

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LINDALVA DO REMEDIO OLIVEIRA CERQUEIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS:** com a palavra, as
professoras!

São Luís

2022

LINDALVA DO REMEDIO OLIVEIRA CERQUEIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: com a palavra, as
professoras!**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

São Luís

2022

Cerqueira, Lindalva do Remedio Oliveira.

Alfabetização e letramento no plano de intervenção pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Luís: com a palavra, as professoras! / Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira. – São Luís, 2022.

205 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. PIP. 4. Política educacional. I. Título

CDU: 37.014.5(812.1)

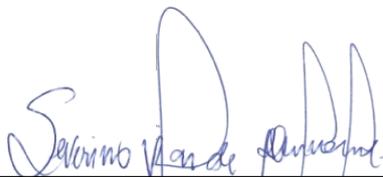
LINDALVA DO REMEDIO OLIVEIRA CERQUEIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: com a palavra, as
professoras!**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação – Mestrado Profissional em Educação, da
Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em, 15 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão



Prof.^a Dr.^a Nadja Fonsêca da Silva Cutrim (Examinadora)
Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas
Universidade Estadual do Maranhão



Prof.^a Dr.^a Cristiane Machado (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Ao Único Deus, o Pai, de quem tudo procede e para quem vivemos; [...] porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória, eternamente (I Coríntios 8.6; Romanos 11.36).

AGRADECIMENTOS

Há tanto para agradecer, pois esta nunca foi uma carreira solo. Foi construída a muitas mãos. Alguns desde sempre estiveram comigo, outros foram sendo acrescentados ao longo do caminho, no decorrer da jornada, porém todos igualmente indispensáveis para que eu cruzasse a linha de chegada.

Primeiramente, ao meu Deus e Pai, Criador de todas as coisas, gratidão por sempre estar comigo e, apesar de quem sou, nunca desistir de mim. Por me sustentar, conduzir, inspirar, permitir viver e concluir mais esta etapa. A Ele toda honra e glória!

Aos meus pais, Irani Oliveira e Maria Valentina Oliveira pelo cuidado, pela educação, pelos valores, por serem, na medida de suas forças, financiadores de sonhos.

Ao meu esposo, Lino Cerqueira, obrigada por dividir comigo a jornada da vida há mais de trinta anos. Companheiro de todas as horas, solidário, generoso, meu incentivador incondicional e aos filhos que Deus nos emprestou: Samara, Isabela e Alexandre, cada um à sua maneira completa nossa existência. Não poderíamos ter filhos mais extraordinários, vocês são o melhor de nós.

Aos irmãos, Marcos, Carlos, Maria Antônia, Ana Paula e Gabriela, pelo amor solidário e pelas orações, e Paula, minha encorajadora e apoiadora generosa neste projeto, por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava, pelo desprendimento e partilha sempre que precisei. Amo vocês!

Aos meus cunhados (Nelson, Dênis, Leo e Mateus), cunhadas (Jô, Ivone, Amélia e Nelly) e sobrinhos (Ramon, Samuel, Patrick, Ruan, Nayza, Chris, Marcely, Letícia, Marcelo, Daniel, Arthur e Miguel), pelo amor, pelo carinho e por fazerem de nossa família um lugar de acolhida, de alegria, de boa convivência e de muita solidariedade.

Às queridas amigas/irmãs, Ana Regina Ferreira e Rosândrea Melo, com quem compartilho as dores e sabores da profissão e do mestrado. Obrigada pelo carinho, pelos ouvidos e pelo coração. Vocês são benção de Deus em minha vida.

A todos os colegas da segunda turma do mestrado em educação do PPGE/UEMA. Foi um privilégio conhecê-los, e dividir essa jornada com vocês foi incrível. Sucesso a todos!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, pela condução competente na elaboração deste trabalho, pela solicitude, pela compreensão, pelos conselhos e presença marcante. Obrigada por caminhar comigo essa milha!

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação da UEMA (Prof. Dr. Jackson Ronie da Silva, Prof.^a Dr.^a Nadja Fonsêca, Prof.^a Dr.^a Maria Goretti

Cavalcante e Prof.^a Dr.^a Sanny Rodrigues), pelo compromisso e competência no ensino das disciplinas.

Às professoras, Dr.^a Nadja Fonsêca (UEMA), Dr.^a Maria Goretti Cavalcante (UEMA), Dr.^a Cristiane Machado (UNICAMP) e Dr.^a Marise Marçalina (Universidade Federal do Maranhão – UFMA), pelas considerações e orientações competentes, nas Bancas de Qualificação e Examinadora da Dissertação.

Aos queridos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP). Em especial, às queridas Vitória (pela solicitude e apoio sempre que foi necessário), Porfíria e Thayná, por juntas formamos um “quarteto fantástico”. Vocês são maravilhosas!

À querida Annanda Santos, pela delicadeza, agilidade e prontidão, por ser o “nosso socorro em todas as horas”. Você faz a diferença no PPGE/UEMA. Obrigada!

À Equipe da UEB José Cupertino: Elma Pereira, Gisela Freire, Fran Farias, Miranir Sousa, Cássia Brito, Hildany Duarte, Yngrid Martins e Eurian Brito, por todo apoio, colaboração e solidariedade durante esse tempo de estudo.

À Prefeitura Municipal de São Luís/Semed, em especial Célia Abreu, Carla Veras e Thyago Moraes, pela assistência e disponibilidade na busca pelos dados e documentos.

Às professoras, gestoras e demais profissionais das escolas pesquisadas pela disposição, instrumentalidade e apoio em todos os momentos.

“A mente que se abre para uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original”.

Albert Einstein

RESUMO

O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), teve como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) em duas escolas da rede pública de ensino de São Luís/MA. O PIP integra o Programa “Educar mais juntos no direito de aprender” (2017 a 2020), que teve como principal meta melhorar os indicadores de aprendizagem dos alunos da rede pública municipal de ensino de São Luís, mais especificamente do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Apoiado no suporte teórico-conceitual e na legislação, o estudo fez um resgate histórico da alfabetização, identificando os marcadores temporais da inserção e da evolução do termo letramento na educação brasileira. Entre os autores que deram suporte conceitual à compreensão e análise do fenômeno, destacam-se: Alarcão (2011); Albuquerque (2013); Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (2002); Giroux (1997); Imbernón (2006, 2009, 2010); Lerner (2002), Mortatti (2010, 2011); Saviani (2008, 2009, 2013); Soares (2019, 2020a, 2020b); Tfouni (2010); entre outros. O estudo enquadra-se na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e adotou como procedimentos de investigação, entrevista semiestruturada, análise de documentos oficiais e observação sistemática. Entre as principais evidências do estudo, destacam-se: forte presença da Alfabetização na perspectiva do letramento nas políticas públicas educacionais, impulsionadas a partir da CF de 1988, e como tais políticas têm afetado o professor, concebendo-o como um técnico, um executor de programas, planos e ações, obscurecendo a dimensão crítica e reflexiva da formação e do trabalho docente; embora se expresse pela alfabetização na perspectiva do letramento, o PIP mantém relação com a pedagogia de resultados e a responsabilização docente. No que se refere às bases conceituais e epistemológicas, o PIP reflete contradições e direcionamentos tecnicistas, bem distantes de uma perspectiva crítico-emancipatória. Por fim, o PIP se revela centralizador, prescritivo e pragmático, causando resistências, desconforto e mal-estar nos docentes, impondo rotinas exaustivas, além de não contar com apoio técnico-pedagógico da Semed e ser marcado por excessiva cobrança e pressão por resultados.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; PIP; política educacional.

ABSTRACT

The present study, linked to the Research Line Teacher Training and Educational Practices, of the Graduate Program in Education (PPGE) - Professional Master's in Education, from the State University of Maranhão (UEMA), aimed to analyze the literacy processes and literacy in the early years of elementary school, as part of the implementation of the Pedagogical Intervention Plan (PIP) in two public schools in São Luís/MA. The PIP is part of the Program “Educate more together in the right to learn”. Supported by theoretical-conceptual support and legislation, the study carried out a historical review of literacy, identifying the temporal markers of the insertion and evolution of the term literacy in Brazilian education. Among the authors who gave conceptual support to the understanding and analysis of the phenomenon, the following stand out: Alarcão (2011); Albuquerque (2013); Ferreira and Teberosky (1999); Freire (2002); Giroux (1997); Imbernón (2006, 2009, 2010); Lerner (2002), Mortatti (2010, 2011); Saviani (2008, 2009, 2013); Soares (2019, 2020a, 2020b); Tfouni (2010); between others. The study fits into the qualitative approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994) and adopted as investigation procedures, semi-structured interviews, analysis of official documents and systematic observation. Among the main evidences of the study, the following stand out: strong presence of Literacy in the perspective of literacy in public educational policies, driven from the 1988 FC, and how such policies have affected the teacher, conceiving him as a technician, an executor of programs, plans and actions, obscuring the critical and reflexive dimension of teacher education and work; although it is expressed through literacy from the perspective of literacy, the PIP maintains a relationship with the pedagogy of results and teacher accountability. Regarding the conceptual and epistemological bases, the PIP reflects contradictions and technicist directions, far from a critical-emancipatory perspective. Finally, the PIP proves to be centralizing, prescriptive and pragmatic, causing resistance, discomfort and discomfort on the part of teachers, imposing exhaustive routines, in addition to not having technical-pedagogical support from Semed and being marked by excessive demand and pressure for results.

Keywords: literacy; literacy; PIP; educational politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Professoras participantes da pesquisa, por faixa etária, tempo de serviço e formação	33
Quadro 2	– Estrutura organizacional da educação básica brasileira.....	99
Gráfico 1	– Índice de frequência escolar	100
Quadro 3	– Total de matrícula na rede pública de educação básica, por nível de ensino – 2012 – 2013.....	101
Quadro 4	– Infraestrutura das escolas da rede pública do Maranhão e do Brasil – 2021....	111
Quadro 5	– Quantitativo de professores da educação básica do Maranhão, das redes pública e privada, por área de atuação e nível de formação	112
Quadro 6	– Quantitativo de matrículas a educação básica no Maranhão, por dependência administrativa – 2020.....	113
Gráfico 2	– Comparativo das notas do Ideb da rede pública do MA, por etapa de ensino – 2013 a 2019.....	114
Quadro 7	– Resultado da proficiência em língua portuguesa e matemática, nos anos iniciais do EF, da rede pública municipal de ensino de São Luís – ano 2017	
	117	
Quadro 8	– Composição do eixo do trabalho educacional do PIP.....	120
Quadro 9	– Perfil de acompanhamento das escolas da rede no PIP	121
Quadro 10	– Desempenho comparativo, dos alunos 1º, 2º, 3º e 5º anos, em língua portuguesa – 2017 A 2019	123
Quadro 11	– Desempenho dos alunos do 3º ano do EF, por núcleo – 2017 e 2019	124
Quadro 12	– IDEB da rede pública municipal de ensino de São Luís – 2013 a 2019.....	126
Quadro 13	– Rendimento escolar do 1º ao 5º ano - 2016 a 2020.....	127
Quadro 14	– Atendimento escolar em São Luís – 2016 a 2020.....	128
Quadro 15	– Índices de aprovação, reprovação e abandono das escolas pesquisadas – 2016 a 2020.....	132
Figura 1	– Rotina do PIP 3º ano – 2018	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação de professores no Brasil – 2009-2019	93
Tabela 2 – Quantitativo de alunos da rede pública municipal de São Luís – 2017.....	118
Tabela 3 – Quantitativo de escolas, alunos e professores da rede municipal no ciclo de alfabetização – 2018	122
Tabela 4 – Caracterização das escolas pesquisadas – 2020.....	129
Tabela 5 – Formações do PIP realizadas pela consultoria – 2017 a 2020.....	139
Tabela 6 – Formações do PIP realizadas pela Semed – 2018 a 2019.....	140

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Atos das Disposições Transitórias
AI-5	Ato Institucional Número 5
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARE	Aparelhos Repressores
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FP	Base Nacional Curricular para Formação de Professores da Educação Básica
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Coordenação de Informática e Estatística Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
DTCMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPMA	Ministério Público do Maranhão
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NALF	Núcleo de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola

PEE/MA	Plano Estadual de Educação do Maranhão
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMALFA	Programa Mais Alfabetizado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Maranhense de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPM	Plano Plurianual do Maranhão
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Superintendência de Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Escolar
SINAES	Serviço Nacional de Avaliação do Educação Superior
SINDEDUCAÇÃO	Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de São Luís
SM	Salário Mínimo
SNE	Sistema Nacional de Ensino

UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Justificativa	22
1.2	Objetivo geral	24
1.3	Objetivos específicos	25
1.4	Metodologia	25
1.4.1	Instrumentos de coleta e dados.....	27
1.4.2	Procedimentos de investigação.....	28
1.4.3	Perspectiva de análise e interpretação de dados.....	30
1.4.4	Sujeitos da pesquisa.....	33
1.4.5	Local.....	34
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: um olhar histórico	36
2.1	Alfabetização: concepções e tendências da Colônia ao Império	37
2.2	Alfabetização: concepções e tendências a partir da República	48
2.3	A alfabetização na perspectiva no letramento: uma evolução do conceito e do significado	56
2.4	Alfabetização, letramento e sua inserção no contexto escolar: novos olhares e novos fazeres sobre o processo de alfabetização	64
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/96	75
3.1	Garantias do direito de aprender enquanto princípio constitucional: avanços e retrocessos	76
3.2	Políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil: entre a legislação e a prática	84
3.3	Políticas educacionais e o impacto nos indicadores de aprendizagem no ciclo da alfabetização	97
4	A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: limitações, desafios e possibilidades	109
4.1	A educação básica no estado do Maranhão: contextualização e indicadores	109
4.2	O atendimento educacional no município de São Luís, a partir de 2015: histórico e caracterização	114

4.2.1	PIP como política de alfabetização da rede municipal de ensino de São Luís: o que revelam os documentos?.....	119
4.3	O universo da pesquisa.....	128
4.4	A implementação do PIP no âmbito de duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís: com a palavra, as professoras!	132
4.4.1	Concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.....	135
4.4.2	A formação continuada de professoras alfabetizadoras no âmbito do PIP.....	138
4.4.3	Contribuições do PIP para o ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento: entre o proposto e o vivido	144
4.5	O Produto Técnico Tecnológico: o que propomos.....	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	186
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	187
	APÊNDICE C - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	189
	APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	192
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	195
	ANEXO A – APOSTILA DO PIP	200
	ANEXO B – ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM O PIP.....	201
	ANEXO C – ROTINA DIÁRIA DO PIP.....	203
	ANEXO D – LEITURA DELEITE DO PIP.....	204
	ANEXO E – FICHA DE SÍNTESE PREENCHIDA PELAS PROFESSORAS	205

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), tem como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), em duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís (MA). Implementado no período de 2018 a 2020, o PIP integra um o conjunto de ações do programa “Educar mais: Juntos no direito de aprender”, desenvolvido pela Secretária Municipal de Educação (Semed) de São Luís.

Dados oficiais sobre a educação básica pública atestam que o Brasil ainda convive com uma dura realidade a ser enfrentada, particularmente no que tange à proficiência¹ nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua até o ano de 2019, o país ainda contabilizava 11 milhões de pessoas analfabetas com idade de 15 para cima, o que representava 6,6% da população não alfabetizada, ou seja, aqueles que não conseguem ler ou escrever um simples bilhete (BRASIL, 2020).

As desigualdades na escolarização estão diretamente ligadas à idade cronológica dos indivíduos (quanto mais idoso o grupo populacional, maior o percentual de analfabetos), além das graves discrepâncias raciais e regionais. Dentre a população branca, o analfabetismo para pessoas a partir dos 15 anos, é de 3,6%, já entre pardos e negros essa taxa é de 8,9%. Entre as pessoas com mais de 60 anos, 9,5% dos brancos são analfabetos, entre pardos e negros com a mesma idade, esse percentual é de 27,1%, ou seja, três vezes maior. Quanto à regionalização, as regiões Sul e Sudeste continuam com os menores índices: 3,3% entre pessoas de 15 anos ou mais; a região Centro-Oeste 4,9%, Norte 7,6% e a região Nordeste que concentra a maior taxa, com 13,9%, o que representa mais de 6 milhões de pessoas, acima dos 15 anos, analfabetas, somente nessa região (BRASIL, 2020a).

O relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação demonstrou que, até o momento, o Brasil atingiu apenas uma das 20 metas (a meta 13 – Titulação de professores da educação superior) e que 31 dos 37 indicadores do Plano tiveram nível de execução abaixo do esperado (BRASIL, 2020b). No que tange à meta 5, que tem como objetivo “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental até em

¹ Capacidade para realizar algo, dominar certo assunto (PROFICIÊNCIA, 2022). Na educação, proficiência refere-se a conhecimentos ou aptidões demonstrados por estudantes avaliados em determinado componente curricular e etapa de escolaridade (SÃO LUÍS, 2019a).

2024” (BRASIL, 2014a, não paginado), o Relatório apontou que 55% dos estudantes do 3º ano ainda se encontravam nos níveis mais baixos de proficiência em leitura (N1: 22% e N2: 33%), de acordo com Avaliação Nacional de Aprendizagem de 2016 (BRASIL, 2020b).

No cenário brasileiro, o estado do Maranhão ocupa a 4ª posição no *ranking* do analfabetismo, com 15,6% de pessoas com mais de 15 anos não alfabetizadas, o equivalente a 823 mil pessoas, apresentando uma queda de 4 pontos percentuais em relação a 2014 (BRASIL, 2020a). Os estudos e estatísticas oficiais têm mostrado evidências de que o Estado apresenta diferenças etárias, regionais e raciais, reflexos das desigualdades sociais de sua estrutura histórica, assim como nas demais regiões brasileiras.

Como parte dessa realidade, São Luís ainda convive com indicadores desfavoráveis no atendimento público ao ensino fundamental. Embora algumas iniciativas da rede municipal de ensino venham tentando enfrentar os desafios de alfabetizar crianças na idade adequada, o município ainda convive com perversos indicadores, não obstante ações e programas de iniciativa própria ou em regime de colaboração com o Ministério da Educação (MEC). Diante dessa realidade, em 2017 a Prefeitura Municipal de São Luís – MA lançou, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reconhecido por sua experiência em avaliações de larga escala, o programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender, que, entre outras ações, implementou o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (Simae), o PIP, fortaleceu os programas de formação continuada e atualizou a proposta curricular da rede municipal de ensino (PROGRAMA..., 2017).

O PIP teve como aporte de implementação a aplicação de uma avaliação diagnóstica, pela primeira vez realizada através de um sistema da própria prefeitura, com a participação de aproximadamente 45 mil alunos da rede pública municipal de ensino da cidade de São Luís, no segundo semestre de 2017. Nesse primeiro momento, participaram da avaliação os alunos do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e do 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental.

Os resultados alcançados pela avaliação diagnóstica apontaram algumas constatações, sendo a principal delas a de que muitos alunos da rede pública municipal de São Luís estavam chegando ao 3º ano do ensino fundamental sem a aquisição das “competências e habilidades básicas de alfabetização e letramento”, necessárias para essa etapa. Em algumas escolas, de maneira mais particular, esse percentual ultrapassava os 50% e ainda, segundo “os resultados da avaliação do Simae, somente 24,1% dos alunos do 3º ano estavam nos níveis Avançados e Proficiente de leitura e escrita” (SÃO LUÍS, 2020, p. 4).

A partir desse cenário, no ano de 2018, deu-se início à implementação do PIP em todas salas de aula do 3º ano, que até então, era a último ano do ciclo de alfabetização. “Este foco se justificou considerando que não se concebia permitir que crianças com 8 anos ou mais [...], pudessem continuar sua trajetória escolar sem consolidar as competências e habilidades básicas de alfabetização e letramento [...]” (SÃO LUÍS, 2020, p. 22). A partir de 2019, a área de abrangência do Plano foi ampliada, contemplando além do 3º ano, o 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com o relatório final da Consultoria que assessorou a Rede nesse período, os resultados comparativos entre os anos 2017 a 2020 apresentaram um salto qualitativo nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de São Luís. O Relatório ainda destaca que a capital maranhense foi a que apresentou os melhores resultados, dentre as 17 cidades nas quais a Consultoria realizou assessoria (SÃO LUÍS, 2020).

Para a Semed, o PIP e o Simae se constituíram como pilares para a concepção e a implementação do programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”, que contou com várias ações, todas com o objetivo de enfrentar os problemas relacionados à alfabetização, além de outros, apontados pela avaliação diagnóstica. Enquanto o Simae teve como foco o levantamento dos indicadores de aprendizagem dos estudantes de toda Rede, o PIP teve como principal alvo o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), visando melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir a repetência escolar (SÃO LUÍS, 2020).

O fato é que os sistemas públicos de ensino enfrentam enormes desafios, com vistas a avançar na melhoria dos baixos indicadores com os quais ainda se convive no país. Neste sentido, a Semed implementou o PIP, sob a justificativa de este ser um movimento diferenciado para alfabetização na perspectiva do letramento das crianças das escolas públicas da rede municipal. De igual, apresentou, ainda, proposta de formação continuada e de suporte pedagógico para as escolas e professores que se encontravam inseridos no Plano.

Tecidas as devidas considerações iniciais, e compreendendo que nenhum estudo científico advém sem que haja primeiro uma inquietação que lhe anteceda, a partir da problemática apresentada, a questão que orientou este estudo foi: **O PIP contribuiu para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino da cidade São Luís?**

A partir desse questionamento gerador, outros questionamentos foram levantados com vistas a atingir os objetivos propostos: Quais as bases (epistemológicas e pedagógicas) do PIP? Qual a concepção de alfabetização dos sujeitos das professoras alfabetizadoras? Qual a

percepção dessas professoras quanto aos resultados do PIP? Na busca destas respostas, é que nos movemos e buscamos nos aprofundar nesta pesquisa.

1.1 Justificativa

O conceito de letramento, que é relativamente novo no Brasil, na prática, sempre existiu e antecede a alfabetização escolar, ou seja, a apropriação do uso da escrita. Ser letrado é estar em condição de participar da vida em sociedade com entendimento, interagindo nos diversos contextos sociais. Soares (2020b, p. 17-21), ao tratar do contexto em que o termo surge, destaca que a palavra se origina no inglês *literacy* que quer dizer, em linhas gerais, “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. A introdução, ainda segundo a autora, “[...] do termo *literacy*, representa uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”.

Neste sentido, letramento e alfabetização devem ser trabalhados como dimensões complementares pelos educadores, ainda que apresentem concepções distintas. Letramento refere-se à compreensão da leitura e escrita como condutas sociais, enquanto alfabetização é a incorporação das normas gramaticais ou da associação da escrita como código, que necessita ser apreendido. O termo letramento começou a ser inserido no contexto educacional quando ficou claro que somente o conceito de alfabetização tornara-se insatisfatório (SOARES, 2020b). Nesse sentido, a autora acrescenta que letrar,

[...] é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. (SOARES, 2003, p. 3).

Para Tfouni (2010), a alfabetização e o letramento são inseparáveis e decorrem do processo de aquisição da leitura e da escrita, que têm relação de produto e processo, em que a escrita é um produto cultural e a alfabetização e o letramento são processos da apropriação desse sistema. Assim, a alfabetização é caracterizada como um processo individual, enquanto o letramento estaria diretamente ligado aos processos sociais e históricos.

Segundo Soares (2004a), o acesso à cultura letrada se faz basicamente por duas vias: pelo letramento (função e uso social da leitura e escrita) e alfabetização (decodificação das letras, relação grafema x fonema e suas convenções ortográficas e técnicas), e essas convenções estão permeadas pelos elementos culturais nos quais a criança está inserida. A

aplicação dessas técnicas de maneira dissociada vai gerar o que conhecemos de analfabetismo funcional². Embora pouco utilizado, o termo analfabeto funcional, no Brasil, aplica-se a um contingente muito expressivo de indivíduos que, mesmo alfabetizado, não compreende interpretativamente frases simples, não consegue “ler” gráficos e tabelas, desconhece raciocínios matemáticos mais elaborados e que, portanto, apresentam dificuldade em compreender o mundo letrado que os cercam.

Permitir que os estudantes visitem, manuseiem e interajam com textos permeados de significados e significantes, que retratem ou que falem de elementos vivenciados por eles e que façam correlação com o cotidiano, alcançam, sem dúvida, maior êxito educativo. Logo, o uso de recursos pedagógicos que façam parte da rotina das crianças, trazidos muitas vezes para a escola pelos próprios alunos, como as receitas de bolo, os panfletos políticos, os rótulos, as embalagens de alimentos dentre tantos, são bons exemplos de portadores textuais³ que podem ser utilizados na prática da alfabetização e do letramento. É claro que portadores inéditos deverão ser apresentados às crianças, a fim de promover a elevação do nível de conhecimento. Mas, quando os recursos utilizados são selecionados pelos próprios alunos, existe uma motivação extra, que promove maior engajamento, dá maior significação e enriquece o momento de aprendizagem.

Justifica-se o interesse por esse objeto de estudo, que toma como princípio epistemológico a alfabetização e o letramento, na perspectiva da escola como espaço de construção e reconstrução dos saberes, entendendo que: o conhecimento dos elementos gráficos do alfabeto são apenas um meio para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, como porta de acesso ao conhecimento sistematizado; o processo educacional não se inicia e nem se esgota na sala de aula; o professor de maneira isolada, sem amparo técnico-pedagógico, de espaço e de recursos não conseguirá alcançar os resultados desejados.

De igual modo, e não menos importante, o estudo justifica-se pela relevância de trazer à baila a análise de uma política pública municipal que incorpora ações voltadas à elevação dos indicadores de alfabetização, reduzir o abandono e a reprovação no ciclo de alfabetização. Com esse olhar é que o estudo em tela assume o compromisso na perspectiva de descortinar caminhos alternativos, possíveis e comprometidos com a realidade do educando, buscando contribuir com o entendimento do que seja alfabetização e letramento, e sua

² Termo designado aos indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, apresentam dificuldades em compreender textos e operações matemáticas simples e de organizar as próprias ideias para expressar, por exemplo, uma argumentação (ANALFABETISMO..., 2022).

³ São os locais onde os gêneros textuais se materializam. Estes podem ser apresentados através de estruturas físicas ou virtual.

importância no processo de escolarização, assumindo, para tanto, esse compromisso enquanto professora alfabetizadora, que reconhece as condições em que se opera o trabalho docente e considera que no processo educativo que se realiza na escola, professor e aluno são sujeitos da construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1995).

Nesta perspectiva, a análise e estudo do PIP exigiu um esforço analítico para apreender as condicionalidades de sua implementação, bem como as contribuições, entraves e resultados para a alfabetização e o letramento nas três primeiras etapas de escolarização da rede pública municipal de ensino de São Luís. Compreendendo

[...] que o processo de construção de conhecimentos deve ser propositivo, crítico, contextualizado, considerando as contribuições filosóficas, políticas, sociológicas e psicológicas, entendendo que essa produção se dá individual e coletivamente, no diálogo respeitoso e ético com os outros. (SOUZA, 2021, p. 22).

Assim sendo, os achados desta pesquisa consistiram na construção do Produto Técnico-Tecnológico, no formato *e-book*, sobre alfabetização na perspectiva do letramento, fruto das leituras, reflexões, análises e dos contributos dos sujeitos que laboram diretamente na prática do fazer pedagógico, e que, portanto, como diz Tardif (2002), estão “grávidos” dos saberes experiências que derivam da prática.

Esperamos que, a partir deste estudo, abram-se espaços para discussão quanto à viabilidade de tornar exequíveis políticas públicas voltadas para o ciclo de alfabetização, à luz da prática docente, entendendo que este trabalho tem muito a contribuir no que tange à alfabetização na perspectiva do letramento das crianças da rede pública municipal de São Luís. Igualmente, ensejamos que os resultados deste estudo possibilitem descortinar caminhos alternativos, possíveis e comprometidos com a realidade do educando, e com as condições em que se opera o trabalho docente, considerando que no processo educativo que se realiza na escola, professor e aluno são sujeitos da construção do conhecimento.

Em igual teor e sentido, esperamos que o estudo contribua para a indução de políticas de alfabetização que, igualmente ao processo ensino-aprendizagem, deem centralidade à formação continuada de professores alfabetizadores, levando em conta suas experiências, seus saberes e o espaço tempo praticado no âmbito da alfabetização.

1.2 Objetivo geral

Analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do PIP, em duas escolas da rede de ensino municipal de São Luís – MA.

1.3 Objetivos específicos

- a) Identificar as bases epistemológicas e pedagógicas do PIP, no sentido de apreender as concepções de alfabetização e letramento que o subjazem;
- b) Analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras que atuaram no PIP, no sentido de apreender se as professoras atenderam às orientações metodológicas do PIP ou se elas fizeram adaptações;
- c) Analisar, a partir das percepções das professoras, se o PIP contribuiu para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Luís – MA;
- d) Elaborar um caderno de apoio pedagógico (formato *e-book*), sobre alfabetização e letramento para o ciclo de alfabetização do ensino fundamental, calcado em fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos, como contribuição para o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização.

1.4 Metodologia

Diante da inquietação frente ao objeto de pesquisa, buscou-se definir uma metodologia que contemplasse o contexto histórico, político, econômico e social da alfabetização e do letramento, adotando uma concepção de escola como instituição social e política, e os indivíduos que a constituem como sujeitos históricos. Para Deslandes, Cruz Neto Gomes (2009), metodologia como sendo o caminho e prática, ancorados no método, nas técnicas e no caráter pessoal da pesquisa. Sendo assim, a metodologia objetiva nortear os caminhos da pesquisa e está relacionada com o percurso trilhado pelo pesquisador para desvelar o fenômeno investigado em sua materialidade. Nesse sentido, a autora enfatiza que a pesquisa é,

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (DESLANDES; CRUZ NETO; GOMES, 2009, p. 16).

Para garantir a natureza analítica a que se propôs este estudo, foi adotada a pesquisa qualitativa, dado o seu perfil analítico-descritivo de dados coletados num empreendimento de pesquisa. Essa opção está ancorada no fato de que a pesquisa qualitativa segue a tradição compreensiva ou interpretativa e parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de

suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento precisa ser desvelado (GIL, 2011).

A pesquisa qualitativa, segundo Deslandes, Cruz Neto e Gomes (2009, p. 21), “responde a questões muito particulares [...] ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”. A realidade social, aqui, é compreendida como todo esse conjunto de acontecimentos, mas o ser humano se diferencia, por agir e refletir sobre suas ações e, a partir dessa reflexão, modifica sua realidade.

Gil (apud ALBUQUERQUE, 2013) enfoca que pesquisa qualitativa é também entendida como a modalidade que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a causa das ocorrências físicas, naturais e sociais. O enfoque qualitativo é imprescindível na pesquisa de fenômenos sociais, quando a pesquisa se propõe a compreender como e por que se produzem. Seu planejamento é flexível, de modo a envolver variados aspectos relativos ao fato estudado, inclusive a exploração de aspectos intuitivos, que não podem ser medidos estatisticamente, mas que podem ser interpretados logicamente. Sendo seu método preponderantemente qualitativo, comporta: pesquisas bibliográficas; análise de resultados de estudos anteriores; observações diretas do fenômeno em processo; e entrevista, buscando percebê-lo segundo a visão das pessoas envolvidas nas pesquisas. Permite, ainda, maior familiaridade com o objeto de estudo, facilitando apreensão na sua concretude.

No caso da pesquisa na área de educação, na qual há interação de diversas variáveis, a abordagem qualitativa permite melhor interpretar a dinamicidade do processo e não concentrar suas crenças tão somente no resultado ou produto. Bogdan e Biklen (1994) situam que a pesquisa qualitativa pode envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Pode-se inferir, a partir das considerações desses autores, que as várias possibilidades de descrever um fenômeno encaminham o pesquisador a condições de conhecê-lo na sua totalidade e, em partes, excluindo, de antemão, uma visão fragmentária do objeto de estudo.

Neste caso, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que se adapta a este estudo, tendo em vista que este analisou a alfabetização e o letramento no âmbito do PIP, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede de ensino de São Luís, dentro de um limite histórico, e, ainda, as tensões suscitadas entre os sujeitos institucionais envolvidos no processo educativo. Todavia, ainda que a pesquisa se tenha fundamentado no enfoque qualitativo, aspectos quantitativos foram considerados, não como meras informações frias, mas por terem fundamental importância para a apreensão concreta do presente objeto de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa adotou instrumentos e procedimentos de investigação que permitiram captar a totalidade do fenômeno em sua materialidade histórico-social, política e pedagógica.

1.4.1 Instrumentos de coleta e dados

A partir da perspectiva metodológica de autores que dão suporte conceitual à pesquisa qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994), Deslandes, Cruz Neto e Gomes (2009), Gil (2011), Lüdke e André (1986), entre outros buscamos compreender as diversas dimensões do fenômeno, intencionando a explicação mais pormenorizada deste, permitindo, portanto, conhecê-lo com mais singularidade. Segundo Marconi e Lakatos (2019, p. 171), “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que vai procurar e o que se pretende alcançar”.

Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que a mente humana é seletiva, o que torna o olhar de cada pesquisador único diante do objeto pesquisado. Assim, toda bagagem histórica, social, cultural, religiosa, bem como suas preferências, servirão como atrativos para certos fatores em detrimento de outros. Todas essas condições levam o pesquisador a “privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros”.

Por isso, Marconi e Lakatos (2019, p. 180) afirmam que a fase coleta de dados é uma das etapas mais cansativas da pesquisa, “que exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”. Exige ainda planejamento, a fim de otimizar o tempo, facilitar as etapas posteriores e evitar erros e tendenciosismos decorrentes da inexperiência do pesquisador. Para que esta fase da pesquisa seja válida e crível, deve ser planejada, refletida e sistematizada antecipadamente. É imprescindível a delimitação do objeto de estudo, com definições objetivas do foco da pesquisa e a demarcação do espaço-tempo que esta cobrirá (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, a coleta dos dados se constitui numa importante etapa de uma investigação científica; fato que leva o pesquisador a nomear os instrumentos que melhor atendam aos objetivos de pesquisa. Para realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de análise documental; roteiro de entrevistas semiestruturadas; e, roteiro de observação sistemática dos ambientes e estruturas das escolas pesquisadas. Neste sentido, foram realizadas várias visitas nas duas escolas, no período de setembro a dezembro/2021, bem como coleta de dados e informações junto à Semed. Ao se referirem à coleta de dados num empreendimento de pesquisa, Bauer e Gaskel (2002) chamam atenção para a importância dos instrumentos, bem como para um rigoroso critério na escolha destes. Para esses autores, são os instrumentos que permitirão ao pesquisador garantir informações com detalhes e relevância e,

após a rigorosa análise pelo pesquisador, tais informações constituem riqueza de detalhes e revelações fidedignas acerca do fenômeno investigado. De igual modo, os autores sinalizam para os procedimentos de investigação, no âmbito dos quais os instrumentos se constituem ferramentas imprescindíveis para o alcance da pesquisa.

1.4.2 Procedimentos de investigação

O trabalho de campo na pesquisa qualitativa, aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo, favorecendo a interação com os vários indivíduos que compõem aquela realidade e com o fenômeno em sua materialidade. É necessário, ainda, que o pesquisador esteja preparado para as possíveis surpresas e tensões advindas desse momento e que não seja “[...] um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, “a olho nu”, ou seja, sem auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade”. (DESLANDEZ; CRUZ NETO; GOMES, 2009, p. 62).

Com vistas a captar as concepções de alfabetização e letramento, tanto em documentos da política educacional quanto de professoras que atuaram no PIP, foram utilizados como procedimentos a entrevista com os sujeitos da pesquisa, devidamente qualificados nesse estudo, a observação sistemática e, também, a análise de documentos oficiais de abrangência nacional, estadual e municipal. Entre os quais:

- a) Constituição Federal (1988);
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96;
- c) Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014a);
- d) Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017;
- e) Plano Estadual de Educação (PEE/MA) - Lei 10.099, de 11 de junho de 2014 (MARANHÃO, 2014);
- f) Política Educacional Escola Digna - Lei Ordinária nº 10. 995 de 11 de março de 2019;
- g) Documento Curricular do Território Maranhense (DTCMA);
- h) Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024 – Lei 6.001 de 09 de novembro de 2015;
- i) Plano Plurianual (PPA) de São Luís 2018-2021 – Lei 6.291/2017 (SÃO LUÍS, 2017a);

j) Política “*Educar mais: juntos no direito de aprender*” de 2017 (SÃO LUÍS, 2017b);

k) Relatório do Plano de Intervenção Pedagógica 2017-2020.

A análise documental, conforme Gil (2011), é capaz de fornecer ao pesquisador um quantitativo substancial de dados e informações, sendo necessário que este saiba selecionar as fontes que tenham correlação com o objeto de estudo. Neste sentido, a análise teve como foco principal apreender os princípios legais e teóricos que conceituam, definem e orientam a alfabetização e o letramento em nosso país. Para Lüdke e André (1986), a análise dos documentos nesse tipo de pesquisa, configura-se com uma técnica importante, quer seja como complementação das informações coletadas a partir de outros instrumentos, quer seja no desvelamento de novos aspectos de um tema ou problema.

Já a entrevista, uma das estratégias mais utilizadas no trabalho de campo na pesquisa qualitativa, segundo Deslandes, Souza Neto e Gomes (2019, p. 58), tem como objetivo “[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. É ainda, uma “fonte de informações que pode nos fornecer dados secundários e primários”. Os secundários são aqueles que podem ser coletados também a partir de outras fontes, enquanto os primários – objetos principais da pesquisa qualitativa – só podem ser obtidos a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa e tratam ainda da própria reflexão destes sobre sua realidade.

Nesse mesmo entendimento, Marconi e Lakatos (2019, p. 190) afirmam ser de fundamental importância a seleção criteriosa dos instrumentos de investigação, pois a coleta de dados é a fase da pesquisa que abstrai informações prévias sobre o campo de interesse e, portanto, “Ele se constitui de um dos primeiros passos de qualquer pesquisa científica e é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”. Ainda, ao tratar de procedimentos de investigação, as autoras afirmam

[...] a necessidade, por parte do pesquisador, de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise de dados brutos coletados na pesquisa, que lhe permitam chegar a resultados de pesquisa significativos. Define técnicas de pesquisa, como ‘instrumentos utilizados para se coletar dados e informações em pesquisa de campo, que devem ser escolhidos e elaborados criteriosamente, visando à análise e explicação de aspectos teóricos estudados’. [...] é por meio das técnicas de pesquisa que as fontes de informação ‘falam’. (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 189).

A observação, assim como a entrevista, recebe lugar de destaque na pesquisa educacional de abordagem qualitativa, quer seja utilizada sozinha ou de modo associado a outros métodos e técnicas, pois oportuniza ao pesquisador o contato mais próximo com o objeto pesquisado. “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da

‘perspectiva dos sujeitos’ [...] permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

1.4.3 Perspectiva de análise e interpretação de dados

Na perspectiva filosófica do método de análise do objeto em tela, compreendemos que a análise de dados de uma pesquisa implica uma atitude teórico-epistemológica que traduz a visão de mundo do autor e a postura que assume na apreensão do fenômeno investigado. Neste estudo, adotou-se um olhar dialético, que, de acordo com Kosik (2010), nenhuma realidade se apresenta ao homem de forma imediata. E é com essa percepção que o autor enfatiza que, na dialética, distinguem-se a representação e o conceito da coisa em si, considerados dimensões de conhecimento da realidade. Em razão disso, segundo o autor, o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age de modo objetivo sobre a natureza diante de seus interesses/necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais.

Posto assim, o autor sinaliza que o homem, inserido concretamente neste mundo, vive uma experiência prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Nesse sentido, o objeto investigado inseriu-se numa realidade marcada por subjetividades e práticas político-institucionais e pedagógicas, cujos desdobramentos poderão não convergir para os propósitos da política pública educacional e, nem tampouco, para processos e práticas educativas que se realizam no chão da escola e, nesse âmbito, programas e ações governamentais voltados para a alfabetização nas primeiras etapas de escolarização podem não lograr efetividade.

Tratar de alfabetização no âmbito de uma política pública com essa finalidade, em fase de implementação, num empreendimento de pesquisa, requer, além de bons instrumentos e procedimentos de investigação, um procedimento analítico que ajude o pesquisador na análise e na interpretação do fenômeno investigado de modo a garantir a sua consistência teórica, metodológica e epistemológica. O presente estudo tomou como referencial para a análise e interpretação dos dados, a análise de conteúdo, segundo Bardin (1997) e Franco (2008).

Segundo Franco (2008, p. 12), a análise tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Essa autora reforça esta ideia acrescentando que análise de conteúdo é um procedimento analítico que pode ser aplicado a qualquer comunicação escrita, podendo, também, ser utilizada para análise de conteúdo de entrevistas, desde que devidamente transcritas.

Ainda segundo Franco (2008), a análise de conteúdo se baseia nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem, entendida como construção do real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, por meio das interações que se estabelecem entre linguagem, pensamento e ação, construindo e desenvolvendo representações sociais no movimento do real. Segundo essa autora, a análise de conteúdo assenta-se em bases teóricas e metodológicas, levando em conta a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, presentes em muitas mensagens, nos impactos que provocam, nos efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados.

Em igual teor, ao se referir às bases teóricas da análise de conteúdo, Bardin (1997) enfatiza a imprescindível articulação das mensagens (palavra, texto, enunciado, discurso, etc.) às condições contextuais de seus produtores. Para o autor, as condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, resulta em expressões verbais ou mensagens carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Nesse sentido, a análise de conteúdo de documentos oficiais do sistema de ensino pesquisado, das entrevistas e dos registros de observação permitiu apreender determinações, imposições ou simples orientações do sistema de ensino sobre questões que afetaram o cotidiano escolar, que podem, segundo Albuquerque (2013), ser traduzidas por determinadas formas de controle, diferentes graus de legitimidade e de sintonia, podendo resultar em diferentes formas de adesão e de operacionalização das medidas preconizadas.

Muitas vezes, algumas determinações interferem na implementação de um programa, de um plano ou de uma ação, no sentido ou na direção das mudanças propostas. No caso da implementação de uma política voltada para alfabetização na perspectiva do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que sua intencionalidade convirja para interesses comuns, dependendo da forma de como é concebida e implementada, pode criar fortes resistências no âmbito da escola (ALBUQUERQUE, 2013).

Para Bardin (1997), toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparação podem ser multivariados, mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. Desse modo, a análise de conteúdo, defendida por ele, indica que as descobertas levantadas pelos

instrumentos de pesquisa tenham relevância teórica, uma vez que, sendo apenas descritivas, não relacionadas a outros atributos ou características de quem emitiu a informação, deixa de ter valor para a pesquisa. Nesse sentido, a análise do conteúdo dos documentos e dos depoimentos, colhidos no campo empírico, permite estabelecer comparações, confrontos e articulações, perceber o movimento e as tensões que se geram nesse movimento, produzindo ricas constatações que se traduziram, neste estudo, em profícuo campo teórico-prático no campo das ciências humanas e sociais, particularmente no âmbito das políticas públicas, da gestão da educação básica e para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Outro ponto de destaque a que Bardin (1997) se refere é quanto à inferência do pesquisador, quando se utiliza da análise de conteúdo, ao apontar que o pesquisador deve trabalhar com as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Desse modo, o pesquisador deve tirar partido do tratamento das mensagens que manipula, para construir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos.

Franco (2008, p. 37), por sua vez, destaca que outro importante momento da análise dos dados é o delineamento de pesquisa, tido por ela como plano para coletar e analisar dados com objetivo de responder à pergunta do investigador. Isso supõe, segundo ela, que o pesquisador deve ter clareza da sua pesquisa e ser capaz de identificar o tipo de evidência que poderá surgir pelo teste das suas ideias, assim como conhecer as análises que deverá fazer, para além das inferências que os dados permitirão estabelecer. Enfim, o autor cita que “um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integradas”. Finalmente, o resultado da análise do conteúdo, no dizer dessa autora, deve refletir os objetivos da investigação.

Outro desafio posto ao pesquisador é o de formular categorias de análise, mesmo quando a pesquisa está satisfatoriamente delineada. Nesse sentido, Franco (2008) enfatiza que não existem “fórmulas mágicas” que possam orientar o pesquisador. Em geral, cada um segue seu próprio caminho, baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Na análise do problema, buscou-se tecer uma teia a partir dos dados levantados pelos diversos instrumentos usados na investigação. Essa tessitura, por constituir uma análise da totalidade do fenômeno, permite-nos afirmar que os achados da pesquisa apresentam maior consistência e confiabilidade. Seguramente, a análise de conteúdo utilizada como perspectiva de análise e interpretação dos dados da pesquisa, propiciou a cobertura analítica necessária da investigação para responder integralmente aos objetivos da pesquisa e validar seus resultados.

1.4.4 Sujeitos da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, a apreensão do fenômeno em todas as suas dimensões, como no caso da educação, implica a participação de sujeitos que se encontram imersos naquela realidade. Como afirma Deslandes, Cruz Neto e Gomes (2009, p 13), existe uma “identidade entre sujeito e objeto”. Nesse sentido, como a implementação do PIP, enquanto política voltada para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, envolveu as principais instâncias do sistema público de ensino de São Luís, participaram oito professoras, que atuaram diretamente no PIP da rede municipal de ensino de São Luís. Embora o estudo reconheça a importância de outros sujeitos/atores envolvidos no atendimento educativo, esse estudo adotou como critério de escolha a relação direta de imbricação das participantes com o fenômeno em tela.

Essas professoras se encontram lotadas nas duas Unidades de Educação Básica (UEB) (denominadas neste estudo de “Escola A” e “Escola B”), atuam no ciclo de alfabetização e participaram da implementação do PIP desde o início. O perfil destas profissionais possui semelhanças entre si: 04 possuem graduação em Pedagogia; 02, além de pedagogia, têm especialização em Psicopedagogia; 01 é graduada em Letras (Língua Portuguesa) com especialização em Literatura; e 01 é graduada em Enfermagem, Pedagogia e Direito e possui duas especializações na área da Educação. No Quadro 1, apresentamos uma síntese do perfil das professoras respondentes.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa, por faixa etária, tempo de serviço e formação

Escola	Código ⁴	Idade	Tempo de Docência	Tempo na Rede	Formação	
					Graduação	Especialização
A	P1EA2	52	24 anos	17 anos	Pedagogia	-
	P2EA2	40	18 anos	13 anos	Pedagogia	-
	P3EA3	37	10 anos	05 anos	Pedagogia	-
	P4EA3	42	15 anos	9 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
B	P1EB2	38	19 anos	04 anos	Pedagogia	-
	P2EB2	34	14 anos	09 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
	P3EB3	36	13 anos	13 anos	Pedagogia, Enfermagem e Direito	Educação Infantil Gestão e Inspeção escolar
	P4BE3	42	15 anos	15 anos	Letras	Literatura

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com as professoras, em 2021.

⁴ LEGENDA DO CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: **P** para Professora; os números de 1 a 4 indicam a ordem das professoras na pesquisa; **E** para Escola; **A ou B**, referem-se à identificação das escolas “Escola A” e “Escola B” respectivamente; e por último, o ano que leciona (2 para 2º ano e 3 para 3º ano do ensino fundamental).

Como observado, toda as professoras têm bastante tempo de docência. Ressaltamos ainda, que das oitos respondentes, sete possui vínculo efetivo e uma é contratada. As entrevistas aconteceram por meio remoto, no período de setembro a dezembro/2021. Todas foram extremamente solícitas e sensível quanto à temática, mesmo as três professoras que já não se encontram lotadas nas escolas onde participaram da implementação do PIP, que de bom grado, concordaram em participar.

As falas destas professoras se constituíram em importante ferramenta de análise das categorias da parte empírica deste trabalho, que além de aproximar, segundo Lüdke e André (1986), se constituem importante ferramenta da pesquisa, por possibilitar a captação não somente de informações, mas sentimentos, inquietações e temores dos sujeitos entrevistados.

1.4.5 Local

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, da rede municipal de ensino de São Luís, no âmbito das quais o PIP foi implementado, tendo como critério de escolha os indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 2013 a 2020. Tais indicadores são considerados nesse estudo pelo caráter oficial que representam, bem como pelos investimentos que vêm sendo envidados no sentido de elevar os níveis de proficiência dos alunos nessas significativas etapas de escolarização.

Isto posto, apresenta-se a estrutura e a organização das Seções desta dissertação, considerando a construção teórica e empírica do objeto de estudo em tela. A organização estrutural do trabalho foi construída em duas seções teóricas e uma seção empírica, todas subdivididas em subseções, além do Produto Técnico Tecnológico (APÊNDICE A).

A primeira seção intitulada “**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: um olhar histórico**” tem como foco a alfabetização e letramento no Brasil. Nela, apresentamos a trajetória histórica da educação no Brasil com foco na alfabetização, desde o período colonial até a atualidade, identificando os marcadores temporais da inserção e da evolução do termo letramento na educação brasileira.

A segunda, que tem como título “**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/96**”, apresenta as bases legais e políticas da educação enquanto direito constitucional, da formação e o trabalho docente, e os impactos dos indicadores de aprendizagem na alfabetização em âmbito nacional.

A seção empírica, denominada “**PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**”, traz os resultados da pesquisa, a partir da perspectiva de profissionais da educação, especialmente professores, implicados diretamente na materialidade do Plano, bem como de documentos analisados, buscando apreender possíveis contribuições do PIP para a alfabetização e o letramento de crianças em duas escolas da rede municipal de ensino, no ciclo de alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: um olhar histórico

A literatura especializada que trata da temática da alfabetização atribui, a partir dos anos 1990, um novo significado para a alfabetização, apontando uma tendência de ampliação de seu conceito e do processo ensino-aprendizagem nesse ciclo de escolarização. Entre os autores brasileiros, destaca-se Soares (2020a) que, ao tratar da questão, ressalta que alfabetização e letramento, apesar de distintos no processo educativo, são termos complementares e interdependentes, devendo ser aplicados de maneira concomitante pela escola. Assim sendo, a alfabetização deverá acontecer para além da codificação e decodificação de palavras, neste sentido a alfabetização é parte do letramento.

Soares (2020a) afirma que por ser um termo novo, letramento ainda não foi “dicionarizado”, sendo empregado pela primeira vez no Brasil, sem definição conceitual, no ano de 1986, no livro, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Em 1988, foi utilizado por Tfouni, “[...] no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação[...]: Adultos alfabetizados: o avesso do avesso”, no qual a autora define conceitualmente letramento, distinguindo-o de alfabetização. Em 1995, também é utilizado por Kleiman (2008, p. 32-33), no livro “*Os significados do letramento*”, e novamente por Tfouni (2010), em “*Letramento e alfabetização*”. “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas” (SOARES, 2020a, p. 15).

Alfabetização e letramento devem ser concebidos sob uma perspectiva conceitual ininterrupta, que é desenvolvida sincronicamente dentro e fora do ambiente escolar. A partir desse enfoque, nota-se que a aprendizagem dos códigos alfabéticos não se restringe à associação entre fonemas e grafemas. Para Teale (apud TFOUNI, 2010, p. 17), “[...] a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura”.

A apropriação da língua escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), independentemente da idade cronológica, do *status* social e econômico, passa por etapas sucessivas, que ela denominou de níveis de escrita, sendo o último deles o nível alfabético, caracterizado como

[...] o final do processo de compreensão do sistema de escrita [...] Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza

sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (SOARES, 2019, p. 66).

Os conceitos de alfabetização e letramento encontram-se também amparados pela LDBEN – 9.394/96. Em seu Artigo 1º, inciso 2º, estabelece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996a, não paginado). Nessa mesma direção, o atual PNE, por meio da Meta 5, estabelece que, nos três primeiros anos do ensino fundamental, devem ocorrer a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2014a).

Para Tfouni (2010, p. 103), a escola assume uma postura errônea ao portar-se como se existisse um “fosso” entre alfabetizar e letrar. A autora afirma que a aquisição das habilidades de ler e escrever não é tarefa fácil, especialmente para indivíduos das classes menos favorecidas, pois, quando a criança entra na escola e se depara com a língua escrita, ela se vê diante de um sistema de “diglosia” (bilinguismo), onde linguagem utilizada não é a do seu cotidiano e isso afeta sua identidade. Compreendendo isso, e conhecendo “a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização”.

De acordo com Soares (2020a, p. 20), a definição de alfabetização e letramento está intrinsecamente ancorada nos invólucros culturais, econômicos e tecnológicos de um povo. Conclui-se, portanto, que alfabetização “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”, assim justifica-se o estudo dessa temática por diferentes estudiosos, de diversas áreas, resultando numa pulverização de conceitos e ideias. A autora ajuda-nos na compreensão de que a alfabetização, em diferentes momentos históricos, segue tendências e concepções alinhadas ao pensamento educacional da época.

2.1 Alfabetização: concepções e tendências da Colônia ao Império

A história da educação brasileira tem seus registros marcados a partir do ano de 1549, conhecida como época da educação jesuítica, no período colonial. O grupo de padres jesuítas chegou ao Brasil na caravana de Tomé de Souza, tendo como finalidade primeira catequizar os povos nativos do novo mundo (o continente americano recém-descoberto) e ampliar o rebanho católico que estava em declínio naquele momento, devido à Reforma Protestante (1517) (SAVIANI, 2013).

A organização religiosa, segundo Saviani (2013), teve grande importância para a igreja, que, no momento da Reforma Protestante, recebeu duras críticas e perdas de fiéis, por suas práticas doutrinárias. O grupo assume o controle do ensino público português, que até

então era de responsabilidade da Universidade de Coimbra. Espalhou-se aceleradamente por toda Europa, depois Ásia, África e pelo continente americano e, no ano de 1749, o movimento chegou a ganhar mais de vinte e dois mil adeptos.

Em 1549, os Jesuítas foram convidados oficialmente por Dom João III (1521-1557) para enviarem missionários ao Brasil e às demais colônias portuguesas da época. Sendo assim, inicialmente, a companhia possuía o apoio financeiro da coroa para suas primeiras missões na colônia brasileira. “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Os primeiros missionários jesuítas chegaram ao Brasil, mais precisamente na Bahia, juntamente com o primeiro Governador Geral, para fundar a primeira capital brasileira, tendo como líder da companhia em solo brasileiro, o padre Manoel da Nóbrega. Saviani (2013, p. 36) ressalta ser evidente que os povos que aqui viviam também já possuíam algum tipo de modelo educacional. “Considerando-se que a denominação Tupinambá abrangia os vários grupos de tupis [...]” que ocupavam uma vasta área “[...] pode-se considerar que a educação da sociedade Tupinambá era representativa do conjunto daquelas populações”.

Segundo Saviani (2013), nesse momento, já existiam, no Brasil, outras ordens religiosas, algumas aqui chegaram junto com Cabral (1500), entre eles o frei Henrique de Coimbra. Depois, em 1503 (ou 1516), chegam os franciscanos, beneditinos, carmelitas, vitorianos, dentre outros, que também contribuíram para o processo educacional, mesmo operando de forma “dispersa e intermitente”, sem o apoio da coroa. Todavia, os jesuítas possuíam o apoio da coroa e, devido a isso, atuavam de maneira mais organizada, tendo também o monopólio da educação dos primeiros séculos da colonização.

Para melhor compreensão, dividimos este assunto, a partir dos estudos de Saviani (2013, p. 27), que dividiu a “História da educação e da pedagogia” no Brasil, dos anos 1549 a 1991, em oito períodos. O primeiro período é chamado de “Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” (1549 a 1759), quando, segundo o autor, inicia-se a história da educação brasileira, subdividindo esse momento em duas etapas: a primeira de 1549 a 1599 – da educação brasílica ou período heroico - a educação de base tradicional, não tinha caráter emancipatório, mas de subserviência e de aculturação dos nativos aos modos europeus.

Esse período foi também chamado de heroico devido aos grandes esforços enviados no sentido de aproximação com os indígenas. Tal processo demandava conhecimento, pois eram povos de hábitos e costumes peculiares, viviam em sociedade, viviam

da caça, pesca e da coleta de plantas e frutos nativos. A educação era realizada de forma difusa, ou seja, as crianças e jovens aprendiam na vivência com os adultos.

A educação jesuítica dessa fase primária (brasílica – pensada sob medida para a realidade aqui encontrada), era orientada pelo “Plano de instrução elaborado por Nóbrega” (SAVIANI, 2013, p.43) e já se configurava uma educação dualista, tendo como pressupostos basilares o ensino de português, da doutrina católica, leitura e escrita, canto e música. Para os nativos, a educação era voltada para o trabalho, ficando o estudo da gramática latina para aqueles destinados a estudar nas universidades da Europa.

Aranha (2000, p. 27), relata que nas comunidades indígenas o ensino das crianças ocorria de forma prática, através da observação dos ritos e atividades diárias praticadas pelos adultos. “Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem ‘para a vida e por meio da vida’, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar”.

Sendo assim, o plano de Manoel da Nóbrega era fundar uma ampla rede de escolas no litoral, mais especificamente na Bahia. No entanto, para eles, a sujeição dos nativos indígenas precedia a conversão ao catolicismo e, para tanto, usavam como estratégia agir, primeiramente, através das crianças, usando como chamariz de aproximação crianças órfãs trazidas de Portugal, que ficavam no colégio na primeira escola brasileira, o Colégio dos Meninos de Jesus. Dessa forma, pretendia-se converter os chefes das tribos à doutrina católica dos portugueses. Ao mesmo tempo, construíram também a primeira igreja católica, a Capela da Ajuda.

Sendo poliglota, Anchieta dominava também a língua nativa, organizando a primeira gramática para subsidiar o trabalho pedagógico realizado com os índios, fazendo uso amplo da língua tupi. O grupo realizou ainda várias obras durante o período de vinte anos, como fundação da Província do Brasil da Companhia de Jesus, o Colégio dos Jesuítas da Bahia (1553), sendo este a primeira instituição de nível superior no país, com o curso de humanidades e teológico para formação de padres católicos. A instituição teve alunos ilustres como Antônio Vieira e José de Anchieta.

Vários outros colégios foram criados no Brasil, pelos jesuítas [...] Em geral, eram escolas elementares que ensinavam a ler, escrever e contar, além de ensinamentos católicos [...]. Os jesuítas desempenharam papel importante na educação de adultos e crianças, em geral, e na catequese dos índios. (BACELAR, [2020], não paginado).

O ensinamento ocorria a partir de poesias e teatro, que usava as figuras de adoração indígena “[...] cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação família de anjos e santos, e Anhangá-demônio,

com sua corte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis” (BOSI, 1992, p. 67-68 apud SAVIANI, 2013, p. 46). Anchieta chegou a escrever aproximadamente vinte autos. O Período da educação brasileira ou período heroico tem como marco final a morte de Anchieta em 1597.

A segunda etapa desse primeiro momento ocorreu de 1599 a 1759 – “A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*”. Saviani (2013) afirma que o *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, era o documento orientador das atividades pedagógicas utilizado pelos jesuítas em suas escolas e surge em face da necessidade que estes encontraram da normatização dessas atividades, nos colégios fundados pela companhia, a partir do ano 1548, na Europa. De caráter universalista (aplicado em todas as escolas jesuítas, em todas as localidades) e elitista (destinava-se exclusivamente aos filhos dos burgueses colonizadores).

O momento de sua criação é considerado um tempo mais ameno no que tange ao sustento e à manutenção das instituições religiosas, haja vista ter sido instituído pelo rei de Portugal que o dízimo de todos os impostos arrecadados pela colônia brasileira, seriam designados à manutenção das escolas locais.

Inicialmente, os colégios jesuítas se destinavam apenas a alunos pertencentes à Congregação. Segundo Franca (1952 apud NEGRÃO, 2000, p. 154), esses colégios funcionavam em residências e se destinavam

[...] ao acolhimento de jovens estudantes inteligentes, potenciais candidatos jesuítas, os quais frequentavam universidades públicas, e posteriormente as aulas passaram a ser ministradas na própria residência, originando-se, dessa forma, o Colégio Messina, fundado em 1548.

Tendo em vista a expressiva adesão de alunos e a baixa preparação dos professores, fez-se necessário

Uma normatização do trabalho em colégios, o que exigiu a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus – o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* – redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva, submetido a várias análises e alterações, até adquirir forma definitiva e obrigatoriedade em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos. O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI. (NEGRÃO, 2000, p. 154).

Inspirados nas influências de suas formações acadêmicas, as primeiras escolas jesuítas utilizaram a pedagogia do *modus parisiensis*, que, naquele momento, era considerada a melhor metodologia para o ensino da gramática latina. “Após os pioneiros Colégios em Messina (1548) e Palermo (1549), foi fundado, em 1551, o Colégio Romano, que se tornou referência para toda Ordem” (SAVIANI, 2013, p. 50).

Posteriormente, essas ideias foram incorporadas no corpo teórico do *Ratio Studiorum*, que serviu de guia orientador para os demais colégios, à medida que estes iam sendo fundados, concedendo ao ensino jesuíta o caráter universalista (SAVIANI, 2013).

Diferentemente do *modus italicus*, que vigorou na Itália desde a Idade Média até final do século XV e tinha como principal característica não seguir um currículo estruturado, a não exigência de conhecimento para a promoção e grupos heterogêneos, tanto em idade, quanto em formação, o *modus parisiensis* (adotado na França no século XVI) que o precedeu, admitia a divisão dos estudantes em classes, atividades escolares e mecanismo de estímulos com vistas à aprendizagem.

Durante o período de 1547 a 1556, o padre jesuíta Inácio de Loiola escreveu um dos mais importantes documentos da ordem dos jesuítas, as Constituições da Companhia de Jesus, no qual foram registradas as diretrizes pedagógicas da companhia. Este documento evidencia o interesse dos jesuítas pela educação e contém os princípios constitutivos do que viria a ser o *Ratio Studiorum*.

No entanto, em um estudo, Sousa e Cavalcante (2016, p. 36-47) informam, ainda, que “[...] antes mesmo da redação das *Constituições*, no ano de 1539, na *Fórmula do Instituto*, documento similar às Regras das ordens medievais, que foi entregue ao Papa Paulo III para ser analisado e aprovada a Companhia de Jesus”, já demonstrava seu viés ideológico e sua intenção pedagógica, quando afirmava, “[...] procurar o proveito das almas, na vida e doutrina cristã, propagar a fé, pela publica pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo [...]”.

Franca (1952) relata que as primeiras intenções, com vistas à sistematização dos dados coletados nas várias instituições, tinham como base os relatos experienciais dos professores. O primeiro documento continha 400 páginas, mas, após várias revisões, ficou com apenas 208. As regras também foram diminuídas, de 837, passaram para 467, tendo sido concluído em 1599 o documento que abrigava a “pedagogia dos jesuítas”. Não era algo simplório, mas de expressivo conteúdo, que aplicava aos colégios da companhia uma linha pedagógica semelhante. Diferentemente das demais instituições de ensino da época, continha várias prescrições de forma específica e pormenorizada, próprias dos jesuítas.

De fato, o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1586 enveredara por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599. Ao tratado sucedeu o programa [...] O alvo então visado era universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão. Não se mirava, com a ação das escolas, dar a consciência de cidadão de tal ou tal império ou de representante desta ou daquela

raça predestinadas. Os professores do Renascimento percorriam a Europa sem se sentir estrangeiro em nenhuma parte. (FRANCA, 1952, p. 24).

Saviani (2013) diz que o *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, era o documento norteador das atividades pedagógicas utilizado pelos jesuítas em todas as suas escolas e surge em face da necessidade que estes encontraram para normatização dessas atividades, nos colégios fundados pela companhia, a partir do ano 1548, na Europa. Tinha caráter universalista (aplicado em todas as escolas jesuítas, em todas as localidades) e elitista (destinava-se exclusivamente aos filhos dos burgueses colonizadores). O conteúdo desse documento abrangia não apenas os aspectos formativos, mas também os de caráter moral, ético, comportamental e religioso. Seguindo a época, os princípios pedagógicos estavam ancorados no humanismo e nos pensadores da antiguidade clássica.

Os colégios eram divididos entre aqueles para a formação exclusiva dos integrantes da companhia, e outros para formação dos demais alunos. Não possuíam finalidade lucrativa e a abertura das escolas jesuítas estava condicionada à existência de contribuição financeira para a manutenção por parte de governantes ou de qualquer pessoa em particular. Em Portugal, o ministério da companhia foi patrocinado por D. João III, que, posteriormente, também os enviou ao Brasil, arcando com também com as despesas.

Conforme apresentado, o *Ratio Studiorum* era um documento substancial, um compêndio de experiências de um grupo organizado em um espaço-tempo, determinado a deixar marcas históricas, pois suas 467 regras contemplavam todas as ações dos indivíduos que faziam parte do ensino. Postulava a presença de um reitor e de um prefeito de estudos, que agia como auxiliar do reitor na condução do trabalho, dando a ideia de uma supervisão educacional, aproximando-se do que chamamos hoje de sistema educacional (SAVIANI, 2013, p. 53-55).

O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de ‘estudos inferiores’, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de ‘estudos superiores’. (SAVIANI, 2013, p. 56).

Em 1759, chega ao Brasil o ministro português Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal, déspota esclarecido, influenciado pelas ideias iluministas (corrente alemã, do século XVIII, que afirma ser a razão a base para as soluções humanas e que se opunha às ideias do teocentrismo), bem como em sua vida política, durante sua estada em Viena (Áustria), como Diplomata (1745-1749).

[...] foi nessa capital do espírito que o ministro português, em contato com o mundo da política e da diplomacia, bebeu os grandes princípios do Despotismo Iluminado que haveria de aplicar no seu regresso ao país. E de lá trouxe igualmente, no entender de Maria Alcina Ribeiro Correia, as ideias econômicas e culturais que serviram de trave-mestra do seu governo. (SERRÃO, 1982, p. 22 apud MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 467).

Na ocasião, os jesuítas são expulsos do Brasil, sob a acusação de fracasso em sua missão junto ao império português, “[...] tal espírito antijesuítico está expresso, em última análise, na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia brasileira, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

Saviani (2013, p. 61) afirma, ainda, que, entre 1759 e 1932, será o período da “coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional”. Com a expulsão dos jesuítas, Pombal não intencionava apenas assegurar a reforma do ensino, mas, sobretudo, colocá-los a serviço do Estado. “[...] criar a escola útil aos fins do estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (HAIDAR, 1973 apud MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

As reformas pombalinas (1759 a 1808) ocorreram em toda as áreas dos domínios portugueses. Na educação, eliminou os princípios jesuíticos (eclesiástico) e implantou os ideais da escola pública e laica. Dentre as principais mudanças implantadas, estava: a estatização da escola – toda regra, conteúdos, organização e estrutura emanava do estado; a secularização – distanciamento da religião, tendo como base princípios racionais e científicos; criação da função de diretor de estudos; instituição dos estudos menores, equivalentes ao ensino primário, que introduziu as aulas régias de primeiras letras; estudos maiores (secundário), com introdução das aulas régias, em substituição ao curso de humanidades; ensino da gramática latina, do grego e retórica; concurso para seleção de professores; e as aulas de comércio, através da criação do Colégio dos Nobres, com currículo diferenciado, que visava preparar nobres e burgueses para o desempenho de suas atribuições à frente da sociedade (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013, p. 89 e 107) registra que “[...] no Brasil, o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife em 20 de março de 1760”. O que se nota é que o alcance da revolução, proposta por Pombal, esbarrava em alguns impedimentos para sua consecução, pois não houve a criação de um sistema educacional sólido para o ensino devido à falta de pessoas qualificadas e aos poucos recursos financeiros destinados a esse fim, e, somente “[...] após a criação do subsídio literário, em 1772, recebeu um novo impulso”.

Almeida (2000) afirma que existia interesse do governo português em mitigar o desenvolvimento do ensino no Brasil, com a finalidade de refrear “[...] o espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471). A

partir da expulsão dos jesuítas e da destruição de seu sistema de ensino, instala-se, no Brasil, a falta de continuidade nas políticas públicas, como um traço recorrente na educação brasileira.

O período entre 1827 e 1832 é denominado por Saviani (2013, p. 115) como o período do desenvolvimento das ideais pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo. O declínio econômico de Portugal levou-o a celebrar, “[...] então, em meados do século XVII vários acordos com a Inglaterra (1642, 1654, 1661)”.

Com a vinda da família real ao Brasil (1808), resultado dos conflitos políticos do Período Napoleônico e das desavenças comerciais entre França e Portugal (Bloqueio Continental do século XVIII), deu-se início ao Período Joanino, com várias transformações no cenário brasileiro. Portugal tinha na colônia brasileira não apenas refúgio contra os franceses, mas também fartos recursos que seriam usados como moeda de troca com a Inglaterra. Para tanto, era necessário realizar mudanças estruturais, econômicas e educacionais.

Juntamente com a família real, chega ao Brasil o filósofo e político de base liberal, Silvestre Pinheiro Ferreira. E “[...] conforme Paim, foi ele ‘a grande figura’ que formou o espírito dos conservadores brasileiros [...] entre outras coisas por haver aberto o caminho ao ecletismo, no plano estritamente filosófico” (SAVIANI, 2013, p. 117). Silvestre foi professor de filosofia e seus escritos e pensamentos filosóficos influenciaram a educação da época, criando um ecletismo escolar, com base no método escolástico e português.

Surge a proposta de Martim Francisco Ribeiro d’Andrade, conhecida como a Memória de Martim Francisco, que estabelecia a educação pública e contemplaria três níveis: o primeiro – com duração de três anos, para crianças de 9 a 12 anos, contemplava os conhecimentos gerais; o segundo – com duração de seis anos, se ocupava da formação profissionalizante; o terceiro – se ocuparia do ensino propedêutico, destinado às elites.

A proposta de Martim Francisco e o Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira foram abandonados. A Comissão de Instrução Pública voltou sua atenção para o projeto de criação das universidades, em detrimento da educação básica. Após a não aprovação do projeto, a assembleia foi dissolvida e, “[...] com a dissolução da Assembleia Constituinte e Legislativa, o imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil” (SAVIANI, 2013, p. 123). Esta assegurava:

Art. 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, não paginado).

Decorridos três anos, em 1826, a assembleia foi reaberta com outra proposta de autoria de Januário da Cunha Barbosa, dos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, foi apresentada e ganhou destaque, nela o ensino seria dividido em quatro graus, de três anos cada. O primeiro grau: pedagogia - conhecimentos elementares, como ler, escrever e aritmética, conhecimentos físicos, morais e econômicos, visando garantir a empregabilidade. O segundo grau: liceus – visando, também, à formação profissional, mas no âmbito agrícola, do comércio, da arte, bem como as questões morais e econômicas. O terceiro grau: ginásios – voltados para as ciências e para a erudição. O quarto grau: academias – destinava-se às ciências abstratas, da observação, ética e política. Apesar de sua organização e modernidade, a proposta não avançou (SAVIANI, 2013).

A Lei de 15 de outubro de 1827 determina a criação das “Escolas de Primeira Letras” e a Escola de Meninas (que possui currículo distinto, onde eram abolidas aritmética e geometria; com acréscimo de prendas e economia doméstica), em todos os locais mais populosos, o que, segundo Saviani (2013), representava um retrocesso em relação ao projeto anterior. Em seu bojo, a Lei trazia a especificação do currículo (reduzido) a ser ensinado através do método mútuo: ler, escrever, noções gerais de matemática e geometria, gramática nacional, questões morais, éticas e religiosas. Tais conhecimentos visavam garantir o acesso de conhecimentos elementares mínimos para a instrução e desempenho das atividades laborais.

O método Lancaster ou método mútuo, utilizado na época e que vigorou por mais de vinte anos, consistia em ensinar o maior número possível de aluno e com baixos custos, aproveitando o conhecimento de alunos mais avançados. Baseava-se na monitoria, na oralidade e na memorização através da repetição, visava coibir a preguiça, o ócio e aumentar a disciplina durante as aulas, ademais, permaneceu o ensino tradicional de outrora. Um relatório de 1867, de Liberato de Barroso, apontava baixa adesão ao ensino elementar, com apenas 10% da população alvo matriculada (SAVIANI, 2013).

Em 1834, através do chamado Ato Adicional à Constituição do Império, influenciado pelo cenário liberal da época, o Estado exonera-se da obrigatoriedade sobre as escolas primárias, secundárias e profissionais, passando-a para os governos das províncias, ficando às suas expensas o ensino superior, desfazendo completamente a ideia embrionária do que seria um sistema educacional. Para tanto, deveriam ser criados os liceus (público) e os estabelecimentos de ensino particular. Em 1837, foi criado o colégio imperial Pedro II, sendo o único autorizado a conceder o título de bacharel (SAVIANI, 2013).

O regulamento de 31 janeiro de 1838, previa critérios para o ingresso dos alunos na escola, sendo necessário ter entre oito e doze anos, saber ler, escrever, realizar as operações

matemáticas básicas e dispor de atestado de bom procedimento da escola anterior. A seleção de professores era realizada através dos testes escritos, orais e com banca avaliadora. Segundo Vilela (2016, p. 101),

[...] a adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradição. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional.

No ano de 1851, através de um decreto legislativo, o governo foi autorizado a reformar os ensinos primário e secundário, mas somente em 17 de fevereiro de 1854, através do decreto nº 1.331-A, foi aprovado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município e da Corte, que ficou conhecida como reforma Couto Ferraz. A reforma criou, ainda que tardiamente, as conferências pedagógicas, sendo que a primeira ocorreu no ano de 1873. Um outro destaque foi a inclusão do artigo 64, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir dos 7 anos, determinando até multa para os responsáveis que descumprissem tal determinação (SAVIANI, 2013).

A concepção pedagógica era centralizadora (com cargos devidamente hierarquizados), de princípios iluministas, porém de caráter seletivo, excluindo expressamente do processo educativo, doentes, não vacinados e os escravos (§ 3º do artigo 69) (BRASIL, 1854). Quanto à organização, o ensino primário estava dividido em duas etapas: o primeiro grau (ensino elementar) e o segundo grau (primário superior). Instrução secundária: sob a responsabilidade do Colégio Pedro II, com sete anos de duração.

A reforma de Leôncio de Carvalho foi realizada através do decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. O primeiro artigo sintetiza bem o ideário ao afirmar que “[...] é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2013, p. 136). Ainda nesse período, o Brasil, ao contrário do restante do mundo, mantinha-se com forte tendência às escolas religiosas como os colégios católicos, protestantes e maçons e, em 1835, foi criada a primeira escola normal de Niterói, a primeira para formação de professores.

Como grandes diferenciais, a reforma de Leôncio de Carvalho trouxe a criação dos jardins de infância (3 a 7 anos), bibliotecas, museus, caixas escolares, mantém a obrigatoriedade do ensino primário e regulamenta o ensino superior. Como metodologia de ensino, era utilizado o ensino intuitivo e “[...] esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lição de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino,

diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial” (SAVIANI, 2013, p. 138).

O método intuitivo teve início na Europa e nos Estados Unidos, no século XIX, através dos discípulos de Pestalozzi (1746-1827). No Brasil, vigorou até o ano de 1920 e teve Rui Barbosa como um de seus principais expoentes. Ele traduziu o manual de *Calkins* (Primeiras lições de coisas), que foi aprovado e publicado pelo império em 1886, como base para a preparação dos professores. Essa concepção pedagógica introduziu, nas escolas da época, o sentido de objetos concretos para compreensão do abstrato, ou seja, da exploração dos sentidos, do afeto e das sensações na aprendizagem; conceitos de recursos e livro didático, que ganha novo uso, como guia orientador do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013).

Para Saviani (2013, p. 140), “o ensino livre de Leôncio de Carvalho” abriu caminho para a concretização da abertura do ensino à iniciativa privada que já se expressava desde a Independência (Lei de 20/10/1823). Nesse sentido, faz destaque a iniciativa do professor Abílio César Borges ou Barão de Macahubas (1824) que, inconformado com os caminhos da escola pública, fundou, em 1858, o colégio privado Ginásio Baiano, na cidade de Salvador/BA. A escola apresentava metodologia inovadora importada da Europa, com “[...] disciplina branda, novos processos para a aprendizagem da leitura, métodos renovados para o estudo das línguas vivas, grande preocupação com o vernáculo” (HAIDAR, 1972, p. 176 apud SAVIANI, 2013, p. 142). A instituição ganhou destaque e pôde contar com alunos renomados, como Rui Barbosa e Castro Alves. Posteriormente, em 1871, Abílio fundou o Colégio Abílio, que funcionou até o ano de 1880.

Como vimos, o período que antecedeu a República foi de implementação de grandes transformações na educação. Mas, enquanto o modelo colonial de base religiosa se preocupava com o ensino para a conversão, havia divisão clara entre as aulas recebidas pelos indígenas e aquelas oferecida aos filhos dos colonizadores. Para o primeiro grupo, aulas aconteciam em locais improvisados, construídos pelos próprios nativos, enquanto para os colonos havia investimento em estrutura mais adequada e um currículo mais abrangente. O fato é que o período imperial foi marcado pela implantação dos cursos superiores e pela promulgação da primeira Constituição brasileira (1824), que já continha a ideia de um sistema nacional de educação e de liberdade de ensino através da aplicação livre de métodos e teorias que julgassem necessários, liberdade de currículo e melhoria do salário do professor.

Chega-se ao final desse período (1530-1889) e, apesar de todos esses avanços, a educação ainda continuava sendo privilégio das elites. Melo (2012) reitera que tal fato fica evidente quando se verifica que o país tinha apenas 150.000 alunos matriculados nas escolas

primárias, com uma população de 10 milhões de habitantes. Outro fator marcante nesse período foi a independência política de Portugal, mas a dependência econômica da Inglaterra.

2.2 Alfabetização: concepções e tendências a partir da República

A Primeira República tem início em 1889 e vai até 1929. Nessa fase do país, surge um grupo social bastante influente, a burguesia do café, que, aliado à elite social da época, e movido pelas ideias liberais e positivistas, põe fim ao Império e proclama a República. No campo educacional, manteve-se o caráter humanista, mas os investimentos em educação, ciência e tecnologia foram poucos, o que favoreceu a dominação da Inglaterra. Sem sistema escolar, com poucos professores, e estes com baixos salários, poucas escolas, estruturas inadequadas, foi esse cenário caótico com que o Brasil iniciou seu novo ciclo.

Na década de 1860, final da fase imperial e início da Primeira República, surgiram novos ares no cenário político e econômico do Brasil, sob forte influência da visão educacional do Barão de Macaúbas, que destacava a importância da instrução e a necessidade de se organizar um sistema nacional de ensino, o país iniciava o ciclo econômico do café, cuja mão de obra escrava era a base da produção cafeeira. A esse respeito, Saviani (2013, p. 159) afirma: “[...] a substituição da mão de obra escrava pela livre. À escola foi dada a incumbência de realizar essa transição de forma “gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país”.

A alfabetização, de fato, era para poucos. As pessoas mais simples recebiam apenas a instrução necessária para o trabalho operário. Após a proclamação da República, o poder, antes centralizado na figura do Imperador, é descentralizado e repartido entre o governo central e os estados, que passam a assumir a responsabilidade pela educação. Segundo Monteiro Neto (2010), o Brasil de 1889, tinha uma população de 13,7 milhões de habitantes e uma taxa de analfabetismo de 85% da população, em uma sociedade pobre e predominante rural. Nesse cenário:

Nascida de um ventre servil e lastreada no regime de mão-de-obra escrava, a nossa sociedade inclinou-se para o autoritarismo e para a desigualdade. Como fazer ideais republicanos se entranhar na sociedade da escravidão? Feito, sem sombra de dúvida, de difícil realização até os dias atuais. (MONTEIRO NETO, 2010, não paginado).

O avanço industrial, as imigrações e o crescimento urbano são marcas da Primeira República. Em âmbito mundial, a guerra e as revoluções alavancaram grandes movimentos ideológicos, que acabaram por ressoar no campo educacional. Nesse cenário, surgiram muitas propostas para a educação e começou a ser delineado o direito ao ensino público e gratuito.

O então nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, órgão que naquele momento respondia pela educação, Benjamin Constant (1833-1891), militar, político e educador, propôs a reforma no ensino primário (dos 7 aos 13 anos) e secundário (dos 13 aos 15 anos), do Distrito Federal. Instituída através do Decreto 981/1890, e conhecida como reforma de Benjamin Constant, essa reforma tinha como base filosófica os ideais positivistas, do francês Auguste Comte (1798-1857), “que visava romper com a tradição humanística clássica, priorizando os conhecimentos científicos, especialmente, a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral”. Essa reforma, defendia que o objetivo principal do ensino era a formação humana, com base na ciência, discordando, [...] então, da forma de pensar predominante no período imperial, segundo a qual a Educação deveria ser voltada, sob uma perspectiva humanista, quase que exclusivamente, para o ingresso no curso superior” (MELO, 2012, p. 42).

Sobre a reforma de Benjamin Constant, Saviani (2013, p. 165 e 169) ressalta “[...] que, embora limitada ao Distrito Federal, poderia constituir-se em referência para organização do ensino nos estados”. No entanto, a proposta, considerada de cunho enciclopédico, encontrou forte resistência por parte da igreja, bem como da elite da época e até mesmo pelos apoiadores de Benjamin Constant, e dessa forma não avançou. Após a reforma de Benjamin Constant, “[...] tivemos o Código Eptácio Pessoa, em 1901. O então presidente da República, Campos Salles, [...] achava necessário consolidar a legislação que se caracterizava como enorme dispersão”.

Saviani (2013) afirma que a “ideia de sistema nacional de ensino” que os demais países estavam implantando não se concretizou no Brasil. Por aqui, essa concepção foi materializada na forma de uma

[...] ‘ampla rede de escolas abrangendo todo território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns’, um dos fatores impeditivos para tal consecução, foi o baixo investimento financeiro por parte do aparato estatal. Durante o todo o período do Segundo Império (1840 a 1888), ‘a média anual dos recursos financeiros investidos na educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial’ [...] e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55%. (SAVIANI, 2013, p. 166-167).

É concluído por Saviani (2013) que não somente o aporte financeiro impediu a formação do sistema nacional de ensino, mas também a mentalidade pedagógica, o que ficou explicitado no arcabouço legislativo da primeira Constituição Republicana (1891), quando instituiu que a responsabilidade pela educação ficasse a cargo dos estados. E estes “[...] incentivariam o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso” (MELO, 2012, p. 41), conforme estabelecido no texto constitucional:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

- 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;
- 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891, não paginado).

Outra característica dessa Lei foi a separação entre Igreja e Estado, determinando o Estado Laico, inclusive na educação, conforme previsto no artigo 72, parágrafo 6º: “Será leigo [isto é, laico] o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, não paginado). Essa forma de gestão pública da educação trouxe grandes consequências sociais, econômicas e acentuou a desigualdade já existente, pois os investimentos dependiam da arrecadação de cada estado. Os estados que ficavam no Sudeste, onde havia maior concentração de produção e renda decorrentes da produção cafeeira, eram os mais beneficiados, enquanto os estados mais pobres eram desfavorecidos.

Dentre as reformas desse período, a que ganhou maior destaque foi a reforma paulista (1892-1896), que tinha como premissa a criação dos grupos escolares, criada através da Lei 88 de setembro de 1892, regulamentada pelo Decreto de número 144b, de 30/12/1892, denominada de “reforma geral da instrução pública paulista” (SAVIANI, 2013, p. 171). Os grupos escolares, implantados primeiramente em São Paulo, inspirados nos moldes europeus, foram considerados uma revolução na educação urbana, destinada às elites, constava de profundas mudanças tanto na didática, quanto no currículo e na organização espacial dos prédios escolares. Além disso, previa um quadro docente qualificado. Por ter sido considerada uma experiência exitosa, posteriormente, o modelo foi implantado em vários estados brasileiros, inclusive no Maranhão.

Por ter esse caráter de agrupamento de várias escolas primárias de uma mesma região em espaço único, essa reforma foi concebida pelo poder público como financeiramente viável aos cofres públicos. A metodologia de ensino era baseada na pedagogia elementar, que compreendia conteúdos seriados e uniformizados. Nesse momento, a atuação dos professores paulistas,

[...] através do Grêmio de Professores, foi intensa. A reforma paulista possibilitou uma afirmação dos professores enquanto categoria profissional e estes passaram a compartilhar a ideia de que seu ofício constituía-se como uma ‘missão’, cabendo-lhes dividir, juntamente com o Governo Estadual, a responsabilidade para com o ensino. (GODOI, 2009, p. 30 apud SAVIANI, 2013, p. 178).

Assim, a educação do final do século XIX e início do século XX foi marcada pela presença das ideias liberais positivistas, que concebiam a educação como base para a politização dos cidadãos. Esse ideário avançou a despeito do esforço da igreja em barrá-lo. Desse embate,

resultaram a implantação do regime republicano (1889), a separação entre Igreja e Estado e a exclusão do ensino religioso do currículo escolar. Em face disso, a igreja se organizou, criou associações que mais tarde deram origem à Confederação Católica Brasileira de Educação (1933) e caracterizou-se como o principal grupo de resistência aos renovadores.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo governo Vargas, tendo como ministro Francisco Campos, que, logo no início de sua atuação em 1931, instituiu um conjunto de sete decretos, denominados como Reforma Francisco Campos, que, entre outras coisas, organizou o Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse mesmo período, foi promulgada a Constituição de 1934, que, em seu artigo 150, alínea a, trouxe a exigência da criação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1934).

Nesse mesmo momento, segundo Saviani (2013), urge o movimento da Escola Nova, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado por um grupo de vinte e seis intelectuais, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), tendo como principais representantes, no Brasil, os intelectuais humanistas Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Tendo como base as concepções teóricas do filósofo e pedagogo norte americano, John Dewey (1859-1952), estendeu-se por décadas e adquiriu novas gerações de militantes, dentre eles, Florestan Fernandes (1920-1995) e Darcy Ribeiro (1927-1997), cujas presenças influenciaram a LDBEN 9.394/96.

Esse movimento surgiu num contexto de grandes transformações políticas, sociais e econômicas: urbanização crescente, expansão da cultura cafeeira, desenvolvimento industrial e defesa de uma escola pública, universal, laica e gratuita como direito de todos. Essa nova visão pedagógica desloca a centralidade do ensino do professor (escola tradicional) para o aluno. E, em 1937, foi outorgada a Constituição do Estado Novo, que teve Francisco Campos, adepto das ideias novistas, como redator e posterior ministro da Justiça desse modo de ser do Estado brasileiro (BRASIL, 1937).

No campo pedagógico, destacam-se as produções de Lourenço Filho, que contribuíram tanto para a formação pedagógica, como referência para o ensino que o novo movimento se propunha a implantar. Dentre esses recursos, destaca-se a “Cartilha do Povo” (1928), que trazia a promessa de alfabetizar rapidamente crianças e adultos e, após 30 anos, foi publicada uma nova cartilha, “Upa, Cavalinho” para o ensino da leitura e escrita de crianças (SAVIANI, 2013, p. 200-201). Nesse período, foram lançados, ainda, os testes ABC que objetivavam identificar o nível de maturidade para efetivação da alfabetização. O fato é que “[...] a renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias

psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (SANDER, 2007, p. 28).

O período entre 1932 e 1947 foi marcado pela presença (nem sempre amistosa) de dois tipos de pedagogia: a tradicional e a nova. Já entre 1947 a 1961, houve predominância da pedagogia nova. Em 1938, a Reforma Capanema, através de Decretos-leis, instituiu, entre outras coisas: a lei orgânica do ensino secundário, do ensino primário, do ensino industrial e do ensino normal, o Serviço Nacional da Indústria (Senai) e o Serviço Nacional do Comércio (Senac). Esta reforma se definia por seu caráter centralizador, burocrático, dualista e trazia “[...] a marca do pacto com a Igreja Católica costurado por Francisco Campos no início da década de 1930” (SAVIANI, 2013, p. 270).

A Constituição de 1946 inova com respeito à educação, quando dispõe sobre a gratuidade para o primário (BRASIL, 1946). Mas, somente após treze anos de embate e invocação do Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados (1959), foi aprovada a Lei 4.024/1961 e assim nasceu a nossa primeira LDB, que entrou em vigor em 1962 e teve como primeira ação a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro do mesmo ano, tendo como conselheiro Anísio Teixeira. A primeira LDB preconizava:

Art. 2º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º - O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 25 - O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26 - O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.
(BRASIL, 1961, não paginado).

Como desdobramento da LDB/61, foi criado, em Recife – PE, o Conselho Estadual de Educação, do qual Paulo Freire (1921-1997) fazia parte e, naquele momento, seu trabalho já repercutia no Brasil e no Mundo. A pedagogia freiriana ou método Paulo Freire (como foi chamado), de base humanista, propunha alfabetizar, despertando o aluno para uma consciência crítica acerca de si e da realidade que o cerca. Nessa concepção, a leitura do mundo antecede a leitura das palavras e o processo educacional está centrado na mediação do conhecimento entre o sujeito que ensina e o que aprende. Para Freire, segundo Saviani (2013), a educação daria voz aos sujeitos, tornando-os protagonistas de suas próprias histórias.

Inspirado pela experiência exitosa do trabalho realizado por Freire, na cidade de Angicos – RN, em janeiro de 1964, o governo federal, “criou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), utilizando o método Paulo Freire” (MELO, 2012, p. 67). Esse momento caracterizava-se por propostas educacionais que atendiam às reais necessidades do povo brasileiro, rompendo, assim, com um longo ciclo de “importação de ideias pedagógicas”, momento que foi descontinuado pelo golpe militar (1964), sob acusação de ser “subversivo e comunista”.

Os anos 1970 a 1980 foram marcados por movimentos de todas as ordens pelo fim da ditadura e pela volta da democracia. Os processos educacionais novamente passam por mudanças, sendo uma das mais expressivas a reforma de Valnir Chagas (1968), marcada pela implantação do Ato Institucional Número 5 (AI5), pela repressão aos movimentos estudantis, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/71 – Lei da Reforma do 1º e 2º graus - sob inspiração do tecnicismo, baseado nos princípios da objetividade, produtividade e eficiência. Segundo Mortatti (2006, p. 10),

[...] ao final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

O período de regime ditatorial deixou marcas profundas na educação, dentre elas, uma taxa de analfabetismo que chegava a mais de 25% da população e o fracasso escolar, de 19,9% no ensino fundamental. A partir desse momento, inicia o “quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil”, onde o ensino e a alfabetização nos anos iniciais passaram a ser questionados, “já que nessa etapa de escolarização se concentra a maioria da população brasileira pobre, que fracassa na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas” (MORTATTI, 2010, p. 331).

Com o fim do regime ditatorial e a promulgação da Constituição Federal de 1988, instaura-se, no Brasil e na educação, uma nova fase, que traz como cenário a implantação do neoliberalismo. Saviani (2013, p. 402) aponta que

[...]após a conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi conhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, de 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu a esse período, o caráter de ‘década perdida’.

Contrariando a declaração de “década perdida”, Saviani (2013, p. 403) destaca que a análise realizada no período é uma dos mais fecundas no campo educacional brasileiro, sobrepujando até mesmo a década de 1920, até então considerada a mais exitosa. Para o autor, “[...] os anos de 1980 inauguraram-se com a existência da Associação Nacional de Educação

(Ande), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)”.

O período entre 1991 e 2001 é denominado por Saviani (2013, p. 425) de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo”. Nesse momento, os discursos construtivistas ganharam maior aderência e a educação foi marcada por avanços exponenciais, dentre os quais a Constituição de 1988 e a LDBEN 9.394/96, que lançaram luzes sobre uma série de mudanças e inovações, tais como: gestão democrática; maior autonomia das escolas com o currículo; aumento da oferta de vagas nas escolas; vários programas voltados para a educação (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Programa de Avaliação Institucional (Paiub), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Outras ações que merecem destaque foram tomadas, como o

[...] fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); consolidação e ampliação de programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); [...] Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). (VIEIRA, 2002, p. 32 apud MELO, 2012, p. 90).

Mortatti (2006) pondera que a alfabetização, nesse período, ainda era marcada pelo uso das cartilhas (resquícios da pedagogia tradicional), bem como pelos PCN, que tinham como base os quatro pilares, decorrentes do relatório da Comissão Internacional sobre a educação do século XXI, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Jacques Delors). A ênfase estava no “saber-fazer”, transformando a educação em instrumento útil a serviço das demandas neoliberais, conforme os direcionamentos dos organismos internacionais. Os pilares estavam organizados em: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. Quanto à alfabetização e aos métodos utilizados naquele momento,

[...] os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘sócio-construtivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma ‘linha construtivista’ ou ‘interacionista’ e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula. (MORTATTI, 2006, p. 11)

Em oposição à proposta educacional tradicional até então vigente, chega ao país as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), tendo como princípios basilares a teoria construtivista,

que lança um novo olhar sobre o processo de aprendizagem, a partir dos estudos da teoria psicogenética de Piaget, tornando-se referência teórica para a alfabetização. Segundo essa teoria, o conhecimento é produzido não a partir do protagonismo absoluto da razão (inatismo) ou do meio (empirismo), mas na interação, na vivência, na experiência do sujeito. Para essa vertente ideológica, não se deve questionar o como se ensinar, mas sim como se aprende, não obstante o método empregado.

A partir desse conceito, o aprendiz passa a ocupar o centro do processo. Nesse novo modelo, a preocupação não é ensinar a ensinar, mas fornecer subsídios teóricos para este fim. O trabalho do professor não se resume a “depositar” conteúdos, mas consiste em despertar no aluno o gosto por aprender, fazendo com que ele descubra o melhor caminho para alcançar seus objetivos. Nessa perspectiva, o ato de conhecer extrapola o ambiente escolar formalizado, em qualquer lugar pode existir possibilidade de aprendizagem, desde que a criança seja despertada e estimulada. Assim, a obtenção do conhecimento passa por alternâncias, entre o ambiente sistematizado (curricular) e o seu meio social.

Soares (2019, p. 23) afirma que o fracasso escolar na educação/alfabetização das crianças brasileiras, tem sido a principal causa da alternância dos métodos. Até a década de 1980, “[...] via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização”. Com o passar do tempo, observou-se que a despeito das mudanças metodológicas (método sintético ou analítico e suas variações), a situação pouco se alterava. Nesse cenário, apresenta-se como alternativa viável o construtivismo ao fracasso escolar quanto à alfabetização, pois

[...]embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social[...] propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria [...] uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2019, p. 23).

Entretanto, apesar da mudança, chegamos ao século XXI, após duas décadas de hegemonia construtivista, ainda sem alcançar os resultados desejados no que tange à alfabetização das crianças até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental. Fracasso este, agora medido através das avaliações em larga escala – estaduais, nacionais e internacionais. Os indicadores apontam que o fracasso em alfabetizar vai longe, chegando até mesmo ao ensino médio, “[...] traduzido pelos altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (SOARES, 2019, p. 23-24).

Conforme o exposto, conclui-se que a constatação do fracasso escolar na alfabetização, (ou para além dela), tem sido um fardo carregado pelo povo brasileiro ao longo de toda sua história da educação. É óbvio que houve avanços e conquistas, basta olhar para os

índices aviltantes de analfabetismo apresentados no início deste tópico e compará-los aos de hoje (85% para 6,6%), no entanto, há de se considerar que os conceitos e necessidades também evoluíram. Paro (2014) traz à luz a educação sob a perspectiva da qualidade, de movimentos intrínsecos de vontade, longe do ato mecânico de transmissão-assimilação com que estamos acostumados. O autor nos fala de aprendizagem, respeitando a subjetividade dos indivíduos, aprendizagem esta que está para além do preparo para atender às demandas do mercado e que não pode ser quantificada pelos indicadores massivos de aprendizagem.

2.3 A alfabetização na perspectiva no letramento: uma evolução do conceito e do significado

A alfabetização e o letramento são conceitos amplamente discutidos na atualidade. Para alguns estudiosos da área esses conceitos estão pareados no processo de escolarização, para os quais o domínio das competências leitoras (decodificação) e o uso desta nas diversas interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser em constante formação e transformação. Para Soares (2020b, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Entende-se, ainda, que a aprendizagem curricular e seus desdobramentos perpassam pela ação docente e que o exercício do ensino antecede a criação da instituição escolar. Primeiramente, efetivava-se de modo informal, através da oralidade, que, juntamente com as atividades práticas, objetivavam preparar o aprendiz para viver e desenvolver tarefas específicas dentro do seu contexto geográfico, espacial e social. O saber era acessível a todos e os líderes familiares ou tribais eram os responsáveis pela tarefa de ensinar. Aranha (2000, p. 27) ressalta que “nas comunidades tribais, as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais”.

Após a escrita, o ensino passou a ser de responsabilidade dos sacerdotes, tutores e filósofos. Na antiguidade grega (principal modelo antigo de organização educacional e que exerce influência ainda na atualidade), o ensino da retórica (a arte da palavra) era a base da educação, alicerçava-se na formação integral do indivíduo, “[...] representa um ideal que serve de modelo para a formação do homem “perfeito”, através do aperfeiçoamento do corpo, da alma, da oratória, das boas ações e da ética” (VIEIRA, 2018, p. 5 apud FREITAS, 2018, p. 292).

Na idade média, o ensino acontecia com base nos dogmas da igreja, tinha a função de evangelização, tendo os sacerdotes ou clérigos como seus principais educadores. Saviani (2009) informa-nos que a primeira instituição destinada à formação docente, remonta ao século XVII, em Reims (França), mas somente no século XIX, em decorrência da Revolução Francesa, é que surgem as Escolas Normais, como instituições oficialmente designadas para a formação de professores (Paris, 1795). No Brasil, os primeiros educadores foram os Jesuítas e o modelo de ensino atendia aos interesses dos colonizadores. Após serem expulsos pelo Marquês de Pombal (1759), o ensino ficou a cargo da Coroa, que designava quem estaria apto a desenvolver essa função (SAVIANI, 2013).

Em 1835, na cidade de Niterói – RJ, é criada a primeira instituição para preparar os educadores brasileiros para o desempenho de suas atribuições. Segundo Ferraro e Kreidlow (2004), ainda nesse período, o ensino era seletivo e excludente, poucos tinham acesso à educação formal, dando ao país o título de campeão mundial do analfabetismo, com taxa de 82,3%, segundo o primeiro censo realizado em 1972. O processo de aquisição do conhecimento da escrita e da leitura, bem como de noções básicas de matemática era designado como ensino das “primeiras letras”, que mais tarde passaria a ser chamado de alfabetização (MORTATTI, 2011).

Até o início do século XX, as taxas de analfabetismo no Brasil eram levantadas através de censo, que tomava como parâmetro de alfabetização apenas a assinatura do próprio nome. A partir de 1950, sob interferência da Unesco, o termo alfabetização passou a designar a competência de “[...] ler e escrever um simples bilhete em qualquer idioma, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (FERRARO, 2002, p. 31).

Segundo o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, em 1958 “a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária”. Passados vinte anos, ela sugeriu a readequação do conceito, adotando as nomenclaturas de “analfabetismo e alfabetismo funcional”. Segundo essa nova definição, era considerada “[...] alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2003, p. 4). Em 2019, o termo sofreu nova adequação, ficando designado como

[...] a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos para ampliar conhecimentos e participar da sociedade. Isso nos mais diversos âmbitos, como em meio à família e à comunidade, ao consumo, à Educação formal e continuada, ao trabalho, à política e à religião. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2003, p. 3).

Para fins de pesquisa, atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) qualifica os indivíduos em analfabetos (aqueles que não conhecem o alfabeto, não sabem ler ou escrever); analfabeto funcional (aqueles que leem palavras ou textos simples, mas não conseguem compreender o seu significado); e alfabetizado (aqueles que, além de ler, escrever, compreendem o significado do texto). Sob o ponto de vista legal, destaca-se o previsto na Carta Magna do país (Constituição Federal (CF)/1988), quanto ao papel dos entes convocados pela legislação para compor a tríade (Estado, família e sociedade) de responsabilidade no processo de escolarização, a partir do que estabelece seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2020], não paginado).

A família, como bem sabemos, é o grupo social mais antigo de que se tem registro, os levantamentos arqueológicos mais remotos registram pessoas vivendo nesse tipo de comunidade, quer seja por tipo consanguíneo, o que acontece na grande maioria dos casos, quer seja por afinidade de objetivos e valores. Como primeiro centro de convívio dos seres humanos, exerce também as primeiras influências na mediação da criança com o ambiente no qual está inserida, onde acontecem as primeiras aprendizagens. Quanto à responsabilidade da família com respeito à escolarização da criança, o ECA corrobora com a Lei federal (art. 205 e 227), quando reafirma em seu artigo 4º, que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1990, não paginado).

No final do século XX, mais precisamente em março de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em *Jomtien* (Tailândia), em sua declaração afirma “[...] que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” e [...] “que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo [...]” (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, não paginado).

Soares (2019, p. 332) afirma que foi somente a partir do século XX, “[...] que a língua escrita tornou-se objeto de estudos e pesquisa no campo das ciências linguísticas”. A partir desse momento é que os estudos se voltaram para a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, para o ensino. Para a autora, a abordagem não está mais nos métodos ou nas várias formas de ensino, mas, sobretudo, em como ocorre a aprendizagem a partir do sujeito cognoscente.

O termo analfabetismo, utilizado amplamente no Brasil até o século XX, haja vista ser esta a condição em que grande parte da população estava submersa, traz consigo um peso negativo e imprime sobre aqueles que estão debaixo dessa condição um aspecto estigmatizante. A partir dos anos 1980 a 1990, essa realidade começou a ser alterada, trazendo consigo a necessidade de uma nova nomenclatura que a designasse, pois “[...] o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele [...]” (SOARES, 2020b, p. 45).

À proporção que os índices de analfabetismo foram caindo e um percentual maior da população passou a ler e escrever, a sociedade foi se transformando e novas demandas foram surgindo. Observou-se que a maioria dessas pessoas que haviam aprendido a ler e escrever não estavam, necessariamente, se envolvendo com “as práticas sociais de escrita”. Este fato só passa a ser conhecido após o avanço da alfabetização, fazendo, assim, emergir um novo fenômeno e, portanto, “[...] foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado[...] surgiu a palavra letramento” (SOARES, 2020b, p. 46).

Sobre a introdução do conceito de letramento, Kleiman (2008, p. 15) diz que o termo “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Percebe-se que, do final do século XX para o início do século XXI, a alfabetização adquiriu novos contornos para atender às exigências socioeconômicas do momento. Não bastava apenas ser alfabetizado, no sentido restrito da palavra (ler e escrever), no mundo do novo século, são necessárias novas demandas e habilidades. Para melhor compreensão de tal transformação, comparamos o que foi posto pela Unesco (1958 apud SOARES, 2020b, p. 71-73, grifo nosso) nos anos de 1958 e 1978:

É **letrada** a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É **iletrada** uma pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana; e,

É **funcionalmente letrada** quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

Neste sentido, para Mortatti (2006), o enfoque construtivista na educação, significou em uma “revolução conceitual” e representou avanços para o processo de alfabetização, uma vez que a concebe não apenas como decodificação de códigos alfabéticos de forma mecanizada, mas como processo dinâmico de alcance social múltiplo, que extrapola

a esfera escolar, considerando que “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, 2003, p. 21 apud VIANA; REIS; MARQUES, 2019, p. 6225). Soares (2004b, p. 10-11) concorda com esta percepção, quando afirma que

[...] a perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados ‘tradicionalis’ – e passa a ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’.

Soares (2019) pondera ainda que o pensamento construtivista ou sociointeracionista influenciou no contexto educacional com a propagação massiva de materiais didáticos, livros, artigos. Contudo, segundo a autora, a assimilação por parte dos educadores ocorreu de forma equivocada, pois, ao terem-se alterado as concepções de apropriação e construção do processo alfabetizador, acreditou-se que isso ocorreria também dentro de sala de aula, de forma espontânea (espontaneísmo) apenas a partir da vivência em ambientes alfabetizadores e do contato com os vários portadores textuais. Como isso não ocorreu, a concepção passou a ser alvo de críticas.

E assim, nos anos 1980, ocorreu o que Soares (2004b, p. 5) chamou de a “desinvenção da alfabetização”, a partir desse olhar espontaneísta e da desvalorização de aspectos metodológicos, característicos da alfabetização, que foram negligenciados. Em 1990, em um artigo, titulado por “*Alfabetização: em busca de um método?*”, a autora afirma que,

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 1990, p. 49).

Para Freire (2002, p. 32), a alfabetização tem dimensão mais abrangente do que o domínio das convenções ortográficas, devendo esta possibilitar ao indivíduo uma ampla e crítica leitura da realidade. Para ele, aprende-se a ler o mundo, bem antes da chegada à escola ou de acessar os currículos escolares, e mais, a alfabetização não está relacionada a repetições sucessivas, à identificação e memorização das letras do alfabeto. Na perspectiva freiriana, mesmo as pessoas analfabetas possuíam legado, experiência e conhecimento, ainda que postas à margem social por sua condição, inclusive pela abstenção ao voto, fato este que só foi alterado nas eleições de 1985. Logo, a alfabetização se caracteriza por instrumento emancipatório, onde “[...] o aluno não é mais objeto de estudo, não devendo, por isso, ser um depósito onde inserimos nossos conhecimentos; para os multiletramentos, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criador de sentido”.

Nesta perspectiva, Soares (2020b) concorda com Freire (2002), quando amplia o conceito do que seja alfabetizar e introduz o termo letramento na educação, termo este que é relativamente novo no contexto escolar, surgiu em nosso país aproximadamente na década de 1980 e chegou carregado de significados e mudanças. Alfabetizar, dentro dessa perspectiva do letramento, não pode estar dissociado dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e da vida familiar da criança e não pode limitar-se à utilização de apenas um método, mas de múltiplos, de tantos quantos derem conta de atingir o objetivo, que é levar ou, melhor ainda, elevar o educando à condição de alfabetizado no sentido mais amplo do termo. Dessa forma, “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização” (SOARES, 2004b, p. 12).

A autora afirma que o indivíduo alfabetizado é aquele que é capaz de decifrar os códigos alfabéticos, ou seja, é capaz de ler e escrever, enquanto ser letrado é fazer uso dessas habilidades nos diferentes contextos sociais, é ter a correta compreensão do que está escrito (texto) e da intencionalidade sobre aquilo que foi escrito (do que está nas entrelinhas). É ter a capacidade de perceber o que está explícito e o que está implícito no texto, de forma que assim “[...] letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2020b, p. 18).

Ao se referir aos estudos de Magda Soares, Carvalho (2019, p. 65) define alfabetização como “[...] a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons. [...] Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita”. Em vista disso, o fato de ser letrado traz consigo consequências que extrapolam o ambiente escolar ou a simples promoção do aluno de um ano letivo para outro, serão desdobramentos que irão impactar a sua vida como um todo, em seu contexto cultural, político, social e econômico.

De acordo com Tfouni (2010, p. 32), o termo letramento surge como consequência da “[...] tomada de consciência [...] de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Ao reafirmar a amplitude do conceito de letramento, distinguindo-o de alfabetização, a autora define sua posição quanto ao tema: “[...] letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica”. Dessa forma, tanto a ausência quanto a presença da escrita em um grupo social são marcadores importantes de causa e consequência, das mudanças ocorridas. Assim,

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados de ‘processos mentais superiores’, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (VYGOTSKY, 1984 apud TFOUNI, 2010, p. 23).

A necessidade da discussão do tema não está centrada, como cita Tfouni (2010, p. 28), “em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo”, mas “em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem” e, conseqüentemente, das demandas que este modo de vida trará, desde a forma de comunicação, de produção e das demais “demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não”. Assim sendo, ainda segundo a autora, é preciso fazer a distinção entre “iletrado” (não existe mais nas sociedades modernas) e “não alfabetizado” que são, sim capazes de raciocinar logicamente e resolver conflitos, apesar da alienação imposta com “um produto do letramento”.

Rojo (2012) destaca que o letramento traz consigo a implicação de ir-se além do ensino mecânico dos códigos alfabéticos, de tornar a aprendizagem mais significativa, implica, ainda, a renovação da atividade docente, em aproximar a escola e a vida. De igual modo, Kleiman (2008) afirma que o letramento é um processo amplo e dinâmico, que está para além dos currículos escolares, que influencia não só no vocabulário das pessoas e que indivíduos letrados são aqueles que fazem uso dessa condição social nas mais diversas situações da vida. Reitera, ainda, a responsabilidade da escola quanto à formação não apenas de sujeitos alfabetizados, mas letrados, haja vista que,

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher 30 formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (KLEIMAN, 2008, p. 294).

No contexto escolar, não mudou apenas o conceito, inovou-se em técnicas, materiais didáticos, nas atividades, na forma de ensinar e de aprender, exigindo dos envolvidos no processo novos olhares, novos saberes e novas práticas. O estudo de Russo (2012, p. 276) sobre a psicogênese da alfabetização, com base em Emília Ferreiro, traça alguns paralelos entre o antes e o depois da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Ao falar sobre a intencionalidade da prática pedagógica, o autor ressalta que, ao planejar os objetivos a serem atingidos, devem ser criadas e definidas “[...] atividades e intervenções de acordo com o interesse e a necessidade dos alunos, organizando rotinas, e registrando os resultados do que deu certo ou não, para orientar futuros planejamentos”.

Segundo Tfouni (2010, p. 22), “[...] a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e

consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Neste mesmo sentido, Kleiman (2008, p. 294) reitera que a escola tem como responsabilidade a formação não apenas de sujeitos alfabetizados, mas letrados, quando afirma que “[...] a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica”.

Na atual definição do dicionário Aurélio (2022), alfabetizar é “ensinar a ler e escrever; dar instruções básicas”, enquanto letrar é definido como o “processo pedagógico de aquisição da capacidade de ler, escrever e interpretar textos”. Se o conceito de alfabetização mudou substancialmente ao longo dos anos, o de analfabetismo permaneceu praticamente inalterado: “Indivíduo que não sabe ler nem escrever; que não possui instrução formal ou desconhece o alfabeto” (ALFABETIZAR, 2020, não paginado).

É certo que houve mudanças de conceitos, de significados e dos índices ao longo do tempo, basta observarmos os dados coletados pela Pnad, que aponta “a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro. [...] ficando muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE” (BRASIL, 2020a, não paginado).

No entanto, apesar dos significativos avanços, a pesquisa também apontou que o país ainda possui um total de 11 milhões de pessoas analfabetas com idade acima de 15 anos (6,6%), um contingente que, pelos critérios adotados na pesquisa, não consegue ler e escrever nem um simples recado (BRASIL, 2020a). Esses índices vão aumentando no grupo de pessoas com mais idade, revelando que as políticas educacionais para alfabetização têm alcançado, de modo mais eficiente, os mais jovens.

A partir dos referenciais teóricos, observamos que as várias mudanças ocorridas no entendimento do que seja alfabetização, bem como a inserção do termo letramento no contexto educacional, conferiu a essa temática maior amplitude. Ademais, o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento, apesar de controverso⁵, “[...] envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2020b, p. 81). Assim, ser alfabetizado no século XXI, significa além de ler e escrever, aferir sentido em um texto, fazer

⁵ “[...] definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parecer impossível [...]. Uma definição geral e amplamente aceita necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento?” (SOARES, 2020b, p. 82).

uso social e político da leitura e da escrita; é um processo inacabado, evolutivo, em constante expansão e, que é caracterizado pela incompletude.

2.4 Alfabetização, letramento e sua inserção no contexto escolar: novos olhares e novos fazeres sobre o processo de alfabetização

A história da educação brasileira, especialmente a partir do final do século XIX, é marcada por períodos de “alternância metodológica” entre os métodos sintético e analítico (SOARES, 2019, p. 17). Inferimos que essa alternância se dê em virtude dos contrastes sociais, econômicos, políticos e culturais que permeiam o processo educacional do país desde sua colonização. Neste subcapítulo, apresentamos a trajetória histórica da alfabetização e do letramento e como se deu sua inserção no contexto escolar brasileiro.

Dentro desse entendimento, para fins de contextualização, resgataremos, em linhas gerais, alguns pontos históricos considerados mais relevantes desde a pedagogia jesuítica, passando pelo Império até chegarmos à República. No entanto, o ponto de atenção ocorre a partir do final do século XX, mais precisamente os anos de 1980. Discorreremos a partir das concepções teórico-metodológicas de Mortatti (2006, 2011) e Soares (2019, 2020a, 2020b).

Essa variação de conceito e de prática, no que tange aos processos de alfabetização, está presente em toda história da educação brasileira, pelo menos desde o final do século XIX, “[...] momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita” (SOARES, 2019, p. 16).

Até esse momento, a pedagogia baseada no *Ratio Studiorum* estava intimamente ligada aos valores e dogmas da igreja, segundo Henrique (2015, p. 13-14), “fundamentando-se nos ensinamentos religiosos do catolicismo”. Assentava-se em verdades absolutas, tendo no professor a figura central, a escola como espaço de disciplinamento do aluno, no ensino mecânico, baseado na memorização, nesse modelo, ainda segundo o autor, “[...] as aulas têm um caráter expositivo, preparadas com uma sequência fixa, baseiam-se em exercícios memorísticos e mecânicos”.

Esse tipo de ensino tinha como base os métodos provenientes da visão empirista⁶, que tem como principal expoente o filósofo britânico John Locke (1632–1704). Essa teoria tem

⁶ Ao contrário do inatismo (os indivíduos naturalmente carregam dentro de si capacidade e habilidades, aptidões que são herdadas geneticamente), de Platão e Sócrates, o empirismo defende que, apesar do indivíduo nascer com a capacidade de aprender, este precisará dos estímulos externos (experiências) para se desenvolver. Tendo

como base de sustentação a metodologia do estímulo-resposta, que considera o indivíduo como uma “tábula rasa”, ou seja, todo conhecimento advém de processos e estímulos externos e que, através de sucessivas repetições, serão assimilados. Uma vez que o conhecimento vem de fora para dentro, através das experiências e percepções sensoriais, o estudante assume papel passivo na aprendizagem, funcionando apenas como um “depósito” e o professor é o detentor do saber.

Saviani (2013) diz que o modelo jesuítico perdurou de forma exclusiva na educação brasileira, de 1549 a 1759 (chamado de período do Monopólio da vertente religiosa). E esse momento até 1932 foi o período de coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional. Soares (2019) afirma que até este momento da educação brasileira, a questão metodológica era irrelevante, compreendia-se que

Aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificadamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e frases. Era o método da **soletração**, com apoio nas chamadas **Cartas de ABC**, nos abecedários, nos silabários, no **b + a = ba**. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras **fossem** os sons da língua, quando na verdade, **representam** os sons da língua. (SOARES, 2019, p. 17, grifo nosso).

Mortatti (2006), divide o percurso histórico da alfabetização no Brasil, a partir do final do século XIX, em quatro momentos distintos: a metodização do ensino da leitura (1876); a institucionalização do método analítico (1890); alfabetização sob medida (1920); Alfabetização: construtivismo e desmetodização (1980). Mortatti (2000 apud SOARES, 2019, p. 17) observa que este movimento de alternância metodológica entre “inovadores” e “tradicionais”, iniciado (como já citado anteriormente) no final do século XIX, atravessou o século XX e ainda persiste: “um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro ‘novo’ que qualifica o anterior de tradicional”. Logo, esse também é negado e substituído por outro, “que algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’, e assim sucessivamente”.

Na primeira fase, o ensino ainda se encontrava desorganizado e os alunos eram todos abrigados em espaços adaptados, sem distinção de idade ou nível de aprendizagem. Nessa fase embrionária, a educação no Brasil possuía baixíssimas possibilidades de ascensão, dependia, quase que exclusivamente, do esforço e dedicação de professores e alunos. Eram utilizadas as chamadas **Cartas de ABC**⁷, baseadas no método sintético, caracterizado pela

como precursor Aristóteles (384-322 a.C.), sustenta que o conhecimento está na realidade e é absorvido pelos sentidos (SANTOMAURO, 2010).

⁷ De autoria anônima, a primeira edição dessas “cartas de ABC” é de 1905. Há, entretanto, indícios de que essa publicação é a introdução do Livro de Infância de Augusto Emílio Zaluar, escritor português, radicado no Rio de Janeiro. Representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como “método sintético” (FACULDADE BRASILEIRA, [20--], p. 14).

progressão do conhecimento, indo da menor unidade para a maior (letra/alfabeto, fonema e sílaba/silabação) (MORTATTI, 2006).

Após essa etapa, era ensinada a leitura das palavras, que ocorreria sempre através da soletração. Quanto à escrita, dava-se de forma exaustiva e repetida “enfatizando-se o desenho correto das letras”. Nesse contexto dos ideais republicanos,

[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas ‘escolas’ do Império (‘aulas régias’) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2).

As primeiras cartilhas surgem no Brasil, no início de 1880 e marcam a introdução do método de marcha sintética⁸. Nesse momento da história, a educação ganhou maior ênfase através das cartilhas de autoria de professores brasileiros, que foram produzidas e distribuídas em todo o país, sendo usadas por muitas décadas. Trazemos como destaque a *Cartilha Nacional*, de autoria de Hilário Ribeiro.

Ao mesmo tempo, passa a ser difundido, também no Brasil, o Método João de Deus ou Método Palavração, criado em Portugal (1976), pelo poeta João de Deus. Com metodologia advinda da linguística moderna, o ensino era baseado na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, consistia em alfabetizar a partir das palavras e, somente após isso, analisá-las foneticamente. (MORTATTI, 2006).

Nesse período, “[...] duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino da inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2019, p. 19). Por um lado, saiu-se da soletração e foi-se priorizando o valor sonoro das letras e das sílabas (método fônico e silábico, que receberam a denominação genérica de sintéticos), mas

[...] por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas originando assim, os métodos denominados genericamente de analíticos. (SOARES, 2019, p. 19).

⁸ “[...] estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No método fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras” (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, 2019, não paginado).

Até esse momento, a escola ainda era pouco acessível, a aprendizagem ocorria de forma mecânica e num país de maioria analfabeta, onde a educação sistematizada era privilégio de poucos, aqueles que conheciam o alfabeto, conseguiam escrever o nome, ler e escrever, ainda que simploriamente, eram considerados alfabetizados.

O segundo momento, chamado por Mortatti (2006, p. 6) de “A institucionalização do método analítico”, ocorre após a Proclamação da República (1889) e com reforma da educação implementada através Instrução Pública (São Paulo, 1890), que tinha como base os métodos de ensino, “[...] em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura utilizado na Escola-Modelo Anexa (à normal), onde os normalistas desenvolviam as atividades ‘práticas’ e onde os professores dos grupos escolares” de todo o estado buscavam seu modelo de ensino.

A partir daí, o método analítico⁹ foi amplamente divulgado em São Paulo pelos próprios professores que haviam sido formados pela escola normal. Porém, houve resistência especialmente dos profissionais que atuavam no primário, que alegavam ser este um método lento com respeito aos resultados na alfabetização das crianças. Apesar disso, nesse momento, o método sintético era considerado ultrapassado e o método analítico era considerado moderno e perdurou até 1920 (Reforma Sampaio Dória).

Assim, “[...] pode-se afirmar que a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos, ocorrida no final do século XIX, foi uma primeira mudança de paradigma da alfabetização” (SOARES, 2019, p. 20). Ademais,

[...] diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p. 7).

Em uma nação de maioria analfabeta, conforme mostrou o primeiro Censo brasileiro (1972), quando nesse momento a taxa de analfabetismo no Brasil era de 82,3%, considerando os indivíduos a partir dos cinco anos, percentual que se manteve até o segundo Censo, realizado em 1890 (HOLANDA, 1977, p. 7 apud FERRARO; KREIDLOW, 2004). Por

⁹ “[...] também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Este método pode ser dividido em palavra, sentença ou global. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global, também conhecido como conto e estória, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança” (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, 2019, não paginado).

todos os lugares, havia encorajamento por meio de documentos oficiais e pelo testemunho de outros professores, para que todos seguissem a nova maneira de ensinar, considerando que,

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos, cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos. (MELO; MARQUES, 2017, p. 328).

Neste contexto, Saviani (2010) ressalta as dificuldades enfrentadas no Brasil do século XIX, para implementação de um sistema educacional, tanto pelas questões curriculares, quanto pelo aporte financeiro. Durante mais de 40 anos do período Imperial, o percentual de investimento na educação foi de apenas 1,8% da arrecadação do governo imperial e “[...] deste índice, apenas 0,47% foi destinado ao ensino primário e secundário, sendo que, em 1844, a ‘instrução primária’ recebeu somente 0,11% do referido orçamento” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 54). Além disso, esta fase termina sob uma nova disputa: do como ensinar (didática) e a quem ensinar (habilidades visuais, auditivas e motoras).

A terceira fase – “Alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2006) – tem início com os avanços propostos pela Reforma Sampaio Dória (autonomia didática), implementada a partir da Lei 1750/1920, quando aumentam as objeções ao método analítico e a busca por outras alternativas, com vistas a solucionar as dificuldades com o ensino, especialmente nos anos iniciais. Com base nisso, buscou-se, através de vários arranjos pedagógicos, conciliar os métodos analítico e sintético, numa versão chamada método eclético, que seria a conjugação de ambos. Somente em 1918, o termo alfabetização foi utilizado no Brasil pela primeira vez, por Oscar Thompson (1869-1935),

[...] apesar de curiosamente o termo analfabeto já fazer parte do vocabulário brasileiro desde 1909, passou a difundir um novo modelo educacional fundado em preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia. Ao inverter os papéis entre educando e educador, pregou que o método devia adequar-se ao aluno e não o contrário. (MELO; MARQUES, 2017, p. 328).

A partir dos estudos ancorados na psicologia, realizados por Lourenço Filho, em 1934 com alunos do 1º grau (hoje ensino fundamental), que tinham como objetivo encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem, introduzem-se as bases para o método global, que propunha uma sequência de oito provas, com vistas a identificar o nível de maturidade adequado à aprendizagem, classificando de forma homogênea os grupos de alunos pelo nível de conhecimento, visando a um melhor desempenho destes (MELO; MARQUES, 2017). Dessa forma, foram criadas as classes de alfabetização e pré-alfabetização. Mortatti (2000 apud MELO; MARQUES, 2017 p. 329) define esse período de grande efervescência no cenário educacional como “a bússola da educação”.

A metodologia dos testes de Lourenço Filho se manteve no cenário educacional de 1920 até 1970. Segundo Mortatti (apud MELO; MARQUES, 2017, p. 329), esta

[...] foi considerada a primeira pesquisa científica brasileira a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita. Contudo, infelizmente, como a teoria andava distante da prática, a difusão de tais testes ocorria de maneira diversa entre autoridades e pesquisadores educacionais e professores. Desta maneira, observa-se que a fundamentação teórica dos Testes ABC era estudada e compreendida por autoridades e pesquisadores da educação, enquanto aos professores chegavam apenas os manuais de aplicação dos mesmos. Aos professores cabia a aplicação e classificação dos educandos, segundo manuais pré-moldados por terceiros.

Quanto à organização da alfabetização, ressaltamos que a Constituição Federal de 1937 e a de 1946 trouxeram indicativos quanto à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, sem, contudo, delimitar a faixa etária e a duração em que esse ensino deveria ocorrer. Somente na Emenda Constitucional (EC) de 1969, parágrafo 3º, inciso 2 do artigo 176, passa a ser assegurado esse direito, definindo a idade de sete a quatorze anos e que deveria ser ofertado rede oficial.

Embora, sob novos olhares epistemológicos, especialmente na dimensão psicológica (para que ensinar), a processo de alfabetização permaneceu inalterado em sua essência no que tange a sua função no processo ensino-aprendizagem e a hibridização dos vários métodos acabou gerando sentimentos de fragilidade na prática docente.

Nesse momento, de acordo com Soares (2020a, p. 14), de cada mil crianças matriculada na 1ª série, “apenas 449 chegavam à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 438 chegavam à 2ª série”, chegando à década de 1980 com pouco avanço desse número de pessoas alfabetizadas. A partir de 1980, inicia-se, então, a organização da educação fundamental em ciclos, quando a 1ª série correspondia ao ano de alfabetização e somente o aluno considerado “alfabetizado” avançava para a 2ª série. Diante dessa realidade, a autora ainda afirma que,

Indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto dos métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2019, p. 19).

Dentro desta subseção, que trata da inserção da alfabetização e do letramento no contexto escolar, a partir de novos olhares e novos fazeres, não poderíamos deixar de nos referir à contribuição da pedagogia freiriana com sua filosofia libertária ou libertadora, com foco na leitura de mundo, que também abriu caminho para um novo momento na alfabetização. Segundo Melo e Marques (2017, p. 7), Freire “[...] propunha um processo de alfabetização

através do qual prevalecesse o significado da palavra. Parafraseando o autor, onde se aprendesse primeiro a leitura do mundo e, através dela, a leitura da palavra”.

O método¹⁰ denominado de “método Paulo Freire de Alfabetização” segundo Soares (2019, p. 177, grifo do autor), traz como premissa a inseparabilidade entre concepção e prática de alfabetização. Essa concepção transforma essencialmente o “**material** com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as **relações sociais** em que se alfabetiza – enfim: o **método** com que se alfabetiza”. Dada a grandeza e abrangência do que fora criado, a proposta criada por Freire não pode se limitar ao conceito reducionista de método usualmente utilizado, chegando a ser denominado por outros estudiosos (como Magda Soares) de “teoria da educação”.

Em vista de tudo que já foi apresentado até aqui, acerca desse 3º momento, que vai até o fim dos anos 1970, Mortatti (2006, p. 10) afirma que se inicia “[...] uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”.

Chamado de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2006), o 4º período se inicia na década de 1980, marcado pela busca por mudanças em todas as áreas, inclusive na educação, que, até então, tinha como cenário o fracasso escolar, no que se refere à alfabetização. É nesse contexto que são inseridas as ideias psicogenéticas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil, sob a forma do Construtivismo, que se manifesta como mais

[...] uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social (Ferreiro e Teberosky, 1986: 17-8), propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, ‘tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da **lectoescrita** na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos’ (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 32 apud SOARES, 2019, p. 23, grifo nosso).

A partir da concepção construtivista¹¹ (entendida aqui como um ensino não diretivo), implementada na educação no final do século XX e início do século XXI e que

¹⁰ “Caminho em direção a um fim (*meta + hodós*), considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística, por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, seguindo as diferentes teorias que as esclarecem – os procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea constituem alfabetizar com método” (SOARES, 2019, p. 333).

¹¹ “[...] corrente de pensamento, que ganhou espaço, especialmente no campo das teorias pedagógicas, inspirada na obra do suíço Jean Piaget (1896-1980). Os conceitos piagetianos mais fundamentais fazem referência aos mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito a partir de sua interação com o meio. Nessa perspectiva as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, motivo pelo qual o

permeou celeremente as práticas educativas brasileiras, muitas escolas passaram a questionar os métodos usados até aquele momento, ocorrendo uma migração em massa para o “novo método”. Tal mudança ocorreu de forma repentina e extremada, sem uma reflexão mais profunda do fazer pedagógico, passando-se a ignorar e rejeitar a metodologia anterior em sua totalidade. Contudo, observaram-se alguns equívocos na aplicação da nova metodologia, pela falta do correto entendimento da proposta.

Na visão psicogenética da língua escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 26), diferentemente das concepções que a antecederam, enxerga-se a criança como sujeito cognoscente (ou do conhecimento), “[...] que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”. A partir dessas condições e de um ambiente alfabetizador, oportunizam-se situações de aprendizagem e de progresso, onde o erro também é visto como aspecto construtivo e como oportunidade de crescimento. Sob essas perspectivas, o avanço da criança acontece em quatro etapas sucessivas e diferentes, com características próprias e que independem de idade: pré-silábica, silábica (sem valor e com valor sonoro), silábico-alfabética e alfabética.

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2019, p. 22).

Essa mudança paradigmática foi considerada uma “revolução conceitual” no processo de alfabetização, que se opôs às formas de alfabetizar até então, alterando o movimento pendular dos métodos (sintéticos e analíticos), para o construtivismo e a “desmetodização” proposta por este, “[...] entendendo-se por “desmetodização” a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (SOARES, 2019, p. 22).

Desde então, observa-se, por parte dos pesquisadores e das autoridades em educação, a busca incessante pelo convencimento dos educadores, através de massiva divulgação de material impresso, formações continuadas e testemunhos exitosos sobre o novo método, com vistas a garantir a sua incorporação às redes de ensino, iniciando, assim, uma competição entre os adeptos do construtivismo e os contrários, ou seja, “[...] os defensores — quase nunca ‘confessos’, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos

conhecimento repousa em todos os níveis onde ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento” (PEREIRA, 2019, não paginado).

tradicionais métodos [...], das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos” (MORTATTI, 2006, p. 11).

A despeito das disputas e de ainda existirem defensores dos métodos tradicionais (sintético, analítico e eclético), o construtivismo ganhou hegemonia nas instituições de ensino e nacionalmente por meio dos PCN, documento norteador das práticas educacionais a partir de 1998. Sob o enfoque da teoria construtivista, em sua redação, esse documento introduziu no texto oficial o termo letramento, ampliando o conceito atual de alfabetização, elevando-o a patamares até então nunca vistos na educação brasileira. Neles, enfatiza-se que

[...] leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da ‘fala letrada’) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de ‘traços da oralidade’ nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p. 35).

Dessa forma, nesse mesmo momento histórico do final do século XX, repleto de mudanças e transformações em todas as áreas, além da teoria construtivista, emerge no cenário educacional também a concepção de letramento decorrente dos estudos de Magda Soares. Tornando-se ainda mais importante, quando a Unesco, ao final dos anos 1970, propôs a “[...] ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2020a, p. 31).

O termo ganha pujança, através do corpo legislativo que foi sendo construído a partir do estabelecido na CF/1988, na LDBEN 9.394/96; no PNE (2001 e 2014); na Lei n. 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, iniciando o processo de alfabetização mais cedo; das DCN (2010), que, em seu art. 30, estabeleceram que a alfabetização e o letramento devem ocorrer nos três primeiros anos do ensino fundamental; dos programas de formação continuada do governo federal, através do curso Pró Letramento que, posteriormente, compôs a “[...] fundamentação teórica do material utilizado no curso de formação continuada pertencente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012)” (MELO; MARQUES, 2017, p. 335); e pela BNCC de 2018.

Apesar da revolução conceitual instaurada a partir do construtivismo e de todas as alterações na legislação, o país chega ao início do século XXI, sem romper com o fracasso escolar. Ainda que, agora, este se revele de modo diferente. Antes, era identificado pelas avaliações internas e estava concentrado na

[...] série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada classe de alfabetização, o fracasso na década inicial do século XXI este é denunciado por

avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais – e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2019, p. 23-24).

Esse pensamento foi compartilhado por Carvalho (2019, p. 15), quando afirma que ainda não chegamos ao contexto educacional que tanto almejamos e que as condições que subjazem o cenário educacional ainda estão longe de serem as ideais. Ademais, ainda segundo o autor, “[...] desde a década de 1980, a pesquisa sobre alfabetização tem indicado um conjunto de fatores escolares responsáveis pela evasão e repetência, que afetam fortemente as classes de alfabetização e de primeira série”. E é nesse cenário desafiador que a concepção de letramento em educação chega a nós, carregada de significados e mudanças. Uma nova palavra para novas necessidades, ou ainda, para novas compreensões de um fenômeno já existente, mas antes pouco explorado. Assim, “[...] se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado” (SOARES, 2020b, p. 16).

Soares (2019, p. 16 e 333) define alfabetização na perspectiva do letramento como “[...] caminho a um fim, considera-se que o fim é a criança alfabetizada”, deixando claro que o método não é o fator determinante para que haja alfabetização, pois esta decorre da “[...] compreensão dos processos cognitivos e linguísticos”, a partir da qual serão desenvolvidas ações pedagógicas efetivas que conduzam a aprendizagem. E neste sentido, alfabetizar não pode estar dissociado dos condicionantes históricos, sociais e familiar da criança, tornando-se um processo permanente que se estenderá por toda a vida.

Entendida a diferença entre alfabetização – “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e letramento – “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2020b, p. 47), fez-se necessária, também, a compreensão de,

[...] alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2020b, p. 47).

Até aqui, o estudo tratou da evolução da concepção e do conceito de alfabetização, apresentando contextos históricos, concepções e cenários, apontando que, no Brasil, as reformas no campo educativo, implementadas desde o governo imperial, somente aprofundaram as desigualdades, tanto sociais quanto educacionais. Chegamos ao século XX ainda com altas taxas de analfabetismo, até que, no início da década de 1990, uma agenda

mundial para a educação dos países subdesenvolvidos foi estabelecida, cujo foco era implementar políticas públicas educacionais com vistas à erradicação do analfabetismo.

No Brasil, a agenda firmada no encontro realizado em *Jomtien*, na Tailândia, que reuniu organismos internacionais, teve como principal desdobramento um conjunto de reformas na organização da educação e do ensino, dentre as quais estão a promulgação da LDBEN 9.394/96, que institui as diretrizes e as bases da educação nacional (BRASIL, 1996a), e a Lei 9.424/96, que instituiu o Fundef (BRASIL, 1996b). Na esteira das reformas impulsionadas pela LDBEN, dá-se início à implementação de uma série de políticas, programas e ações voltadas para o atendimento público educacional, no âmbito dos quais merecem destaque políticas de alfabetização com foco no letramento e de formação de professores alfabetizadores.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/96

A LDBEN (Lei nº 9.394/96) foi promulgada em meio a um cenário de grandes mudanças nos âmbitos político, econômico e social, iniciados desde a década de 1970, e que conduziram a nação a novos horizontes educacionais. Com a chegada ao poder do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em oposição ao regime militar e o início da abertura política, com a devolução do poder aos civis, o período a partir de 1974 foi marcado pela progressiva restauração dos direitos democráticos. até a instauração da Nova República em 1985.

Assim, é relevante fazermos um breve resgate histórico dos antecedentes da LDBEN em vigência, trazendo à baila a Nova República, que teve início com o governo de José Sarney, em 1985, que assume o poder após a morte do presidente Tancredo Neves, ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O movimento que ensejou a redemocratização do país teve como principal desdobramento a Constituição de 1988. Amplos debates foram realizados pelas organizações de educadores e entidades da sociedade civil, tais como a Anped, a Ande, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae) e o Cedes, que realizaram a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) em Goiânia (1986), com o tema “Educação Constituinte”.

O evento foi concluído com um documento chamado Carta de Goiânia, que apresentava uma proposta de educação contendo 21 princípios, que deveriam estar contemplados na nova constituição, incluindo a educação como direito fundamental de todo cidadão e ao Estado o dever de assegurá-lo. A nova Constituição Federal foi aprovada em 05 de outubro de 1988 e, dentre as conquistas, encontra-se assegurada, no Capítulo III, artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2020], não paginado).

É nesse cenário de mudança política que a sociedade passa a vislumbrar mudanças, também no âmbito das políticas sociais, particularmente no atendimento educacional às classes sociais menos favorecidas, que, na Carta Magna de 1988, passam a ter garantia à educação como um direito e princípio constitucional.

3.1 Garantias do direito de aprender enquanto princípio constitucional: avanços e retrocessos

É indiscutível a relevância da educação em uma sociedade. Dar instrução é dar autonomia, é preparar os indivíduos para exercerem a sua cidadania no seu grau mais elevado, uma vez que pessoas que passam por um processo de formação ao longo da vida, principalmente nos anos iniciais de escolarização, desenvolvem, também, a capacidade crítica, e, nesse sentido, desempenham o papel de agente de transformação social. Sen (apud MONHOZ, 2015, p. 17) “[...] classifica a educação como um bem semipúblico, ou seja, um bem particular coletivo, que beneficia, ao mesmo tempo, a qualidade de vida do indivíduo, o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido [...]”.

No âmbito internacional, a educação, como um direito humano, foi inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Dudh), delineada por representantes de várias nações e adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em sua assembleia geral, realizada em Paris, em 1948. O artigo XXVI preconiza:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 14).

Para melhor corroborar com este entendimento, justifica-se o breve resgate histórico ora apresentado, desde a Constituição de 1824 até a Constituição de 1988, com o propósito de demonstrar que, durante esse longo período e, apesar das várias alterações na legislação, a educação não logrou significativos avanços quanto ao atendimento público universal e democrático, tendo em vista não garantir a todas as camadas da população, especialmente, aos menos favorecidos, o devido acesso à educação no seu sentido mais amplo. Direito este que só foi garantido a partir da Constituição Federal de 1988, através dos dispositivos desta resultante, como é o caso do Fundef (1997-2006).

No Brasil, com maior ou menor ênfase, a educação esteve presente em todas as cartas constitucionais. A primeira Constituição, de 1824, também chamada de Constituição Imperial, iluminada pelos princípios colonialistas inglês, em seu artigo 179, inciso 32, já assegurava o princípio da liberdade e a gratuidade da educação primária (BRASIL, 1824). No

entanto, esse era um direito excludente, à medida que deixava de fora os escravos, que se constituíam a maior parte dos cidadãos brasileiros. A partir de 1984, com a queda do regime militar, o Brasil passou por um novo ciclo político e social, quando alguns aspectos há muito esquecidos foram retomados, dentre eles, aqueles ligados à educação.

Em 1985, logo no início do governo Sarney, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), herança do período ditatorial, criado pela Lei 5379/67, passou a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), através do Decreto n. 91.980/85. Também os movimentos realizados pelos educadores em 1986 frutificaram e houve a reformulação dos currículos e do núcleo comum da educação básica. E em 1987, após a extinção da Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre), o programa fica sob a coordenação da Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura. Assim,

[...] a década de 1980, ao contrário do significado que teve para a Organização das Nações Unidas (ONU) e demais agências internacionais que representavam a hegemonia econômica ao considerar o período como década perdida, para os educadores, significou o marco da reação ao pensamento tecnicista das duas décadas anteriores. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 38).

Quanto à alfabetização, os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) até 1985 demonstram que o Brasil colecionou índices desastrosos, agravando-se mais ainda, quando se comparam esses indicadores por níveis de ensino. Segundo esses dados, até 1990, somente 19% da população brasileira possuía o primeiro grau completo (hoje ensino fundamental), 13%, o segundo grau (hoje ensino médio) e 8%, nível superior (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; BRASIL, 1996).

Após a redemocratização do país, esses indicadores avançaram progressivamente, tendo na CF/1988 um marco no que tange ao direito à educação. A partir dela é atribuída aos estados a obrigatoriedade de garantir ensino gratuito, como direito de todos e dever da família, o que fica explicitado em seu capítulo III – Do direito à educação e do dever de educar, estabelece: o dever do Estado, a garantia de acesso, as competências, o dever da família e coexistência público-privado (BRASIL, 1996a). Através da EC 53/2006, essa garantia estende-se também para a educação infantil (EI), através do Art. 208, IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006a) e, posteriormente, a EC 59/2009, amplia ainda mais esse direito, estendendo-o até o ensino médio, conforme o artigo 208:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009a, não paginado).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48), o aspecto positivo da conferência de *Jomtien* (1990), cuja finalidade era estabelecer vínculos de comprometimento a nível mundial, com vistas a garantir a todas as pessoas acesso aos conhecimentos básicos, como condição essencial para uma sociedade mais humana e justa, considerando isto como um “[...] um marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo [...] conhecidos como E9”, dentre eles o Brasil, “[...] foram levados a desencadear ações para consolidação dos princípios acordados na Declaração”. Em decorrência do compromisso assumido, o Brasil, através do MEC, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), contendo sete objetivos, visando assegurar a educação mínima às crianças, jovens e adultos do país.

Criado através da Lei Federal 8.069/1990, o ECA surge, também, como um instrumento de exercício não só da cidadania, mas também representa um grito de socorro das massas que vivem à margem da sociedade. Este valioso recurso coloca o Brasil em posição de destaque no mundo por conter em seu bojo um conjunto de leis que visam abrigar a criança e o adolescentes que vivem em situação de desrespeito ou abandono, independente de raça, condição social ou etnia. O documento foi dividido em cinco direitos fundamentais, dentre os quais estão assegurados o Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer (IV). Em seu artigo 53, dispõe ainda que

Art. 53º - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, não paginado).

Em 1994, o número de alunos matriculados no país apresenta um crescimento que, segundo os dados do Pnud e do Ipea, era de 48% das crianças de 4 a 6 anos; 96,2% na faixa dos 7 a 14 anos; e 80% na faixa de 15 a 17 anos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; BRASIL, 1996). No entanto, essa evolução não ocorreu de forma igualitária, mas acompanhou as desigualdades já existentes, tanto socioeconômica, quanto regional, realidade essa confirmada pelo Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, de 1996, que apontou:

I - 81% das crianças de 5 a 6 anos que frequentam a pré-escola pertencem a famílias com renda per capita familiar superior a 2 salários mínimos (SM), contra apenas 37% daquelas pertencentes a famílias pobres;
 II - 97% das crianças de 7 a 14 anos de famílias com renda familiar superior a 2 SM per capita frequentam o primeiro grau, contra apenas 75% das crianças de famílias pobres, apesar da crescente universalização;
 III - 80% dos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias com renda per capita superior a 2 SM frequentam a escola, enquanto apenas cerca de 40% daqueles provenientes de famílias pobres permanecem estudando; IV. 39,8% dos jovens de 15 a 17 anos das famílias pobres somente trabalham. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; BRASIL, 1996, p. 3).

Outro ponto importante a ser destacado é que, apesar da evolução considerável no número de alunos matriculados, o quantitativo de alunos repetentes e evadidos ainda era muito expressivo. De acordo com o Inep, até 1997 as taxas eram as seguintes (BRASIL, 2019e):

- a) Reprovados no ensino fundamental: 11,4% e no ensino médio: 7,5%;
- b) Evasão no ensino fundamental: 11,1% e no ensino médio: 13,7%.

Considerando o nível de escolaridade do país, Gois (2018) registra que os investimentos da União em educação, nos anos do governo Sarney, foram muito baixos, ficando em 3,77% do Produto Interno Bruto (PIB), no período de 1985 a 1990. E nesse contexto político-social-econômico, em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição Cidadã, assim denominada, por ser fruto de amplo debate com representantes de toda sociedade civil, passando a reger todo o ordenamento jurídico do país a partir de então, conforme expresso em seu artigo 1º, quando define:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - A soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, [2020], não paginado).

Dessa forma, evidencia-se uma trajetória ascendente na legislação brasileira, no sentido de garantia ao direito à educação, consumando-se na CF/1988 como direito público subjetivo. Essa Carta Magna revela-se superior a todas as demais constituições anteriores, quando assegura (pela primeira vez explicitamente em um texto constitucional brasileiro) dentre os direitos sociais a educação, ficando isto assegurado através do artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Além destes, são dedicados exclusivamente à educação, os artigos 202 a 214, da seção I do capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, [2020]).

Ademais, sendo a 7ª constituição brasileira, a CF/1988 instaurou o Estado Democrático de Direito, quando ampliou os deveres do Estado e os direitos dos cidadãos também no que tange à educação, notadamente expresso na redação do artigo 205, quando determina: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2020] não paginado).

No artigo 206, o ensino, propriamente dito, começa a ser especificado, através de seus princípios norteadores: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Aqui, observa-se uma das maiores inovações deste instrumento legal: assegura a gratuidade do ensino em todas as redes, para todos os níveis da educação, desde a educação básica até a superior. No art. 208, a Lei detalha mais pormenorizadamente esse direito, estabelecendo:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, [2020], não paginado).

Ainda visando atender ao acordo assinado pelos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos (*Jomtien*, 1990), o Brasil iniciou a uma série de medidas objetivando ao cumprimento do ali pactuado. Assim, sob as luzes da CF/1988, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN 9.394/96, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e pelo então ministro da educação, Paulo Renato Souza. A nova LDBEN, no artigo 87, § 1º, acolhe em seu texto a proposta da Declaração de *Jomtien*, ao mesmo tempo em que reafirma e amplia importantes aspectos da CF/1988: educação enquanto direito subjetivo (BRASIL, 1996a); a responsabilidade das famílias quanto à matrícula; o regime de colaboração e a municipalização do ensino; a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; e a formação docente em nível superior, conforme está posto nos artigos:

Art. 5º - O acesso à educação básica é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a, não paginado).

Quanto à organização, a nova Lei (art. 21) fixou a educação em dois níveis - educação básica, que se encontra dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e educação superior. O art. 22 incorpora à lei uma amplitude ao conceito de educação, reconhecendo sua indispensabilidade em cada uma das etapas da vida escolar, desde os primeiros anos de vida até a juventude, enquanto o art. 23 apresenta a divisão das salas, períodos, calendário etc (BRASIL, 1996a). Vejamos:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - Educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, não paginado).

Consideramos importante explicar que a mudança da LDBEN 9.394/96 em relação à legislação anterior, no que tange ao ensino fundamental, ocorreu primeiramente, através da Lei 11.114/2005 (artigos 6º, 32 e 87 I, §3º), quando estabeleceu o ingresso das crianças nessa etapa a partir dos seis anos, sem, contudo, fazer referência quanto à obrigatoriedade da ampliação desse ciclo para nove anos (BRASIL, 2005a). Somente em 2006, é que a Resolução nº 3/2005, do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) traz as normas nacionais quanto ao tempo de duração (nove anos) e a idade de ingresso nessa etapa (seis anos) (BRASIL, 2005b). Esta obrigatoriedade, então, passou a ser materializada mediante a Lei 11.274/2006, que dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino fundamental de nove anos e estabeleceu o ano de 2010 como prazo final para implantação da lei pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2006b). Demonstramos abaixo essa transição, através da mudança ocorrida na redação do texto do art. 32, nesses três momentos:

Art. 32. O ensino fundamental, **com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública**, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (BRASIL, 1996a, não paginado, grifo nosso).

Art. 32. O ensino fundamental, **com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos**, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (BRASIL, 2005a, não paginado, grifo nosso)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, **com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade**, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...]. (BRASIL, 2006b, não paginado, grifo nosso).

O Parecer nº 04/2008 (CNE/CEB), aprovado pelo MEC em 20/02/2008, orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, reafirma princípios e normas, e esclarece os aspectos pedagógicos que deverão ser adotados nesse ciclo:

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

O Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte.

A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 2).

Neste mesmo sentido, o MEC organizou um documento, para subsidiar o trabalho dos gestores, dos conselhos e demais órgãos da educação, no processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Este “reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada” (BRASIL, 2009b, p. 5), com o objetivo de:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009b, p. 5).

Sobre as mudanças na política educacional brasileira, especialmente a partir da década de 1990, Silva (2002, p. 105) alerta-nos que elas estão sob forte influência internacional

e, nesse sentido, visam atender aos interesses do Banco Mundial (BM), que exige prioridade de investimentos “[...] para o ensino fundamental – em detrimento da educação infantil, do ensino médio [...] como chave para o desenvolvimento, concebendo-o como investimento necessário e de maior retorno que outros investimentos”. Além do direcionamento nos investimentos financeiros, também se impõem medidas de controle sobre o currículo, interferindo até mesmo sobre os conteúdos e a forma de abordagem destes em sala de aula, como foi o caso dos PCN. A esse respeito, a autora afirma que,

De fato, o governo da Nova República sinalizou intenções de uma política de desenvolvimento sintetizada na expressão “Tudo pelo social”, em que os direitos sociais intrínsecos à cidadania seriam preservados e garantidos, fazendo supor, portanto, a universalização do ensino fundamental como centralidade da educação. (SILVA, 2002, p. 190).

Neste mesmo sentido, Silva (2002, p. 183-184) aborda a questão dos Planos Nacionais de Educação, enquanto instrumentos de controle da educação, através dos quais o governo “[...] imprime e coordena a direção educação do país [...] é um guia de ação do governo, supõe clareza de objetivos para se atingirem metas prioritárias ou setoriais”, impondo através destes uma “[...] racionalidade científica, técnica e financeira de viabilização e de implementação das políticas educacionais”. No Brasil, a primeira tentativa de organização de um Plano Nacional de Educação tem início no Manifesto do Pioneiros da Educação, de 1932, mas foi interrompida pelo momento político do Estado Novo (1937). Já a segunda ocorreu em 1959, mas também foi reprimida, dessa vez, pelo golpe militar de 1964.

Somente após a redemocratização do país, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o PNE (2001-2011) é implementado através da Lei 10.172/2001¹², atendendo a uma exigência do art. 214 da CF/1988, que se encontra em estrito entendimento com os artigos 9º e 87 da LDBEN 9.394/96. Apesar do viés neoliberal, o Plano contou com representantes da sociedade civil através de um Comitê Consultivo, de um Grupo Executivo e de representantes internacionais, mas, quanto à efetividade, enfrentou várias dificuldades, tais como: a estrutura do Plano muito extensa com 295 metas, o que dificultava o foco nas questões essenciais, muitas delas sem possibilidade de quantificação, dificultando a fiscalização; não houve adesão da maioria dos estados e municípios quanto à destinação de recursos e sanções para o seu descumprimento; e a União vetou o artigo que previa o investimento de 7% do PIB na educação (SAVIANI, 2013).

Assim, o PNE (2001-2011) chegou ao final sem alcançar os resultados esperados. Dentre as metas não alcançadas, no que se refere à alfabetização de crianças, estão: a

¹² Cf. Brasil (2001).

universalização do Ensino Fundamental; a redução em 50% da repetência e do abandono escolar; e a erradicação do analfabetismo. Dentre os êxitos, podemos destacar a meta de implantar o ensino fundamental de 9 anos (Lei 11.114/2005), considerada como um marco quanto à alfabetização das crianças, que, ao ingressarem no ensino fundamental mais cedo, têm aumentadas as chances de serem alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Em substituição ao PNE (2001-2011), a Lei 13.005/2014 aprovou o PNE (2014-2024) que se encontra alinhado à LDBEN 9.394/96 e amplia o seu antecessor, quando institui, em seus objetivos e metas, “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a, não paginado).

Fica evidente que, a partir da CF/1988, a educação brasileira ganha novos contornos e possibilidades, uma vez que impôs ao Estado e à família o dever de promover a educação; assegurou os direitos sociais como *cláusulas pétreas* (dotadas de proteção); estabeleceu que a educação como direito, que recebe assistência dos três poderes; e reconheceu que o exercício da cidadania passa pela educação. Ademais, iluminada e respaldada pela CF/1988, a LDBEN 9.394/96 impulsionou várias mudanças, dentre as quais, o aumento de dias e horas letivas; a formação docente; gratuidade e ampliação da educação básica; divisão da responsabilidade e investimentos.

Para garantir a materialização de todos esses direitos, foram criados instrumentos normativos, tais como diretrizes, leis e emendas constitucionais, políticas educacionais, planos, programas e ações de governo. Entre as principais políticas, merecem destaque: a criação do Saeb (1990); Criação do Fundef (1996); inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (2000); aprovação do PNE (2001), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (2007), PNE (2014 – 2024), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Plano de Ações Articuladas (PAR) (2007) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (2007).

3.2 Políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil: entre a legislação e a prática

A política de formação de professores é um tema recorrente e abrangente no contexto político-educacional do Brasil. Não obstante o percurso da educação no Brasil ter contado com várias reformas com vistas à melhoria da oferta do ensino em seus diferentes

aspectos, a descontinuidade dessas políticas é outro tema recorrente, ficando estas sempre à mercê dos interesses dos grupos políticos dominante, configurando-se como um movimento muito caro para nós brasileiros (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Recentemente, autores como Imbernón (2006, 2010), Marcelo (2009) e Nóvoa (1992), “[...] vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)” (ANDRÉ, 2010, p. 175). O autor ainda cita que o uso do termo é justificado, por melhor esclarecer a concepção da profissão docente, sugerindo-o como “[...] evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”.

Imbernón (2010) afirma que, apesar de ser uma temática com estudos ainda muito recentes, em comparação com outras áreas da educação, as pesquisas revelam avanços no conhecimento, tanto teórico quanto prático da profissão docente, e que a preocupação com a formação nessa área é muito antiga, remonta à própria origem da aprendizagem orientada. O autor defende a formação como um processo ininterrupto, que se inicia na formação acadêmica, passando pela vivência escolar e estende-se por toda vida profissional do educador.

Entre os atrativos/impeditivos para a profissão estão “[...] o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.” Nesta perspectiva global, compreende-se que o desenvolvimento da profissão docente está ligado não apenas à formação, mas a uma soma de fatores, tais como: “[...] salários, estruturas, níveis de decisão e participação, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Saviani (2009) afirma que a questão da formação docente no Brasil surge de forma mais explícita após a independência, a partir da qual o autor organiza uma linha histórica, que inicia em 1827 e vai até 2006, dividindo esse percurso em seis períodos, assim definidos:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e, Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143).

Após a independência e a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras (ensino primário), houve a demanda pela formação de profissionais para atuarem nessas escolas. A Lei continha 17 artigos, tratando de vários temas relacionados à unificação do ensino no país e já no artigo 1º estabelecia que: “em todas as cidades, *villas e logares* mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem

necessárias” e no art. 5º que tratava da formação profissional, instituía que “os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827, não paginado).

Somente em 1939, tem início o curso de Pedagogia, através do Decreto-lei n.1.190/1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras. A organização dos cursos de licenciatura e pedagogia ocorria sob a égide do método conhecido como 3 + 1, “[...] os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Na década de 1980, inicia-se “um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-69 apud SAVIANI, 2009, p. 147-148). Nesse contexto histórico, nasce a Constituição Federal de 1988 que, em seu Capítulo III – Da educação da cultura e do desporto, Seção I – Da educação, artigo 206, inciso V, estabelece, entre outras coisas, que, dentre os princípios para a educação, estaria a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, [2020], não paginado).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer n. 161, reformula o curso de Pedagogia, facultando a estes a formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, o que já vinha sendo feito de forma experimental pelas instituições privadas e foram estas que “[...] se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos” (GATTI, 2010, p. 1357).

Sob forte influência dos organismos internacionais (OI) e do neoliberalismo, a década de 1990 se constituiu um marco nas reformas educacionais, desde a Conferência em *Jomtien* (Tailândia, 1990), passando pela Plano Decenal de Educação para Todos (1993), até a aprovação da LDBEN 9.394/96, que lançou novos olhares na direção da formação docente, tendo como principal desafio a questão da qualidade dessa formação, entre o ensino polivalente (pedagogos) e o ensino especialista. Para Albuquerque (2008, p. 20), “O entendimento geral dessas instâncias de debate da própria legislação aponta avanço substancial no campo da educação que proporcione à sociedade uma vida esclarecida, com dignidade e oportunidade de construir sua história mediante suas reais necessidades”.

Segundo Silva (2002, p. 70), é importante a compreensão de que as novas diretrizes para a educação brasileira também foram (estão) amplamente orientadas pelos Organismos Internacionais (OI) e pelo processo de globalização, uma vez que “[...] o alinhamento organizacional das políticas para a educação básica vem sendo realizado por meio de estratégias locais, programas, projetos, acordos e reformas do sistema educacional de cada país devedor”.

Gatti (2010) destaca que, se observamos o percurso histórico, é somente a partir do século XX que surge uma maior preocupação com a formação docente no Brasil, mais especificamente, após a promulgação da LDBEN 9.394/96, quando instituiu as diretrizes tanto para a formação inicial quanto continuada, através dos artigos 61 a 67, que tratam da formação docente. A Lei estabeleceu, ainda, a “Década da Educação” nos Atos das Disposições Transitórias (ADCT), através do art. 87, inciso 4º, que estabelece: “Até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a, não paginado), fato este que fez surgir em todo país muitas proposições quanto a essa formação.

Ao tratar especificamente da formação inicial dos profissionais da educação, a LDBEN 9.394/96 em seu capítulo IV – Dos profissionais da Educação, estabelece no artigo 62 que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996a, não paginado).

A partir desse dispositivo, que prevê a existência de formação mínima em nível médio, foram criadas várias alternativas para preparar esses professores leigos, dentre as quais, o Proformação, de 1999, mantido através do Banco Mundial, os Institutos Superiores de Educação e os cursos Normais Superiores. Neste sentido, Küenzer (1999) pontua que, quando a Lei, através dos artigos 61 e 62, flexibiliza a formação docente em nível médio ou nos institutos, demonstra a não preocupação com qualidade dessa formação e, por conseguinte, com a qualidade da aprendizagem.

Para Stival e Gisi (2009, p. 7096), essa dubiedade na legislação deu margem a muitas interpretações e preocupações aos profissionais da área. Assim,

[...] o MEC, determina que o curso de pedagogia que desejava oferecer formação de professores, em nível superior, deveria fazê-lo mediante o curso normal superior. Esta modalidade passa então a ser ofertada, em todo o país por força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais.

Saviani (2008) também assegura que a formação de professores no Brasil estava imbricada de dilemas, criados à medida que a nova Lei da educação não conseguiu corresponder às expectativas dos educadores quanto à melhoria da formação docente e introduziu,

[...] como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Dentro dessa perspectiva pedagógica, o MEC lança em 2001, sob a coordenação de Telma Weisz, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), como política de formação continuada a nível nacional. Tendo como objetivo subsidiar as atividades teórico-práticas na alfabetização tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental, quanto na EJA e redirecionar o papel do educador, ante o novo momento. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) constituíam as bases teóricas do curso, que era organizado em módulos e ministrado por meio de vídeos, apostilas e formações. Organizado para um período de dois anos pelo governo federal, o programa ficou a cargo dos governos estaduais e das secretarias municipais a partir de 2002.

Ocorridas a partir da LDBEN 9.394/96, as várias reformulações foram implementadas tanto para as instituições formadoras, quanto para os currículos dos cursos de formação, no sentido de atender ao estabelecido na Lei. Assim, em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores, “[...] e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (GATTI, 2010, p. 1357).

Freitas (2002, p. 150-151) qualifica as mudanças ocorridas na formação docente, a partir das DCN de 2002, como um retrocesso ante as lutas travadas pelo rompimento com o tecnicismo, desde as décadas de 1970/1980 até chegar à LDBEN 9.394/96. Para a autora, “as diretrizes expressam as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor *versus* generalista, professor *versus* especialista e especialista *versus* generalista”. Reis, André e Passos (2020, p. 39) destacam os vários atos normativos criados pelo MEC, como “[...] orientadores da expansão, regulação e normatização dos cursos de formação de professores”, dentre estes os cursos de pedagogia.

Dito isto, destacamos a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do CNE, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, propondo que este fosse a nível de licenciatura, formando docentes para atuar na educação infantil, nos

primeiros anos do ensino fundamental, nos cursos Normais (médio), na educação de jovens e adultos e gestão (BRASIL, 2006c). Segundo Gatti (2010, p. 1358-1359),

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores, esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor ‘especialista’, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Com respeito às DCN/2006, no que tange à formação docente inicial, que vincula o conhecimento pedagógico aos estudos teórico-práticos, Reis, André e Passos (2020, p. 42-43), à luz de seus estudos, destacam a impossibilidade de sua materialização, ao requerer das Instituições de Ensino Superior (IES) uma estrutura não compatível com a realidade da grande maioria dessas instituições. Sobretudo, ao constatar-se que a matrícula, no curso de pedagogia, é de predominância no turno noturno, fato este que sinaliza a precarização na formação e que dificulta o cumprimento do que foi proposto desde o início do curso, “[...] a familiarização com o exercício da docência pelos estudantes”. A precarização dá-se a partir do entendimento distorcido e das adaptações que as IES fazem do texto legal, sujeitando a política às inúmeras e enviesadas interpretações que se fazem desta.

Ball (2006, p. 50 apud REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 43) afirmam que um dos aspectos dessa política a ser analisado envolve investigar:

[...] a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

A necessidade de inclusão das crianças e jovens nas redes de ensino, para responder ao grande desafio educacional do país, gerou a necessidade de mais docentes, levando a formações aligeiradas e, muitas vezes, sem a devida qualificação. A esse respeito, para Gatti (2014, p. 35), “[...] pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens”.

O que se constata é que, ao olharmos o cenário da formação docente no Brasil, percebemos que não é nada animador, pois o país possui um acúmulo de problemas historicamente construídos que precisam ser enfrentados. E “[...] no foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária”

(GATTI, 2010, p. 36). É necessário desarraigat conceitos e costumes perpetuados ao longo dos séculos, o que se traduz em um enorme desafio para aqueles que fazem parte desse contexto (gestores, professores e as IES do ensino superior).

Na análise desse cenário, Saviani (2008) usa a metáfora do pêndulo ou do ziguezague, para indicar as constantes alterações e variações no campo das reformas. Neste mesmo sentido, Imbernón (2009, p. 18), pondera: “é preciso analisar o que funcionar, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruí sobre o velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado?”

A partir dessas informações, pode-se inferir uma prática recorrente dos legisladores que orientam as normas e políticas educacionais em nosso país: ignorar as reais causas, condições e intenções presentes nos ambientes formadores docentes. De acordo com Gatti (2014), essas políticas deveriam considerar que o exercício da docência, enquanto profissão, requer formação alicerçada em conhecimentos teórico-práticos específicos, condizente com as áreas e níveis de atuação profissional, a fim de que este seja um profissional reflexivo e atuante.

Na esfera das políticas educacionais que trouxeram impactos na formação docente, a partir de 2007, Albuquerque (2013) pontua que estão grandes instrumentos, tais como: o PDE/PAR (2007), lançado junto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - tem como razão constitutiva a melhoria da qualidade da educação e redução das desigualdades sociais, e a Provinha Brasil como instrumento de aferição dessa qualidade. Dos 130 programas do Plano distribuídos nos diversos segmentos da educação, 64 estavam na educação básica, tendo como foco a formação docente, o financiamento e o acesso à educação. Dentre as principais ações do PDE voltadas para a formação docente, estão:

O programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de Educação Superior a distância, que visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar docentes e propiciar formação continuada; o piso salarial nacional para os professores; e a substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e ampliação dos repasses da União ao Fundo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, não paginado).

Sobre o PDE e o Plano de Metas, Saviani (2008) afirma se constituir o “grande guarda-chuva” que passou a abrigar todos os programas do MEC, mas que nas ações há um distanciamento das lutas históricas dos educadores e a aproximação da iniciativa privada, inclusive através da inserção do modelo de governança imposto pelo neoliberalismo.

Nota-se que esse foi um período bastante profícuo no que tange à produção de documentos em torno da formação de professores. Nessa mesma direção, em consonância com

CF/1988 e a LDBEN 9.394/96, em junho de 2014, foi aprovado através da Lei 13.005/2014, o novo PNE (2014-2024), que substituiu o anterior (2001-2011). Dentre suas vinte metas, quatro foram designadas para a formação docente (15 a 18). No total, o Plano destina 20% de suas metas voltadas para o atendimento da formação profissional. A meta 15 trata da formação inicial, do regime de colaboração, bem como do provimento dos recursos financeiros para que esta ocorra. Enquanto isso, a meta 16 especifica a formação continuada e estabelece metas e prazos para sua efetivação.

No âmbito da formação docente, o atual PNE (2014-2024) tem como uma de suas principais atribuições estreitar a relação entre formação inicial e continuada, “o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação” (SCHEIBE, 2010 apud VASSOLER, 2019, p. 6). Importa dizermos, ainda, que este instrumento legal, assim como as demais políticas para a área, sofreu grandes interferências do grupo que representava os interesses econômicos privados.

Apesar de amplamente debatido em duas conferências da Conferência Nacional de Educação (Conae), o Plano sofreu forte interferência do segmento privatista que, segundo afirma Hypólito (2015, p. 521), são “[...] conservadores que advogam uma submissão, endógena e exógena, da escola pública ao mercado, [...] que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais [...]”.

Apesar disso, o Plano se constitui um avanço importante para a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação. E, visando cumprir a Meta 16 (sobre a formação em nível de pós-graduação), em 1º de julho de 2015, é homologada a Resolução nº 2, do CNE, que define as DCN “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 1).

Para Reis, André e Passos (2020), essas DCN aprofundaram os estudos quanto à profissionalização, estabelecendo novos marcos com relação à formação inicial e continuada. Neste sentido, Dourado (2016 apud MEDEIROS; AGUIAR, 2018, p. 1028), diz que as novas DCN

[...] propunham atender à demanda levantada na história da Educação pelas diversas entidades educacionais e movimentos sociais no que confere à construção de uma base comum nacional para a formação de professores da Educação Básica, a qual conceba e sustente a docência como eixo basilar da formação docente. Para o autor, tais diretrizes indicam marcos formativos relevantes para a formação inicial – em especial – e continuada dos professores da Educação Básica ao direcionar princípios

amplamente discutidos pela comunidade educacional, principalmente, os referentes à docência.

Como resultado das discussões levantadas no processo de construção das DCN/2015, está a forte censura realizada quanto à qualidade da formação inicial, realizada em centros universitários e faculdades, que dão ênfase ao arcabouço teórico em detrimento da pesquisa e extensão. Ao recuperar a experiência exitosa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), as DCN/2015 ressaltam a importância da formação “[...] na tentativa de articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando estas explicitam que os cursos de formação de profissionais devam ter em seus currículos, o conhecimento da escola como uma organização complexa” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 46).

E quanto à aplicabilidade e amplitude do exercício da docência, as DCN/2015 definem no artigo 2º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

No que tange à formação, o artigo 3º define que “a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...]” (BRASIL, 2015, p. 3). No que se refere à formação inicial, as DCN/2015 se propõem ao enfrentamento dos problemas que perpassam os cursos de graduação há anos: as formações aligeiradas, apartamento teoria/prática e a baixa qualidade da maioria dos cursos. “No caso do magistério, isso significa tentar unir pares geralmente dissociados: teoria e prática, conteúdo e metodologia, universidade e escola, ensino ideal e desempenho real” (RATIER; PERES; VASCONCELLOS, 2016, não paginado).

Mas, apesar de todos os avanços do arcabouço legislativo e das políticas públicas, ainda não é possível vislumbrar os fenômenos que cercam a profissão docente em sua totalidade. Em sua maioria, as ações são voltadas para assegurar as questões econômicas ante os organismos internacionais, ficando sob a responsabilidade dos educadores toda (ou quase toda) a responsabilidade sobre o processo educativo. Os relatórios das conferências mundiais de Educação para Todos (EPT), bem como o acervo legislativo mencionado, demonstram a “concepção de valorização docente restrita a mudanças na formação, melhoria de salários, de

carreira e das condições de trabalho, mas de modo algum, se discute a natureza e essência dos fenômenos que interferem substancialmente no fazer docente” (FREITAS *et al.*, 2002, p. 16).

Analisando o perfil da formação docente no Brasil, os dados do censo de 2019 realizado pelo Inep demonstraram que o Brasil possui 2.608 IES, sendo 302 instituições públicas e 2.306 privadas. Sobre o quantitativo de matrícula e o perfil dos alunos, a pesquisa aponta que, das 16.425.302 vagas ofertadas em 2019 no ensino superior, 10.395.600 foram na modalidade Educação à Distância (EaD) e que, nesse mesmo período, o país tinha quase 1,7 milhão de estudantes cursando alguma licenciatura, o que corresponde a 19,7% dos alunos; os cursos de bacharelado têm 66% do total; e os tecnológicos, 14,3% (BRASIL, 2021b).

Ao traçar o perfil socioeconômico da profissão docente, o Inep constatou que, do total de mais de 2.6 milhões de professores existentes no país, mais de 2.2 milhões atua na educação básica, e destes, 1,7 milhão na rede pública de ensino. A maioria tem entre 30 e 39 anos, sendo que as mulheres representam mais de 70% do total dos profissionais que atuam na educação básica. Já no nível superior, elas são minoria. Quanto à formação, 85,3% possuem nível superior (BRASIL, 2021c). A Tabela 1 mostra a evolução quanto à formação de professores ao longo de uma década.

Tabela 1 – Formação de professores no Brasil – 2009-2019

FORMAÇÃO	2009	2019
Superior com pós-graduação	484.199	907.036
Superior sem pós-graduação	858.975	979.196
Ensino Médio - Normal / Magistério	483.907	197.551
Ensino Médio	139.822	122.450
Ensino Fundamental	12.457	5.785
Total	1.979.360	2.212.018

Fonte: Elaborado a partir dos dados MEC/Inep, Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021c)

Observa-se um expressivo crescimento no período 2009-2019, no quantitativo de professores com pós-graduação, que praticamente dobrou nesse período de 10 anos. No entanto, o censo escolar de 2020 também apontou que 68% dos professores da educação básica com nível superior estão matriculados numa segunda graduação, indicando a intenção de mudança de profissão.

Acompanhando uma tendência mundial, constata-se que a LDBEN 9.394/96 tornou-se “[...] um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas

[...]. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a EaD como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida”. Porém, esse crescimento na qualificação profissional dos docentes brasileiros não está atrelada, necessariamente, à melhoria de qualidade da educação, pois esta “[...] não se modifica apenas pela nova titulação dos professores, havendo também problemas decorrentes das características assumidas para expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade” (BARRETO, 2015, p. 681).

Esse fato é confirmado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), do ano de 2017, que mostrou que, dos 1.212 cursos de pedagogia do Brasil, 73% obtiveram nota menor que 4 (abaixo da média). Revelou, ainda, que, apesar de ser a atividade com maior número de profissionais no país, encontra-se em queda de preferência (BRASIL, 2018e). Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2017), o número de pessoas interessadas no curso era de 7,5%. Dez anos depois, esse quantitativo caiu para 2,4%. Na mesma pesquisa, 49% não recomendam a profissão, e entre os fatores que contribuem para tal situação estão a falta de políticas públicas de valorização do professor, baixos salários, rotina exaustiva, falta de infraestrutura (equipamentos, prédio, segurança), omissão da família e baixo desempenho dos alunos.

No estudo intitulado “*A Formação de Professores no Brasil: características e problemas*”, Gatti (2010, p. 1371) afirma que, ao proceder à análise dos currículos de 71 cursos de Pedagogia, a grande maioria possui ensino superficial, são fragmentados, possuem um caráter descritivo e sem relação teórico-prática; são incipientes quanto à prática educativa, somente 30% das horas são dedicadas às disciplinas específicas, falta aprofundamento nas disciplinas básicas a serem ensinadas e, por fim, “[...] a constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho”. O estudo concluiu que as peculiaridades dos alunos das licenciaturas não podem ser ignoradas, considerando que a historicidade deles implicará interferências na aprendizagem e na futura atuação profissional.

A partir de suas pesquisas, Gatti (2010), afirma que 65,1% dos egressos do curso de pedagogia consideram a possibilidade de ser professor pela facilidade de inserção no mercado de trabalho, que a maioria dos estudantes dessa área são oriundos de instituições públicas (educação básica), estão alocados em núcleos familiares com renda média de três salários-mínimos e que os pais têm nível de escolaridade baixa. Nesse sentido, o autor ainda cita que

[...] em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente

à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução de nível médio. Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos. (GATTI, 2010, p. 1363-1364).

Para resolver os problemas da educação, Nóvoa (1992, p. 17), pontua que é necessário melhorar a formação docente. Para ele, “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Neste mesmo entendimento, Freire (1991, p. 58), ao enfatizar a necessidade da formação permanente, com base na realidade vivenciada cotidianamente pelos professores, afirma que para ser professor não basta concluir o curso de licenciatura, “[...] a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Pimenta (1999) corrobora afirmando que se trata de um constructo processual, formulado a partir do ajuntamento das experiências, que contribui para a personificação da identidade profissional, não como algo externo ao sujeito, mas historicamente adensado.

A carência de um currículo uniforme que fosse capaz de atender a toda a nação, na esfera educacional, vinha sendo discutida há muito tempo. Em face disso, em 2017, nasce a BNCC, que teve sua primeira versão disponibilizada para novos estudos em 2015 e em 2016 teve a segunda versão apresentada, contando com a contribuição de doze milhões de brasileiros, que apresentaram sugestões para a reforma do currículo, fato este que ratificou a relevância desse instrumento para a população brasileira.

Importa ressaltarmos que a necessidade da existência de uma base nacional comum curricular já se era prevista desde a CF/1988, quando estabelece no seu art. 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, [2020], não paginado). E a LDBEN 9.394/96 ratifica o que está posto na Carta Magna através no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, art. 9º, quando trata da competência da União para “I- elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito federal e os Municípios” (BRASIL, 1996a, não paginado). Ainda no art. 26, estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013, não paginado).

O Parecer CNE n. 7/2010 e o PNE (2014-2024), em sua meta 7, estratégia 1, também reafirma a importância da construção e implementação de um currículo nacional, mediante os esforços conjugados das quatro esferas administrativas (União, Estados, Município

e Distrito Federal) (BRASIL, 2014a). Assim, em 22 de dezembro de 2017, a Resolução nº 2/2017 “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 1). E, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para a etapa do ensino médio.

Essa implantação da BNCC reflete diretamente na formação docente e na gestão de sala de aula, em todas as etapas da educação. De acordo com o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, “o principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à BNCC” (BRASIL, 2018a, não paginado).

Atendendo a esse dispositivo, em 2019, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do CNE, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FP)” (BRASIL, 2019c, p. 1). A Resolução vem em substituição à de 2015, que, segundo a coordenação do Todos pela Educação,

[...] apontava em sentido desejável, mas trazia pouca clareza sobre como os cursos deveriam efetivamente ser estruturados e não induzia a mudança de importantes instrumentos de regulação. Além disso, o último documento havia sido produzido antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigindo, portanto, revisão e atualização para que a formação inicial dos professores passasse a contemplar a BNCC de maneira explícita e intencional. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, não paginado).

A BNC – Formação é mais um dos instrumentos normativo na busca pela qualidade e assertividade na formação profissional docente, que não se configura como questão de simples resolução, está para além da formação inicial, apesar de passar por ela. O controle criterioso da qualidade dos cursos de licenciatura, a viabilidade reflexiva entre teoria e prática, uma formação continuada que alcance os reais objetivos e necessidades são dispositivos indispensáveis no percurso formativo desses profissionais.

Quanto aos mecanismos criados para compor a valorização e formação dos profissionais da educação, destaca-se o Fundef (EC 14/1996), que tratava da valorização salarial, sem, contudo, tratar da formação docente. Foi ampliado por meio da sua substituição pelo Fundeb, criado através da EC 53/2006 e regulamentado pelo Decreto 11.494/2007¹³, que se apresenta “[...] como meio de induzir uma representação mais positiva da carreira docente,

¹³ Cf. Brasil (2007).

sem criar mecanismos mais efetivos para a valorização do professor” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 39).

Em 2020, o Fundeb foi substituído por uma nova Lei, passando a ser “instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da EC n. 108/2020 e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113/2020” (BRASIL, 2017c, não paginado). Quanto à valorização dos profissionais da educação, no seu artigo 26, o novo Fundo eleva para 70% os recursos destinados para esse fim, mas amplia também as categorias que o compõem (BRASIL, 2020d).

Saviani (2009) aponta que a discussão quanto à formação docente não pode ocorrer dissociada dos demais fatores que cerceiam o desempenho dessa função. Salário, jornada de trabalho, ambiente laboral, garantias e direitos, têm de ser assegurados na mesma proporção. Isso significa pessoas qualificadas, valorizadas e, portanto, motivadas, executando suas atribuições dentro de padrões de qualidade e segurança desejáveis, já se constituiria como um bom começo para uma educação de mais qualidade.

3.3 Políticas educacionais e o impacto nos indicadores de aprendizagem no ciclo da alfabetização

O Brasil possui uma área total de mais de 8,5 milhões km², dividida em 26 estados, 1 distrito federal, 5.570 municípios e uma população de 211.755.692 habitantes (BRASIL, 2021d). Destes, 26.857 são crianças de 0 a 9 anos de idade, representando 12,8% da população brasileira, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2020e). Logo, todos esses são indivíduos que se encontram em idade escolar, mais especificamente na fase da alfabetização.

Os números da educação brasileira demonstram o tamanho do desafio que temos para alfabetizar um país de dimensões continentais, com problemas de desigualdade social e econômica, nas mesmas proporções que comprometem também o acesso à escolarização das camadas menos favorecidas, repetindo um ciclo vicioso, em que, historicamente, as elites foram mais favorecidas. Logo, o epicentro dos debates deve estar na criação e implementação de políticas que, de fato, tragam qualidade para a educação. Moraes (2012, p. 23 apud TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 272), afirmam que “[...] o fracasso da alfabetização tem sido um mal que atinge quase somente as crianças pobres”. Neste sentido, Carvalho (2019, p. 66), reitera que “[...] o Brasil chegou ao século XXI sem conseguir resolver o problema do analfabetismo”.

A alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação, pode-se dizer que se constitui a base para toda a vida estudantil. Como já tratamos anteriormente, ser alfabetizado no

contexto do século XXI está para além da leitura mecânica e autômata dos códigos alfabéticos. Do indivíduo alfabetizado da atualidade, exigem-se capacidades e habilidade muito distintas das requeridas no início do século, ou mesmo de algumas décadas. O sujeito alfabetizado, na atualidade, tem de ler, escrever, saber fazer uso e aplicação dessas habilidades na vida em sociedade. Soares (2020b, p. 20), afirma que “[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

As últimas três décadas se apresentaram como tempos de acentuadas mudanças no campo da educação brasileira. Com a instauração do processo de redemocratização no país, muitas mudanças positivas ocorreram, ajudando a reduzir os índices, ainda que não estejam em patamares desejados. Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo no país, no de 1980, era de 25,5% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade. Nas pesquisas de 2019, o índice é de 6,6% para a mesma faixa etária, o que representa uma queda de 18,9% num período de quase 40 anos (BRASIL, 2010a).

Após a aprovação da LDBEN 9.394/96, foi estabelecido que todas as crianças brasileiras, ingressassem no ensino fundamental a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, apontando já para a pretensão da inclusão dessa faixa etária no ensino obrigatório. No entanto, antes mesmo da promulgação da nova LDBEN, impulsionado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), assim como outros países signatários, o Brasil “[...] assume internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica” (BRASIL, 2018b, não paginado). Mas o país já se mobilizava com esse objetivo.

No intervalo de tempo entre 1988 e 1996, destacam-se importantes leis e ações que subsidiaram até mesmo a construção da atual LDBEN, como a CF/1988 que já contemplava importantes garantias fundamentais relativos à educação (artigos 205 a 214), que não só garantiu a educação como direito, mas o ampliou a todos os brasileiros (abrangência universal): em 1990, ocorre a criação “do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino”; em 1993, a criação da comissão para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos; em 1994, a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, que contou com a participação expressiva de educadores de todo o Brasil (BRASIL, 2019f, não paginado).

A educação escolar brasileira, de acordo com a LDBEN 9.394/96, encontra-se dividida em dois níveis: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio) e Educação Superior. O Quadro 2 apresenta a estrutura organizacional da educação básica brasileira.

Quadro 2 – Estrutura organizacional da educação básica brasileira

Nível	Etapa		Duração	Faixa Etária
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 – 3 anos
		Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	6 – 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	15 – 17 anos

Fonte: Elaborado a partir da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996a).

A partir de 2003, para atender à demanda estabelecida na lei, o governo ampliou o atendimento à população mais excluída, através dos programas sociais e da implementação de políticas educacionais, visando à contrapartida não somente da matrícula, mas da permanência das crianças e adolescentes na escola.

Dentre as políticas públicas voltadas para esse fim estão: a ampliação do PNLD, visando atender às escolas de ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto das escolas públicas, quanto das privadas filantrópicas; a ampliação do Pnae, com atendimento às creches públicas e filantrópicas que, até então, eram excluídas; criação da

[...] plataforma *Web* do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Projeto Presença), objetivando monitorar o acesso e a permanência dos alunos na escola, e otimizar o repasse de recursos públicos calculados com base no número de matrículas. (BRASIL, 2018f, não paginado).

Uma década após a promulgação da LDBEN 9.394/96, ainda durante a vigência do acordo de Dakar (2000), foi sancionada a Lei 11.274/2006, que alterou os seus artigos 29, 30, 32, e 87, ampliando o ensino fundamental para nove anos, com ingresso obrigatório das crianças a partir dos seis anos. A implantação progressiva do ensino de 9 anos, contemplada desde o PNE (2001), através da Meta 2, trazia como objetivo “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, não paginado).

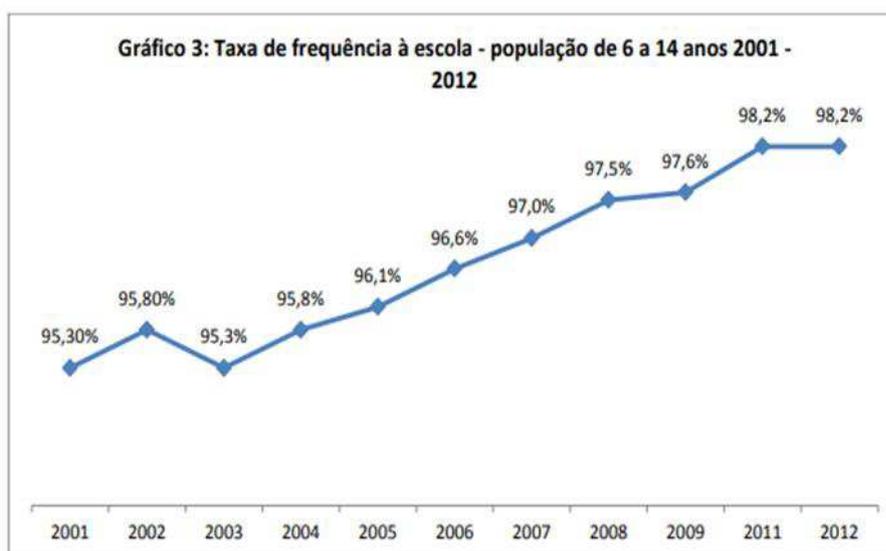
Destaca-se, também, a criação do Ideb, em 2007, visando reunir em um só indicador, “[...] o resultado de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (BRASIL, 2021e, não paginado), aferindo a qualidade da aprendizagem nacional e instituindo metas para elevar a qualidade da educação. Nesse mesmo ano, foi lançado o PDE, através do Decreto 6.094, pelo MEC, que, segundo Albuquerque (2013), “do ponto de vista técnico”, está ancorado nos índices dos dispositivos avaliativos externos (Ideb), pelos quais a

educação básica é avaliada periodicamente, sob a coordenação geral do Inep. Saviani (2010 apud ALBUQUERQUE, 2013, p. 169), reitera que é

[...] esse índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo do período de operação do Plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Após várias ações sincronizadas e superpostas, os números da alfabetização cresceram, passando “de 86,7% (1999) para 91,3% (2012). A taxa de analfabetismo funcional nesta mesma faixa etária decresceu de 27,3% (2001) para 18,3% (2012), o que representa uma queda de 33,0% no período” (BRASIL, 2014b, p. 14). Outro fator positivo, resultante dessas políticas públicas para a educação, foi a taxa de abandono escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Ainda, o Relatório EPT (2000-2015) aponta que essa redução foi de 74,2% para o ensino fundamental e 43,1% para o ensino médio. Essa trajetória ascendente é demonstrada no Gráfico 1, de autoria do IBGE, que traz os índices de frequência escolar, da população de 6 a 14 anos, no período de 2001 a 2012:

Gráfico 1 – Índice de frequência escolar



Fonte: Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/Pnad (BRASIL, 2014b).

Os dados mostram que, a partir da implementação das medidas, o país obteve avanços significativos não somente na área educacional, mas também social. Segundo o Relatório EPT (2000-2015), o monitoramento do desempenho dos estudantes e das instituições, a partir da implantação do Saeb/Ideb e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), juntamente com a aferição internacional, também contribuiu para o alcance dos resultados (BRASIL, 2014b).

É fato que não se pode falar de indicadores de aprendizagem de forma isolada. As respostas dadas pelos índices estão intimamente ligadas às medidas e políticas adotadas em determinados momentos que induzem aos resultados, quer seja de forma direta ou indireta. Nesse sentido, e como aspecto positivo, o Relatório (2000-2015) assinala que “[...] o atendimento à primeira infância no Brasil é feito por três áreas complementares: Saúde, Educação e Assistência Social” (BRASIL, 2014b, p. 11). O Quadro 3, elaborado a partir dos dados do Relatório, apresenta o total de matrícula da rede pública, por nível de ensino.

Quadro 3 – Total de matrícula na rede pública de educação básica, por nível de ensino – 2012 – 2013

Nível	Etapas		Total de Matrícula	Rede Pública	% de Matrícula na rede pública
Educação Básica	Educação o Infantil	Creche	2.730.119	1.730.870	63.4%
		Pré-escola	4.860.481	3.643.231	75.0%
	Ensino Fundamental		29.069.281	24.694.440	85.0%
	Ensino Médio		8.312.815	7.248.774	87.2%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Relatório do EPT (2000-2015) (BRASIL, 2014b)

Podemos observar que os números são grandiosos e que a grande maioria dos alunos brasileiros depende da boa condução das políticas públicas para terem os seus direitos educacionais garantidos. Neste sentido, o Relatório EPT enfatiza que o objetivo de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” é o maior de todos desafios definidos pela Unesco nos acordos mundiais (BRASIL, 2014b, p. 58).

O acordo mundial da Unesco, pactuado em Incheon/Coréia do Sul (2015), teve como marco de ação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O acordo pretende assegurar o direito ao acesso à educação a todos, com um tempo mínimo de, pelo menos, 12 anos de escolarização: pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade, de forma a assegurar que estes “[...] adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a

incentivar sua participação plena como cidadãos ativos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 29).

Ao postular sobre a importância de um Sistema Nacional de Ensino (SNE) que possa assegurar a organicidade e a continuidade das políticas voltadas para a educação e da interferência da iniciativa privada na educação pública, Saviani (2010, p. 385) defende que “[...] não se pode, também, enfraquecer o caráter público do Sistema Nacional de Educação a pretexto de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade”. Segundo ele, de fato, a educação é um bem social coletivo, tendo na figura do Estado o seu guardião e que, portanto, a forma de a sociedade vivenciar esse pertencimento seria através do cuidado (entenda-se luta) por uma educação pública de qualidade. Dessa forma, deve-se,

[...] portanto, fazer reverter a tendência hoje em curso, de diluir as responsabilidades educativas do poder público transferindo-as para iniciativas de filantropia e de voluntariado. Com efeito, tal tendência configura um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno. É como se estivéssemos retornando ao início da era moderna, quando a questão da instrução popular era tratada como um problema de caridade pública. Essa fase foi ultrapassada e a ela não devemos jamais retornar, sob pena de anularmos todo o desenvolvimento da sociedade moderna, que desembocou na tese da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, concebida como direito de todos e dever do Estado. (SAVIANI, 2010, p. 385-386).

Saviani (2010) enfatiza também a importância da criação do PNE como política que contribui para garantir esse caráter essencial da educação no âmbito público, passando a descrever um percurso histórico bem estruturado que remonta aos Pioneiros da Educação (1932), destacando que a ideia circunda o cenário educacional brasileiro desde a Constituição Federal de 1934, que já estabelecia, em seu artigo 150, a competência da União em fixar um Plano Nacional de Educação, que contemplasse todos os graus de ensino, que tivesse ainda a responsabilidade de coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país. Ideário este que ficou invisibilizado por um período de tempo, só ressurgindo na década de 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos, que originou o Plano Decenal de Educação.

Apesar de todo esse longo percurso histórico, somente após a LDBEN 9.394/96, o debate sobre a importância de um Plano Nacional de Educação ressurgiu, dando origem ao PNE (2001-2011), aprovado através da Lei 10.172. Esses mesmos ideais inspiraram também a criação do Fundef (1996) e, posteriormente, do Fundeb (2006) (SAVIANI, 2010).

Saviani (2017) afirma que o atual PNE (2014-2024), criado a partir da Lei 13.005/2014, diferencia-se do anterior (2001), por ter sido concebido através de amplo debate e de elevado grau de participação da sociedade. Quanto ao texto, destaca a ausência de “um caráter eminentemente público”, que “[...] traz a marca da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação

de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino” (SAVIANI; ARAÚJO FILHO; DOURADO, 2014, p. 232). De acordo com o Observatório do PNE,

O atual documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014, não paginado).

Dourado (2010) corrobora com Saviani (2017), quando também destaca que a concepção do atual PNE envolveu amplo debate, tanto da sociedade civil, quanto do corpo político, como da comunidade educacional, quando afirma que,

[...] se entendido como epicentro da política educacional, ele pode propiciar avanços importantes na educação, enfrentando questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica, cultural e tecnológica, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática (DOURADO, 2014, p. 232).

A alfabetização das crianças é contemplada no PNE através das Metas 2 e 5. Essas metas dizem respeito à universalização (matrícula e permanência) do ensino fundamental, garantindo, no mínimo, 95% de alcance do público-alvo e 100% de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, até o final da vigência do Plano. No entanto, as pesquisas do Inep, no acompanhamento bienal das metas, apontam para um panorama fragilizado no que tange ao cumprimento de todas elas. De acordo com o Observatório do PNE (2020, não paginado), “em 2017 somente 48,9% das crianças do 3º ano tinha aprendizagem adequada de leitura”. As Metas 2 e 5, preveem:

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014a, não paginado).

A Meta 7 do Plano tem como prerrogativa o fomento à “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2014a, não paginado). Araújo Filho (2014) alerta que o combate à desigualdade só será possível através de um constructo coletivo e articulado entre os entes federados e através de fundo de financiamento nacional, que objetive a equalização do atendimento educacional em todo o país. Segundo esse entendimento, a Meta 7 desse Plano estaria em rota de colisão com a proposta de equidade educacional, uma vez que os indicadores de aprendizagem (Ideb e Pisa), além de não atenderem às demandas para assegurar uma educação de qualidade, estimulam a famigerada política do ranqueamento entre as escolas, promovendo conflitos no contexto escolar e entre os profissionais da área.

O financiamento da educação encontra-se previsto na Meta 20, para a qual Saviani, Araújo Filho e Dourado (2014, p. 232), destacam que “[...] faltou assegurar claramente os mecanismos de financiamento para instituir e colocar em pleno funcionamento o Sistema Nacional de Educação para absorver todas as crianças e jovens, garantindo-lhes uma educação consistente com o mesmo padrão de qualidade”.

Com vistas a atender ao disposto na CF/1998 e na LDBEN – 9.394/96, as Metas 2 e 7 do PNE, é instituída a BNCC, através da Resolução do CNE/CP nº 2/2017. A Base encontra-se dividida em três partes (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Quanto à aprendizagem, está dividida em dez competências que sintetizam, de forma geral, os direitos de aprendizagem e em várias habilidades de acordo as áreas do conhecimento. A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018c, não paginado), que conforme estabelecido

[...] na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017b, não paginado).

Quanto à alfabetização de crianças, a BNCC difere do PNE, quando estabelece que esta deve ocorrer até o 2º do ensino fundamental (ou seja, 7 anos de idade), enquanto o PNE, em sua Meta 5, estabelece como tempo referencial para a alfabetização, o 3º ano conforme a Resolução nº 2/2017, do CNE, que dispõe no art. 12:

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, **no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017a, p. 8, grifo nosso).

De acordo com Aguiar e Dourado (2018, p. 14), “A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa”, tendo como base a admissão de parâmetros

[...] imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos[...], que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas.

Ainda segundo Aguiar e Dourado (2018), essa é uma postura provinciana, que despreza o potencial crítico-reflexivo dos profissionais que atuam na educação, que acredita que o modelo pedagógico das cartilhas, dos guias prontos para serem “aplicados”, será o “remédio infalível para os males” da nossa educação.

No rol das políticas implementadas com vistas à alfabetização de crianças, podemos destacar as mais recentes:

2018 - Instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2018d, p. 4).

2019 - O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030. (BRASIL, 2019a, não paginado).

2019 - Lançamento, em 5 de dezembro, do Programa Conta Pra Mim, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização, visa estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância, por meio da leitura. O programa reúne uma série de materiais para orientar e estimular os pais a incorporar as práticas de literacia familiar, uma técnica aplicada no dia a dia, na convivência entre pais e filhos. (BRASIL, 2019b, não paginado).

Apesar de toda a transformação vivenciada nos últimos anos, o Brasil ainda apresenta dados preocupantes com respeito aos níveis educacionais. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Brasil ocupa a 11ª posição entre os países com os piores índices em educação, estando na 57ª posição em leitura. Essas pesquisas mostram que, mais do que alternância de metodologias, outros fatores têm impedito o satisfatório desempenho de nossos alunos (BRASIL, 2019g). Dentre as principais causas, estão a falta de investimento na formação e valorização dos profissionais de educação, contexto educacional ultrapassado, ausência da tecnologia no espaço educativo e olhar mais atento aos primeiros anos escolares.

As pesquisas realizadas pelo IBGE apresentam a triste realidade de um Brasil que ainda possui 6,6% da população com idade de 15 anos para cima, analfabeta, o que representa 11 milhões de pessoas (BRASIL, 2020a). Essa estatística demonstra que o país ainda não atingiu o proposto na Meta 9 do PNE, que se propõe a “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014a, não paginado).

Silva (2002) destaca que a educação pública está sendo invadida pela concepção de ineficiência em detrimento da ideia de qualidade da educação privada. A educação de qualidade se tornou mercadoria, um bem de consumo caro, ao qual muitos não têm acesso ou, quando têm, recebem investimentos inferior, em doses controladas com vistas a desempenharem papéis sociais previamente estabelecidos, ficando o ensino amplo e aprofundado, destinado àqueles que estão nos substratos sociais mais elevados da sociedade.

Dessa forma, a aprendizagem passa a ser compreendida como números, índices, percentuais, a fim de se atingirem metas específicas para atender ao mercado, uma educação que prepara o aluno apenas para responder a avaliações externas, reducionista, que não proporciona ao indivíduo a efetividade do direito subjetivo de aprender, assegurado nos instrumentos legais que norteiam a educação brasileira.

É certo, como afirma Soares (2020a, p. 170-171), que o exercício da cidadania não deve ser compreendido como um direito restrito apenas aos indivíduos “letrados”. Se colocarmos o determinismo alfabético como fator de inclusão ou exclusão, colaboraremos com os mecanismos de controle social, de alienação e de alheamento, resultantes do partilhamento seletivo dos direitos a que todos têm direito, independentemente de posição social, econômica, étnica, religiosa etc. Parafraseando Freire, a autora reitera que alfabetização e cidadania devem caminhar juntas, na construção do processo emancipatório social e político, pois na verdade,

[...] a exclusão do agir e do participar politicamente, longe de ser um produto da ‘ignorância’ causada pelo analfabetismo, pelo não acesso à leitura, é produto das iniquidades sociais que, elas sim, impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos que constituem a cidadania. Basta que considere a coocorrência de indicadores de exclusão: altas taxas de analfabetismo e outros indicadores educacionais (taxa de repetência, de evasão, de exclusão da escola etc.) ocorrem ao lado de baixas faixas salariais, maiores índices de subnutrição, de mortalidade, de expectativa de vida etc. (SOARES, 2020a, p. 170-171).

Deste modo, a análise dos dados quantitativos de matriculados x indicadores de aprendizagem não deve constituir-se apenas uma compilação estatística no campo educacional. O cruzamento dos dados deve lançar luzes sobre o nosso entendimento quanto à abrangente desigualdade de acesso-oportunidade-qualidade que ainda permeia a educação nacional, apesar de todos os aparatos legais construídos ao longo dessas últimas décadas.

Se por um lado temos excelentes resultados quanto ao número de matrícula e de permanência na escola, os dados levantados quanto à qualidade da educação x aprendizagem não caminham na mesma direção. A Avaliação Nacional de aprendizagem (ANA) – descontinuada desde 2016 – apresentou enormes desafios no âmbito da alfabetização. O percentual de alunos considerados no Nível suficiente de alfabetização, no ano de 2016, foi: leitura – 45,27%; escrita – 66,15%; matemática 45,53% (PEDUZZI, 2017).

Cabe ressaltarmos que esses dados são de âmbito nacional e, quanto se volta para um olhar mais aprofundado por regiões, percebe-se que “[...] as desigualdades socioeconômicas somam-se as disparidades regionais e que os dados apresentados permitem [...] ver com clareza as diferenças de aprendizagem das crianças brasileiras, conforme o estado e a região onde vivem” (MODERNA, 2019, não paginado).

Em seu texto “*Universidade, Cidadania e alfabetização*”, Soares (2017, não paginado) afirma que se a alfabetização, apesar de indispensável, por si só não garante o exercício da cidadania, sem ela não há possibilidade, “[...] pois saber ler e escrever permite o acesso a condições de participação social e cultural, e é fundamental num processo político”).

Não obstante aos problemas encontrados no atendimento público educacional, no que tange à qualidade socialmente referenciada da educação oferecida, é preciso reconhecer alguns avanços de natureza política e social no sentido de universalizar a educação, de conter a evasão escolar, de baixar os índices de analfabetismo e aumentar os investimentos financeiros para a educação. Mas ainda estamos longe da igualdade social tão sonhada, ainda vivemos a marca do “divórcio entre alfabetização e a conquista de direitos sociais, civis e políticos – entre alfabetização e cidadania”, em que os direitos previstos no amplo corpo legislativo, na prática, ainda não se efetivaram em sua totalidade de forma equitativa.

No centro das mudanças pelas quais passou o país nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas para a alfabetização ganham visibilidade no atendimento educacional, passando o MEC a atuar como indutor de políticas com essa finalidade. Nesse sentido, programas e ações com apoio técnico e financeiro passam a ser oferecidos aos municípios, com vistas à melhoria da qualidade da educação nas primeiras etapas de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, consideradas como Ciclo de Alfabetização.

Embora tais esforços sejam reconhecidos, os indicadores que vêm sendo divulgados pelo Inep (BRASIL, 2021f) levam-nos a considerar que os avanços apresentados nos indicadores da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de ensino, ainda estão longe do ideal. Igualmente, estudos vêm apontando que ações voltadas para qualificar o trabalho docente nas primeiras etapas de escolarização, além de outras, pouco repercutiram nos indicadores de qualidade da educação pública das redes de ensino do Estado do Maranhão (ALBUQUERQUE, 2017).

Essas evidências reveladas nas estatísticas oficiais da ANA e pelos estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores, apontam para a necessidade de os sistemas públicos de ensino promoverem políticas que, de fato, contribuam para corrigir distorções e enfrentar os problemas relacionados aos resultados insipientes, alcançados nesse nível de ensino. No caso de São Luís, a prefeitura vem realizando convênios e parcerias com instituições e organizações não governamentais no sentido de desenvolver programas com essa finalidade. O caso mais recente é à implementação do PIP, no âmbito do Programa Educar Mais: juntos no Direito de Aprender, por meio de tais parcerias.

Até aqui, o estudo fez uma incursão e um esforço de análise de elementos importantes que caracterizaram os cenários em que as políticas públicas educacionais voltadas para alfabetização foram definidas. O esforço empreendido ao longo deste estudo voltou-se não só para mostrar como foram definidas as políticas de alfabetização, mas, para além desse aspecto, buscou mostrar o movimento que ensejou importantes políticas públicas educacionais nessa área, gerados no interior do Estado brasileiro que marcaram o século XX, notadamente nas duas últimas décadas, e nas duas primeiras décadas do atual milênio, em que um extenso arcabouço legal foi institucionalizado e importantes reformas foram implantadas, abrindo novas perspectivas. Focada nessa problemática, na próxima seção, o estudo apresenta os achados do campo empírico, que buscou apreender o processo de implementação do PIP em duas escolas pertencentes à rede pública de ensino de São Luís.

A pesquisa teve como campo de investigação os órgãos oficiais dos sistemas de ensino, notadamente a secretaria de educação e as escolas, *locus* da pesquisa, momento em que tivemos a oportunidade de, no diálogo com os sujeitos envolvidos na execução das políticas dirigidas à educação, através da escola, colher dados que deram substância à análise acurada sobre a implementação da política do PIP, bem como possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da educação no âmbito do ciclo de alfabetização, na rede pública municipal de ensino de São Luís.

4 A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: limitações, desafios e possibilidades

Esta seção apresenta a contextualização do universo da pesquisa, trazendo um recorte da educação no estado do Maranhão. A análise tomou como base os dados disponibilizados nos portais do Inep, IBGE e MEC. Além disso, considerou documentos oficiais, que instituem as atuais políticas educacionais, particularmente: LDBEN 9.394/96; PNE/2014; BNCC/2017; o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de 2019, o PEE/MA (2014-2024), o Plano Plurianual do Maranhão (PPM) 2018-2021, a proposta do PIP 2018, o Relatório do PIP São Luís, referente ao período (2017-2020); o PME/SL (2014-2024). Entre os autores que apoiaram a análise e a discussão dos dados do fenômeno em tela, destacam-se: Alarcão (2011), Imbernón (2009, 2010), Oliveira, Duarte e Rodrigues (2019), Paro (2014), Saviani (2013), Soares (2019, 2020a, 2020b), entre outros. Na coleta dos dados analisados, a pesquisa utilizou-se de observação sistemática, de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Antes, porém, da análise e discussão dos dados, apresenta-se um breve panorama socioeconômico e educacional do estado do Maranhão, tendo em conta que São Luís, é a capital desse estado. Os dados sobre o estado, referem-se a número de matrículas, de escolas, de alunos, de professores e gestores escolares.

4.1 A educação básica no estado do Maranhão: contextualização e indicadores

O estado do Maranhão está localizado na Região Nordeste do Brasil, com uma área de 331.983 km², pertence a sub-região do Meio Norte, sendo a única região do Nordeste que tem parte de seu território coberto pela floresta amazônica. Possui cinco mesorregiões, 21 microrregiões e o segundo maior litoral do país. Detentor de uma rica diversidade natural e de um grande potencial hidrográfico, tem como fronteira os estados do Piauí, Tocantins e Pará (BRASIL, 2021a).

Com uma população estimada em 7.153,262 habitantes (BRASIL, 2021a), distribuídos em seus 217 municípios, o estado possui umas das populações mais miscigenadas do país, com aproximadamente 70% da população negra ou parda, resultante da mistura dos três povos que o colonizaram: indígenas, africanos e europeus. Atualmente, o estado conta com 15 mil indígenas, distribuídos em sete grupos étnicos diferentes, 700 comunidades quilombolas,

inclusive com o maior quilombo urbano do Brasil (bairro da liberdade), localizado na capital maranhense, e apenas 24% da população declarada branca (BRASIL, 2020f).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão é 0,639 pontos, figurando como um dos estados brasileiros de mais baixo índice, dado relevante, uma vez que este indicador toma como base as três áreas específicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (BRASIL, 2021a).

Tendo em conta os indicadores desfavoráveis do Maranhão, no âmbito dos quais o atendimento público educacional ocupa centralidade, e considerando as determinações das políticas públicas educacionais em nível nacional, particularmente o PNE (2014-2024), em 11 de junho de 2014, é aprovado o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA, 2015–2024), através da Lei 10.099/2014, contendo 22 metas sobre: etapas e modalidades da educação maranhense; formação e valorização dos profissionais da educação; gestão democrática; e a oferta da educação integral, entre outras. Traz também consigo a perspectiva de mudanças nas áreas sociais e humanas, com vistas à redução das desigualdades e da pobreza (MARANHÃO, 2014).

Até o ano de 2020, o estado possuía 11.639 escolas de educação básica (zonas urbana e rural), assim distribuídas: 81,6% – Rede Municipal; 9,1% – Rede Estadual; 0,3% – Rede Federal; e 9% – Rede Privada. A pré-escola e o ensino fundamental (anos iniciais) são os níveis com maior oferta de escolas, o ensino médio com a menor, correspondendo a apenas 8,7% do total (BRASIL, 2021f).

Podemos observar que a rede pública maranhense possui um número significativo de escolas, das quais 91% das instituições de ensino existentes no estado pertencem às esferas federal, estadual e municipal. No entanto, o atendimento educacional para jovens entre 15 e 17 anos, ainda está abaixo do ideal – 90,6% em 2019. A média nacional, nesse mesmo período, era de 92,5% (EDUCA JÁ; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), reflexo dos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos sob os quais vive a grande parte do povo maranhense.

A estrutura física destas instituições também é bem variada, alternando entre aquelas consideradas adequadas (minorias) e aquelas inadequadas (maioria). Essa realidade foi demonstrada pela pesquisa do Inep, que levantou aspectos como acessibilidade, saneamento básico e demais condições da infraestrutura das escolas (BRASIL, 2021f). Sob esta perspectiva, apresentamos alguns itens da infraestrutura das escolas da rede pública maranhense e do Brasil no Quadro 4.

Quadro 4 – Infraestrutura das escolas da rede pública do Maranhão e do Brasil – 2021

Recurso	Rede Pública do Maranhão	Rede Pública do Brasil
Acessibilidade	22%	40%
Água tratada	43%	70%
Bibliotecas nos termos definidos pelo Inep ¹⁴	12%	31%
Internet banda larga	44%	78%
Laboratório de ciências	3%	10%
Laboratório de informática	10%	33%
Quadra de esporte	9%	35%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Básica Estadual 2020 (BRASIL, 2021f).

Apesar dos significativos investimentos ocorridos na estrutura das escolas da rede pública estadual, nos últimos 7 anos (2015-2021), muitas destas escolas ainda não têm o mínimo requerido para o desenvolvimento de um trabalho educativo, como é o caso da falta de água tratada em mais de 60% das escolas, a falta de bibliotecas em mais de 80%, falta de laboratórios didáticos, que se constituem importantes ferramentas de aprendizagem por meio de ações, interações e experiências, assim como o espaço para a prática esportiva, acessibilidade e acesso à internet (BRASIL, 2021f).

Quanto à estrutura de pessoal que compõe as escolas, a pesquisa do Inep (BRASIL, 2021f), apresentou que o Maranhão possui 12.059 gestores, destes: 8.840 gestores são da rede pública. Na rede estadual, o acesso ao cargo ainda tem forte predominância da indicação (44,3%) e apenas 20,4% ocorrem por eleição, contrariando o estabelecido na Lei 9.860/2013, art. 61¹⁵ e no PEE/MA (2014-2024), meta 20. Os professores da educação básica (pública e privada), em 2020, totalizavam 99.029 profissionais, e destes apenas 65% possuíam formação em nível superior, conforme demonstrado no Quadro 5:

¹⁴ A partir da definição do Inep, a biblioteca é um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário (BRASIL, 2021f).

¹⁵ Dispõe sobre o princípio da democratização, por meio da eleição direta, para gestores das escolas da rede pública estadual (MARANHÃO, 2016).

Quadro 5 – Quantitativo de professores da educação básica do Maranhão, das redes pública e privada, por área de atuação e nível de formação

Área de Atuação	Quantitativo	Nível Superior		Nível Médio/ Magistério	Nível Médio ou Fundamental
		Licenciatura	Bacharel		
Educação Infantil	21.637	48,5%	2,7%	40,2%	8,6%
EF – Anos Iniciais	31.947	58,9%	3,4%	31,3%	6,5%
EF – Anos Finais	39.042	66,1%	3,5%	30,4%	0,0%
Ensino Médio	16.844	86%	7,7%	6,3%	0,0%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Básica Estadual 2020 (BRASIL, 2021f).

Os dados apresentados no Quadro 5 e no relatório do PEE/MA (2014-2017) apontam que a meta 16 do PNE/MA (sobre a formação docente em nível superior) ainda não foi alcançada, uma vez que o estado ainda possui percentuais significativos de professores leigos atuando na educação infantil e nos anos iniciais do EF.

No que tange à garantia de acesso à educação, o Relatório do PME (2014-2017), apresenta um crescimento de matriculados em todas as etapas, de forma mais expressiva a EJA, que atingiu 83,3% da população. Neste mesmo sentido, os dados levantados pelo DCTM destacam crescimento na matrícula da educação infantil (91,5%) e do ensino fundamental (98%) na faixa etária de 6 a 14 anos. No ensino médio (alunos de 15 a 17 anos), o percentual de crescimento foi um pouco menor (71%), equiparando-se com a taxa média do Brasil, que era de 71.1% (BRASIL; MARANHÃO, 2019).

Dados mais recentes do IBGE indicam que, em 2020, houve 1,9 milhão de matrículas na educação básica em todo o estado, apontando uma queda de 5,3% (107.684 matrículas) no total, em comparação com o ano de 2016. Desse total de matrículas, a grande maioria (88,3%) está na rede pública (federal, estadual e municipal) (BRASIL, 2020g). Esses quantitativos ficam melhor evidenciados a partir da análise do Quadro 6, que apresenta o quantitativo de matrículas da educação básica no estado do Maranhão, no de 2020, por dependência administrativa (pública e privada).

Quadro 6 – Quantitativo de matrículas a educação básica no Maranhão, por dependência administrativa – 2020

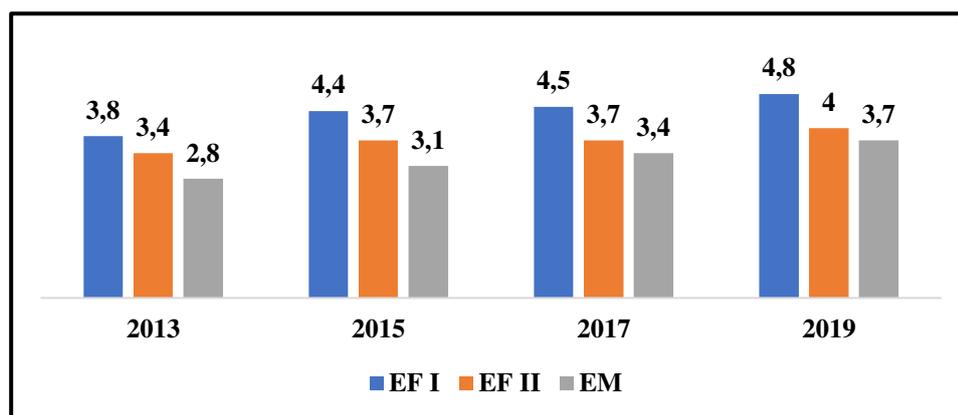
Etapa	N. de Matrículas	% na Rede Pública	% na Rede Privada
Educação infantil	345.732	80.3%	19.7%
EF – Anos iniciais	613.433	86.8%	13.2%
EF – Anos Finais	510.540	91.5%	8.5%
Ensino Médio	283.607	94.8%	5.2%
EJA – EF	115.226	98.3%	1.7%
EJA – EM	38.463	95.2%	4.8%
Educ. Profissional	42.018	63.1%	36.9%
Educação Especial	44.146	77%	23%

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/Inep/Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020g).

Mesmo em face às conquistas apresentadas nos últimos anos, a educação maranhense ainda tem muito a avançar, pois 15,6% da população com mais de 15 anos de idade, ainda é considerada analfabeta, totalizando mais de 820 mil pessoas. Apesar de essa taxa estar em queda desde 2014, quando esse percentual era de 19,6%, ainda há muito a ser feito, tendo em vista que o estado se encontra na 4ª posição dos maiores índices de analfabetismo do Brasil, ficando atrás somente dos estados da Alagoas (17,1%), Paraíba (16,1%) e Piauí (16%). No Maranhão, assim como em todo o Brasil, os números do analfabetismo estão diretamente ligados à idade, ou seja, quanto mais velho o grupo populacional, maiores as taxas de analfabetismo (BRASIL, 2020e).

O alcance das metas do Ideb para a educação básica maranhense, até o ano de 2021, faz parte das metas 7 e 8 do PEE/MA (2014-2024). Os dados de 2009 a 2019 até mostram um fluxo de crescimento dos indicadores, sem, contudo, ainda ter alcançado a meta de crescimento proposta (de 4,0 em 2019). Em relação aos estados da região Nordeste, o Maranhão figura no *ranking* do Ideb como o 3º estado da região, ficando atrás apenas de Pernambuco (4,4) e Ceará (4,2) (BRASIL, 2020e). O Gráfico 2, apresenta o comparativo das notas do Ideb da rede pública do Maranhão, por etapa de ensino, no período de 2013 a 2019.

Gráfico 2 – Comparativo das notas do Ideb da rede pública do MA, por etapa de ensino – 2013 a 2019



Fonte: Elaborado a partir dos dados Ideb/Inep (BRASIL, 2020h)

Entre os dados preocupantes e que podem justificar esses indicadores, estão: a evasão escolar de 5.9% e a retenção escolar de 6% no 3º ano do Ensino Médio (EM); e que apenas 59% dos matriculados concluíram o ensino médio no tempo certo (BRASIL, 2021f), revelando a dura realidade pela qual ainda passa a educação do estado, uma vez que altos índices de abandono e retenção, por conseguinte, geram a distorção idade-série.

Conforme exposto até aqui, a realidade do sistema estadual, no que tange às defasagens de aprendizagem, não difere das redes municipais, particularmente na rede pública de ensino de São Luís, que, embora esforços venham sendo empreendidos com vistas ao alcance de metas, a situação da alfabetização de crianças na idade adequada ainda se constitui um desafio, o que motivou a prefeitura, em parceria com a empresa Gazzola & Associados Consultoria Educacional, implementar o PIP, com vistas a enfrentar esse problema.

4.2 O atendimento educacional no município de São Luís, a partir de 2015: histórico e caracterização

Embora a pesquisa tenha sido realizada em duas escolas das 259 existentes na rede pública municipal de São Luís, consideramos importante, neste estudo, fazer uma caracterização do atendimento educacional desse município, tendo como base os dados levantados junto à Semed, através da Superintendência da Área de Ensino Fundamental (Saef), da Coordenação de Informação e Estatística Educacional (CIEE), do setor de Recursos Humanos (RH) e dos documentos oficiais.

Assim sendo, esta subseção apresenta um breve histórico, bem como indicadores sociodemográficos, políticos, econômicos e educacionais de São Luís, com o objetivo de fazer uma breve caracterização da rede pública de ensino desse município, com ênfase para os indicadores do atendimento educacional.

Capital do estado do Maranhão, São Luís foi fundada pelos franceses Daniel de La Touche e François de Rasily em 8 de setembro de 1612. Dados do IBGE de 2021 mostram-na como a cidade mais populosa do estado e a 15ª do Brasil. É também o centro político e administrativo do estado, com aproximadamente 1.115.932 de habitantes e uma área territorial de 583.063 km². Integra a região metropolitana da Grande Ilha de São Luís (Upaon-Açu¹⁶), estando separada do continente pelo Estreito dos Mosquitos, limita-se com as baías de São Marcos e São José. O paisagismo urbano é fortemente marcado pela influência portuguesa, o que levou a cidade ao título de Patrimônio Cultural Mundial, dado pela Unesco, em 1997. Tem no setor terciário a maior contribuição para o seu PIB (BRASIL, 2021g).

Com um IDH de 0.768, o mais elevado do estado, a cidade possui uma cultura extremamente rica e está dividida em aproximadamente 210 bairros, dentre os quais o bairro da Liberdade, considerado o maior quilombo urbano do Brasil (Portaria n. 13, de 13 de novembro de 2019). Dentre sua população, 56% se declaram pardos, 13,2% negros, aproximadamente um terço é branca, 1% amarela e 0,18% é indígena. Possui uma boa distribuição etária, com um maior contingente entre as idades de 20 e 29 anos (GUITARRARA, 2021).

No aspecto educacional, o Educacenso (2020) confirma que São Luís é a cidade maranhense com a maior rede de ensino do estado, possui 1.082 estabelecimentos de ensino, com um total de 225.596 alunos e 12.737 professores, distribuídos nas três etapas da educação básica, nas redes pública e privada. O ensino fundamental tem mais de 135 mil alunos e uma taxa de escolarização de 96,8% na faixa dos 6 aos 14 anos (BRASIL, 2021f).

Embora a cidade ostente o título de Patrimônio Cultural da Humanidade e seja possuidora de uma riqueza histórica e cultural invejável, São Luís convive com profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais. No que tange ao atendimento educacional na rede pública de ensino, os indicadores de qualidade atestados pelo Ideb têm apresentado uma discreta alteração favorável. De igual modo, não há uma relação favorável dos indicadores de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano, conforme atesta diagnóstico realizado pela rede de ensino, em 2017, apontado em relatório (SÃO LUÍS, 2019b).

¹⁶ Nome dado pelos Tremembés (Tupi-Guarani) e significa “ilha grande”. Também foi chamada ilha de São Luís (TURISMO SÃO LUÍS, 2018).

Em face dos indicadores de aprendizagem desfavoráveis, o município de São Luís, seguindo uma tendência da maioria dos municípios do país, firmou uma parceria com a empresa Gazzola & Associados Consultoria Educacional, no sentido de planejar e implementar programas e ações com vistas à elevação dos indicadores do atendimento educacional da sua rede pública.

Por meio desta parceria, e tendo em vista as diretrizes estabelecidas no PME (2015-2025), a prefeitura de São Luís, em 28/06/2017, instituiu a política educacional intitulada “Educar mais: Juntos no direito de aprender”, que se caracterizou por um conjunto de ações voltadas para o atendimento educacional da Rede. O Programa está estruturado em oito eixos: “currículo; avaliação; formação; gestão; acompanhamento pedagógico; tecnológico; infraestrutura; e relação escola comunidade.” (SÃO LUÍS, 2017b, p. 14).

O início desta parceria foi marcado pela realização de um diagnóstico que apontou que a rede municipal de ensino de São Luís não apresentava resultados satisfatórios nas avaliações externas, figurando entre os municípios com mais baixos indicadores, com um Ideb de 4.6, quando a meta era de 5.2 (SÃO LUÍS, 2017b), evidenciando a necessidade de maiores investimentos na educação pública municipal. Além disso, o diagnóstico da Rede revelou que

Os contrastes entre as suas diversas localidades são enormes e as desigualdades se manifestam não só pela baixa renda familiar, mas também, pelas precárias condições de vida que dificultam o acesso e a permanência das crianças e dos jovens na escola, corroem as próprias condições de educabilidade e interferem no rendimento escolar dos alunos, como de praxe acontece em quase todas as capitais do Brasil (SÃO LUÍS, 2020, p. 6-7).

Frente a essa realidade, uma das primeiras ações do Programa “Educar mais: Juntos no direito de aprender” foi a criação do Sistema Municipal de Avaliação Escolar (Simae), tendo como objetivo verificar a realidade de cada escola, com vistas a detectar as fragilidades da Rede por unidade de ensino, subsidiar as ações no sentido de correção do processo educacional e propor intervenções. O Simae, além de indicadores de aprendizagem, induziu a oferta de ações de formação continuada e oficinas para gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, particularmente para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam no ciclo de alfabetização. Além destas ações, o programa Educar mais: juntos no direito de aprender definiu como prioritárias outras ações, tais como:

[...] melhorias na rede física das escolas, aquisição de máquinas copadoras com garantia de material necessário para as cópias, melhoria no acervo das Bibliotecas Escolares, escolha democrática dos Gestores Escolares, valorização dos profissionais da educação com melhoria salarial e formação continuada com prioridade para os professores, aquisição de material escolar na área de Matemática, formação continuada em Gestão da Equipe da alta direção da SEMED, dos Gestores escolares e dos Coordenadores Pedagógicos, dentre outras. (SÃO LUÍS, 2020, p. 6).

As avaliações externas realizadas pela prefeitura em 2017, realizadas pela primeira vez por um sistema próprio (Simae), confirmaram os resultados das avaliações externas nacionais, revelando, segundo a Consultoria, a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem realizado até então, evidenciando a necessidade de intervenções concretas que pudessem contribuir, favoravelmente, para alterar o atual quadro do atendimento educacional da Rede. Nas avaliações do Simae, foram considerados os conhecimentos nas áreas de língua portuguesa e matemática, além de questionários dirigidos a gestores escolares, professores e alunos.

Em sua primeira versão, realizada em agosto de 2017, foram avaliados aproximadamente 45 mil alunos do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental, de 161 escolas da rede municipal. Em 2018 e 2019, as avaliações foram realizadas também com os alunos da educação infantil, do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e com a EJA. O Quadro 7 demonstra os resultados da proficiência em Leitura e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 5º anos), da rede pública municipal de ensino de São Luís, referentes à primeira avaliação, realizada no segundo semestre de 2017.

Quadro 7 – Resultado da proficiência em língua portuguesa e matemática, nos anos iniciais do EF, da rede pública municipal de ensino de São Luís – ano 2017

Ano	Área	Número Previsto de Participantes	Número Efetivo de Participantes	Percentual de Participação	Percentual por Padrão de Desempenho			
					AB	B	P	A
1º Ano	Língua Portuguesa	6.522	4.392	67,3	25,5	39,2	24,5	10,8
	Matemática		4.481	68,7	18,3	45,3	29,7	6,6
2º Ano	Língua Portuguesa	7.699	5.479	71,2	41,9	34,0	19,1	5,0
	Matemática		5.591	72,6	16,8	48,1	31,3	3,7
3º Ano	Língua Portuguesa	9.284	6.752	72,7	59,4	16,4	19,2	4,9
	Matemática		6.814	73,6	27,8	48	21,7	2,5
5º Ano	Língua Portuguesa	8.644	6.181	71,5	37,8	38,9	19,3	4,1
	Matemática		6.178	71,5	53,1	34,4	17,1	1,4

Fonte: Elaborado a partir dos dados CAEd/Simae/Semed (SÃO LUÍS, 2020).

As dificuldades pelas quais passava a Rede, nos anos iniciais do ensino fundamental, são demonstradas através dos resultados desfavoráveis nos níveis de desempenho mais elevados (Proficiente e Avançado), que se caracterizam como desejável. Observamos, também, uma significativa abstenção dos alunos quanto à participação nas avaliações, chegando a mais de 30%, no caso do 1º ano.

Em 2017, a rede pública municipal de ensino possuía 82.624 alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e EJA, distribuídos em 260 escolas, sendo 212 UEBs e 48 anexos (SÃO LUÍS, 2020). As UEB são agrupadas em 7 núcleos: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Rural e Turu-Bequimão. A Tabela 2, apresenta o quantitativo de alunos da Rede, distribuído por etapas e modalidades, no ano de 2017.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos da rede pública municipal de São Luís – 2017

Etapas e Modalidades		N. de Matrículas	N. de Escolas
Educação Infantil	Creche	3.731	70
	Pré-escola	9.294	80
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	38.725	110
	Anos Finais	25.611	87
Ensino Fundamental – EJA	-	5.323	51
TOTAL		82.624	-

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar (BRASIL, 2017d).

Como pode ser observado na Tabela 2, que apresenta o quantitativo de alunos matriculados na rede pública de ensino de São Luís, o maior número se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) (1º ao 5º ano), intervalo em que ocorre o ciclo de alfabetização. Essa situação sinaliza os enormes desafios a serem vencidos, considerando que o ensino-aprendizagem, no âmbito da alfabetização, para se materializar, deve levar em conta outros fatores que incidem diretamente no atendimento educativo.

Durante o período pesquisado, o Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (Sindeducação) elaborou um relatório sobre as condições de atendimento educacional da rede pública de São Luís, apontando que as escolas apresentavam sérios problemas, destacando-se como principais: a infraestrutura incompatível com as necessidades dos educandos; salas superlotadas; escassez de recursos materiais e pedagógicos; número de professores insuficiente; alimentação escolar fora dos padrões recomendados; falta

de segurança; entre outros (SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, 2019). Essas evidências trazidas pelo relatório do Sindeducação se aproximavam do diagnóstico realizado pela gestão da Semed, particularmente aquelas diretamente relacionadas ao ciclo de alfabetização, apontadas pelo Simae.

No que se refere ao ciclo de alfabetização, os dados do Simae induziram a Rede de ensino à implementação do PIP, no âmbito do Programa “Educar mais: Juntos no direito de aprender”, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem, no âmbito do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, o PIP é adotado como política de alfabetização da rede pública municipal de ensino de São Luís.

4.2.1 PIP como política de alfabetização da rede municipal de ensino de São Luís: o que revelam os documentos?

Como parte do Programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”, o PIP foi implementado no período de 2018 a 2020, inspirado na experiência do Programa “Alfabetização no Tempo Certo”, da educação pública estadual de Minas Gerais (2007 a 2014). Em São Luís, o PIP foi coordenado pela empresa Gazzola & Associados Consultoria Educacional, que “[...] atuou diretamente junto ao Núcleo de Alfabetização (Nalf), na condução da formação continuada de gestores, coordenadores e professores, especialmente aqueles que desenvolvem o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização” (SOUZA, 2021, p. 69).

O Plano foi apresentado como proposta para vencer desafios históricos de desigualdade educacional, por meio de ações estratégicas que atingiriam, diretamente, as ações de sala de aula, combinando, para tanto,

[...] um objetivo pedagógico: toda criança lendo e escrevendo até os 7 anos de idade [...], com um objetivo social: garantir a mesma qualidade de ensino para todas as crianças da rede municipal de ensino de São Luís. [...] em consequência melhoria dos índices educacionais do município. (SÃO LUÍS, 2020, p. 12).

De acordo com a Consultoria, para que o Plano alcançasse os resultados pretendidos, a sala de aula precisava ser transformada. Para tanto, seria necessário colocar o aluno como centro do processo e da estrutura de ensino, tendo como principal objetivo a aprendizagem (SÃO LUÍS, 2020). A partir desse entendimento, o Plano fundamenta sua concepção de ensino-aprendizagem, nos seguintes pressupostos básicos, princípios e diretrizes:

1. O aluno como centro das atenções. Com foco no seu desempenho;
2. Gestão pedagógica como eixo do trabalho com a Semed e UEB;
3. Estreitar distância entre a Semed e UEB a apoiar as escolas por meio de visitas da equipe do PIP e outras equipes da Semed;

4. Assegurar o percurso contínuo da aprendizagem dos alunos e erradicar a pedagogia da repetência;
5. Avaliações externas e internas como ponto de partida para as ações do PIP e elaboração do PIP/Escola;
6. Formação continuada de todos os professores e demais profissionais da educação;
7. Realizar intervenções no tempo certo, priorizando as escolas estratégicas;
8. Melhoria dos resultados educacionais e cumprimento de metas: compromisso de todos. (SÃO LUÍS, 2020, p. 15).

Estes fundamentos tinham como meta principal: “toda criança lendo e escrevendo até os 7 anos idade” e, a partir disso, a implementação do Plano foi dividida em cinco etapas: organização e formação das equipes; elaboração e desenvolvimento do material; avaliação externa e definição de metas; formação dos agentes pedagógicos; e, execução e acompanhamento dos resultados (SÃO LUÍS, 2020).

Dentro dessa estrutura, foram organizadas três equipes que, juntas, formaram o eixo do trabalho educativo (gestão pedagógica – eixo do trabalho da Semed – Eixo do trabalho da escola), que, além do suporte pedagógico, propôs-se a encurtar a distância entre as escolas e a Semed, bem como desconstruir a figura de “vigia do trabalho docente”, colocando-se como colaboradoras deste. Essas equipes tinham atribuições básicas, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Composição do eixo do trabalho educacional do PIP

Equipe	Formação	Atribuições
Coordenação Central	Coordenação do Nalf Diretoras dos Núcleos do município Coordenadoras das equipes da Correção de Fluxo e do Pmalfa.	Garantir a formação continuada e acompanhar a equipe pedagógica.
Facilitadoras	Professoras/pedagogas alfabetizadoras das escolas e das equipes de Correção de Fluxo do Pmalfa.	Elo de ligação Semed – escola. Apoiar a equipe escolar. Identificar as dificuldades com vistas ao aprimoramento das formações.
Escolar	Gestores Coordenadores pedagógicos Professores	Divulgar e implementar o PIP à nível local. Organizar rede apoio ao professor.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório final do PIP/Semed (SÃO LUÍS, 2020).

Com foco na intervenção pedagógica, a periodicidade e frequência de acompanhamento do trabalho educativo foi feita a partir dos perfis das escolas (Intermediárias, Consolidadas e Estratégicas), traçadas com base no levantamento diagnóstico inicial, realizado em 2017. Dentro desse padrão, todas as escolas da Rede foram distribuídas dentro de três grupos, conforme demonstrado no Quadro 9, a partir do desempenho dos alunos, do perfil da gestão pedagógica e do potencial apresentado.

Quadro 9 - Perfil de acompanhamento das escolas da rede no PIP

GRUPO DE ESCOLAS	PERFIL	VISITA	ABORDAGEM
Escolas Consolidadas	Escolas com bons resultados e com elevada capacidade de gestão pedagógica.	Mensal	Autonomia com cobrança – Orientar conforme a necessidade.
Escolas Intermediárias	Escolas pequenas, com resultados variados, que concentram número limitado de alunos.	Quinzenal	Irradiação com cobrança – Orientar e estimular.
Escolas Estratégicas	Escolas com resultados médio ou baixo, mas com potencial para melhorar seu desempenho.	Semanal	Orientação com cobrança – Orientar intensamente.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório final do PIP/Semed (SÃO LUÍS, 2020).

Com vistas a garantir o envolvimento da comunidade e dar visibilidade ao que estava sendo realizado pela escola a partir de 2018, foi instituído o “Dia D - Toda a escola deve fazer a diferença e Toda a comunidade participando”. O evento era realizado em um dia de sábado, com a participação de toda a comunidade escolar e, nesse momento, eram apresentadas as atividades realizadas, os resultados alcançados por meio do desempenho nas avaliações e os objetivos propostos para as próximas fases do Plano. Esse evento acontecia com base em “Guias com orientações práticas às UEB e Equipe”, encaminhados pela Semed. De acordo com o levantamento realizado pela Secretaria, a participação da comunidade escolar, “[...] nas atividades das duas edições do “Dia D” superou as expectativas e tem indicado o quanto é importante manter esse evento no calendário escolar para garantir o envolvimento e o compromisso das famílias em prol da educação de qualidade os alunos” (SÃO LUÍS, 2020, p. 36).

Inicialmente, o PIP foi implementado apenas nas turmas do 3º ano/EF, tendo como base a meta 5 do PNE (2014-2024): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Em 2019, foi implantado também no 2º ano/EF, tendo em vista as alterações decorrentes da implantação da BNCC/2017 (art. 12) e da PNA, que modificaram o ciclo de alfabetização, para o 1º e 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019c).

No momento de implantação do PIP, o ciclo de alfabetização da Rede era composto de 156 escolas com atendimento do 1º ao 3º ano (114 na zona urbana e 42 na zona rural), concentrando mais de 70% das escolas e dos alunos na zona urbana, com um total de 1.377 professores e 97 coordenadores pedagógicos (SÃO LUÍS, 2020). A Tabela 3, apresenta o quantitativo de escolas, de alunos e professores da Rede, no ciclo de alfabetização, no ano de 2018, momento da implementação do PIP.

Tabela 3 – Quantitativo de escolas, alunos e professores da rede municipal no ciclo de alfabetização – 2018

Ano	Escolas	Alunos	Professores		
			Total	Zona Urbana	Zona Rural
1º ano		6.300	424	327	97
2º ano	156	7.046	442	346	96
3º ano		8.939	511	397	114
TOTAL	156	22.110	1.377	1.070	307

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2018g).

Os quantitativos de alunos, ora apresentados, revelam os grandes desafios que a rede municipal tem no do ciclo de alfabetização. Dos alunos do 3º ano das escolas da rede pública municipal, o resultado da ANA (2016) apontou que 77.3% das crianças apresentavam níveis de leitura insuficiente, e 59.93%, em escrita. Da mesma forma, os resultados do Ideb (2017), dos anos iniciais do EF, também não foram satisfatórios, porque, apesar de apresentar uma discreta elevação nos indicadores, o município não conseguiu atingir a meta de 5.2 (SÃO LUÍS, 2017b).

Em vista disso, a partir de 2017, o Simae passou a realizar, anualmente, avaliações com os alunos da rede, a fim de verificar se o PIP estava alcançando os resultados pretendidos, bem como realizar os ajustes de percurso. Após a coleta e sistematização dos dados, o Simae/Semed disponibilizava uma revista com o resultado de desempenho e participação, por área de ensino, ano e núcleo, havendo, ainda, a possibilidade de cada gestor consultar o resultado de sua escola, por meio do site do Sistema.

Sobre o caráter das avaliações em larga escala, bem como de sua instrumentalidade para a criação/aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, Silva afirma:

Recusa-se a visão de avaliação como simples medida de desvio entre o esperado e o realizado no campo das políticas sociais, tal como foi concebido no modelo funcionalista clássico. Entende-se que não se questionar sobre as decisões predefinidas é frequentemente não levar em conta um caminho feito; os fatores que objetivamente contradizem os fundamentos das decisões tomadas, interditando-se a possibilidade de sugerir mudanças. (SILVA, 2001, p. 28).

A partir dessa perspectiva, para uma visão mais acurada acerca dos índices da rede, vejamos o Quadro 10, que apresenta o desempenho comparativo de todos alunos do 1º, 2º, 3º e 5º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, dos anos de 2017 e 2019. Não foi possível estabelecer comparação por padrão de desempenho dos alunos do 4º ano do ensino fundamental porque, em 2017, não foi realizada avaliação. Quanto aos anos de 2018 e 2019, não lhes foram definidos padrões de desempenho, somente a proficiência média.

Quadro 10 – Desempenho comparativo, dos alunos 1º, 2º, 3º e 5º anos, em língua portuguesa – 2017 A 2019

Ano	Ano da Avaliação	Número Previsto de Participantes	Número Efeito de Participantes	Percentual de Participação	Percentual por Padrão de Desempenho			
					AB	B	P	A
1º Ano	2017	6.522	4.392	67,3	25,5	39,2	24,5	10,8
	2018	6.413	5.292	82,5	13,5	31,4	36,0	19,0
	2019	6.512	5.409	83,1	11,5	31,6	34,4	22,5
2º Ano	2017	7.699	5.479	71,2	41,9	34,0	19,1	5,0
	2018	7.186	6.131	85,3	21,5	33,7	31,8	13,0
	2019	7.231	6.409	88,6	19,6	33,0	36,1	11,2
3º Ano	2017	9.284	6.752	72,7	59,4	16,4	19,2	4,9
	2018	9.158	7.805	85,2	39,3	19,6	31,9	9,1
	2019	8.526	7.613	89,3	35,6	18,2	34,1	12,2
5º Ano	2017	8.644	6.181	71,5	37,8	38,9	19,3	4,1
	2018	8.869	7.676	86,5	23,3	39,9	27,4	9,4
	2019	9.084	8.104	89,2	16,4	39,1	30,5	14,0

Fonte: Elaborado a partir dos dados do CAEd /Simae/Semed (SÃO LUÍS, 2019c).

A análise comparativa dos resultados demonstra que houve avanços significativos. No caso específico do 3º ano, observamos um crescimento exponencial nos níveis Proficiente (19.2 / 34.1) e avançado (4.9/12.2). Também é importante ressaltarmos que, até 2018, o PIP estava implementado apenas no 3º ano/EF, ainda assim, de acordo com os dados, houve crescimento também nos outros anos.

Este fato pode evidenciar que o crescimento dos resultados, possivelmente, não está ligado somente à implementação de uma política própria de avaliação externa e do PIP, mas da soma dos investimentos em formação (não somente para professores, mas para toda a equipe), equipamento, materiais, da aproximação da Semed por meio das facilitadoras, da necessidade de uma gestão mais envolvida com o trabalho docente e de um maior compromisso familiar.

Observamos, ainda, que, em nenhuma das edições, a rede obteve 100% de participação dos alunos. No entanto, os percentuais foram evoluindo à medida dos anos, demonstrando a adesão da rede às avaliações. Porém, apesar do salto qualitativo, os níveis Abaixo do Básico e Básico ainda permaneceram acima do desejado. Tomemos, novamente, os resultados do 3º ano como base comparativa, quando a soma dos percentuais desses dois níveis ainda representava 53,8% dos alunos em 2019. Isso evidenciava a necessidade de avanços no que tange ao domínio do sistema da escrita, como “[...] estratégias de leitura e de processamento do texto. Tais habilidades e competências deverão ser também conteúdo da formação continuada junto aos professores alfabetizadores, evidentemente visualizando a realidade da escola em que atuam”. (SOUZA, 2021, p. 97).

Ademais, os dados por núcleo de ensino demonstram que, apesar dos avanços globais, “[...] muitas UEB não conseguiram melhorias significativas nos resultados de 2018 e, em alguns casos, não apresentaram melhorias em relação ao ano anterior” (SÃO LUÍS, 2020, p. 47). No Quadro 11, apresentamos os resultados do 3º ano/EF, por núcleo, antes da implantação do PIP (2017) e no segundo ano da implantação (2019).

Quadro 11 – Desempenho dos alunos do 3º ano do EF, por núcleo – 2017 e 2019

(continua)

Núcleo	Percentual de Estudantes por Padrão de Desempenho							
	Abaixo do Básico		Básico		Proficiente		Avançado	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Turu-Bequimão	56.3	29.7	17.9	20.8	20.5	36.1	5.3	13.4
Rural	64.0	38.3	14.8	18.2	17.8	33.2	3.4	10.3

Quadro 11 – Desempenho dos alunos do 3º ano do EF, por núcleo – 2017 e 2019

(conclusão)

Núcleo	Percentual de Estudantes por Padrão de Desempenho							
	Abaixo do Básico		Básico		Proficiente		Avançado	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Itaqui-Bacanga	60.5	35.1	14.9	17.3	18.2	35.5	6.4	12.0
Coroadinho	57.4	44.6	13.4	18.1	21.0	29.7	8.3	7.5
Cidade Operária	59.9	38.0	16.7	17.6	19.3	31.0	4.1	13.4
Centro	57.6	34.6	19.1	19.0	19.6	37.1	3.7	9.2
Anil	53.6	23.1	20.4	16.5	20.7	39.2	5.4	21.1

Fonte: Elaborado a partir dos dados Simae/CAEd/Semed (SÃO LUÍS, 2019c).

A análise comparativa dos dados acima retrata as diferenças de desempenho existentes entre os núcleos. Ainda que, em tese, todos tenham recebido os mesmos investimentos formativos de materiais e suporte pedagógico, os resultados apresentam variações consideráveis. O núcleo Anil, por exemplo, chegou em 2019 com o menor índice de alunos no nível abaixo do básico (23,1%) e com os maiores nos níveis avançado (39,2%) e proficiente (21,1%). Em contrapartida, o núcleo Coroadinho apresentou-se com o maior percentual de alunos no nível abaixo do básico (44,6%) e o menor no nível de proficiência (7,5%), inclusive, esse índice ficou ainda mais baixo do que era antes de iniciar o PIP (8,3%) (SÃO LUÍS, 2019c).

Em face dessas discrepâncias entre os núcleos, a Consultoria afirmou que a análise dos resultados por “[...] núcleos demonstram a fragilidade de alguns deles em relação a outros, o que nos leva a concluir sobre a necessidade de garantir a equidade na evolução dos resultados em todas as escolas do município e reduzir as desigualdades entre as regiões (SÃO LUÍS, 2020, p. 47).

Com vistas a aprofundarmos a análise dos resultados, apresentamos, no Quadro 12, os dados do Ideb do período de 2013 a 2019, a fim de se verificar se estes confirmam o que está posto pelas avaliações realizadas pela rede pública municipal de ensino de São Luís.

Quadro 12 – IDEB da rede pública municipal de ensino de São Luís – 2013 a 2019

Edição	EF – Anos Iniciais		EF – Anos Finais	
	Meta	Alcançado	Meta	Alcançado
2013	4.7	4.1	3.7	3.7
2015	5.0	4.5	4.1	3.9
2017	5.2	4.6	4.3	3.8
2019	5.5	5.1	4.6	3.9

Fonte: Elaborado a partir dos dados MEC/Inep/Ideb (BRASIL, 2020h).

Os resultados das avaliações externas nacionais apontam um crescimento nos indicadores do ensino fundamental, notadamente, os anos iniciais apresentam uma evolução mais significativa desses índices. No entanto, apesar do crescimento, as metas propostas para os anos iniciais ainda não foram alcançadas e nos anos finais, só foram alcançadas em 2013, permanecendo, a partir daí, praticamente estagnadas. Logo, em termos comparativos de crescimento, podemos afirmar que os indicadores nacionais consubstanciam os resultados apontados nas avaliações do Simae.

O crescimento no ciclo de alfabetização, contudo, parece seguir uma métrica evolutiva que antecede à implementação do PIP. Vejamos: 0.4 de 2013 a 2015; 0.4 de 2015 a 2017; e, 0.5 de 2017 a 2019, não representando, portanto, nenhum crescimento tão exponencial quanto aqueles indicados pelo Simae (SÃO LUÍS, 2019c). Entretanto, para a Consultoria que assessorou a prefeitura durante a implementação do PIP, os resultados do Simae no ciclo de alfabetização,

[...] extrapolam a pura mensuração feita pelas avaliações externas do SIMAE nos anos iniciais e se estendem para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem [...]. Os resultados quantitativos são, de fato, expressivos e merecem ser comemorados, o PIP trouxe outros ganhos igualmente relevantes, fruto do esforço diário de todos os membros da Equipe Central, da Equipe de Facilitadoras e demais Equipes em ações articuladas, dos gestores, Coordenadores Pedagógicos, e, sobretudo, dos professores que diuturnamente estão dentro da sala de aula fazendo acontecer o processo de ensino aprendizagem. (SÃO LUÍS, 2020, p. 63-64).

Ainda sob esta perspectiva, apresentamos a seguir outros aspectos da educação pública municipal. Os dados do Quadro 13 demonstram que, apesar dos avanços nos indicadores (Simae e Ideb), os números de repetência e evasão escolar ainda são preocupantes e se mantêm abaixo (aprovação) ou acima (reprovação e abandono) dos níveis nacionais.

Quadro 13 – Rendimento escolar do 1º ao 5º ano - 2016 a 2020

Ano	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	São Luís	Média Nacional	São Luís	Média Nacional	São Luís	Média Nacional
2016	87,8%	92,1%	9,5%	6,8%	2,7%	1,1%
2017	87,4%	93,0%	10,8%	6,1%	1,8%	0,9%
2018	87,3%	93,3%	10,6%	5,9%	2,1%	0,8%
2019	89,1%	94,3%	9,5%	5,1%	1,4%	0,6%
2020	96,1%	98,9%	0,0%	0,5%	3,2%	0,6%

Fonte: Elaborado a partir dos dados MEC/INEP/IDEB (BRASIL, 2021f) e na Semed, em 2021

Nesta análise, tomamos como base os anos de 2016 a 2019, uma vez que o ano de 2020 teve seus dados afetados pela suspensão das aulas devido à Covid-19. No período de 2016 a 2018, o percentual de aprovação se manteve praticamente estável, apresentando um leve crescimento (1,8%) no ano de 2019, assim como queda na reprovação e no abandono escolar. Todavia, apesar da curva decrescente, em 2019, nessa etapa do ensino fundamental, a reprovação somada ao abandono ainda se encontravam bastante elevada, totalizando 10,9% do das crianças matriculadas (SÃO LUÍS, 2019c).

Considerando que, em 2019, a rede tinha aproximadamente 40.398 alunos matriculados nos anos iniciais do EF, esse total se transforma em um quantitativo muito expressivo de mais de 4 mil alunos. Neste sentido, o Plano Plurianual (PPA, 2018-2021) de São Luís, em seu relatório (2020), afirma que as avaliações realizadas pelo Simae estão entre os avanços da educação ludovicense e que a utilização dos dados se tornou instrumento facilitador das “intervenções pedagógicas, redimensionando as ações formativas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares” (SÃO LUÍS, 2020, p. 48).

Quanto ao atendimento escolar, os dados indicam uma tendência de queda no total de matrículas, enquanto os índices do atendimento escolar mantêm uma certa estabilidade no período, chegando, praticamente, à universalização no caso da pré-escola e do ensino fundamental, conforme apresentamos no Quadro 14.

Quadro 14 – Atendimento escolar em São Luís – 2016 a 2020

Ano	Número de Matrículas em São Luís	Número de Matrículas na Rede Pública	Número de Matrículas na Rede Privada	Atendimento Escolar (%)		
				R	E	F I
2016	189.546	102.350	87.196	6.9	7.5	9.0
2017	183.486	98.446	85.040	2.4	7.2	8.6
2018	180.568	97.181	83.387	9.5	9.2	9.6
2019	182.104	96.774	85.330			8.6
2020	179.491	96.106	83.385	EM COLETA		

Fonte: Elaborado a partir dos dados MEC/INEP/IDEB (BRASIL, 2018g) e Educa Já e Todos pela Educação (2020).

Conforme apresentado no Quadro 14, a capital maranhense “praticamente universalizou¹⁷ o atendimento escolar entre 6 e 14 anos, com 98,6% dos alunos nessa faixa etária matriculados em 2019” (EDUCA JÁ; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 16-17), atingindo, dessa forma, a meta 2 do PME/SL, que estabelece a universalização do ensino fundamental para toda essa faixa etária, garantindo “que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME” (SÃO LUÍS, 2015, p. 58).

4.3 O universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino municipal de São Luís, pertencentes a dois núcleos diferentes da zona urbana e teve como critério de escolha, além da participação na implementação do PIP, os indicadores de aprendizagem. Para identificá-las, atribuímos a denominação de “Escola A” e “Escola B”, respectivamente.

Ressaltamos que os dados aqui apresentados foram coletados a partir das informações disponibilizadas pelos órgãos oficiais, pela Semed (RH e CIEE), das entrevistas com as professoras e das visitas realizadas às UEB pesquisadas, no período de setembro a dezembro/2021. A partir daí, podemos traçar um quadro comparativo entre as duas UEB, que, apesar de estarem na zona urbana, apresentam características muito distintas, tanto na estrutura

¹⁷ “O indicador considera as redes municipais, estadual, federal e privada” (EDUCA JÁ; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 17).

física, quanto no apoio didático-pedagógico, fato este que irá incidir nos resultados alcançados destas duas escolas, não somente nos índices das avaliações externas, mas, sobretudo, na aprendizagem das crianças.

As duas escolas estão localizadas em bairros periféricos da área urbana de São Luís e a realidade socioeconômica das famílias atendidas não difere muito daquela encontrada na maioria das escolas da rede. Embora estejam em pontos diferentes da cidade, os dois bairros possuem características semelhantes: são densamente povoados, com pouco investimento em saneamento básico, ocupação desordenada e com altos índices de violência (MARANHÃO, 2021).

O bairro onde está “Escola A” localiza-se na área nobre da cidade, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais. Dados do IBGE apontaram que o bairro iniciado em 1970, com 50 famílias, possui, aproximadamente, 6,9 mil habitantes, colocando-o como um dos 10 bairros mais densamente povoados da capital maranhense (BRASIL, 2011). Apesar dos vários projetos sociais desenvolvidos ao longo dos anos, ainda existem várias famílias vivendo em palafitas (BASTOS, 2021).

A “Escola B” está localizada em um bairro com mais de 53 mil pessoas, apontado pelo IBGE como a maior favela do Norte-Nordeste e 4ª no *ranking* nacional (BRASIL, 2010b). Além disso, é um dos bairros com um dos maiores índices de violência de São Luís, de acordo com o Ministério Público do Maranhão (MARANHÃO, 2021). A partir desse entendimento, apresentamos no Tabela 4, a caracterização das escolas pesquisadas, com seus quantitativos de alunos por etapa/turno e o quantitativo de professores com as respectivas situações funcionais, referentes ao ano de 2020.

Tabela 4 – Caracterização das escolas pesquisadas – 2020

	Atendimento	Alunos		Professores	
		Matutino	Vespertino	Efetivos	Contratados
Escola A	Educação Infantil	55	45	8	-
	1º ao 5º ano	101	114	10	04
	TOTAL	156	159	18	04
Escola B	1º ao 5º ano	455	195	28	01
	6º ao 9º ano	70	210	18	-
	TOTAL	525	405	46	01

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas nas escolas, em 2021.

Conforme apresentado, a “Escola A” atendeu, em 2020, 315 alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A gestora faz parte do quadro efetivo da rede como suporte pedagógico e assumiu a gestão da UEB em 2021. A escola conta com um quadro de pessoal que inclui: 01 gestora, 04 suportes pedagógicos, 24 professores, 01 cuidadora, além de apoio operacional, porteiros e vigias, faltando apenas o secretário escolar.

Essa UEB passou por uma reforma de todo o prédio (2020 e 2021) e, portanto, encontra-se em boas condições. As 9 salas são amplas e ventiladas, possuem boa iluminação, o mobiliário é novo e adequado para a faixa etária das crianças. Possui, ainda, biblioteca, pátio coberto com brinquedos, área aberta, sala de recursos, sala de gestão e de professores bem ambientadas, cozinha, refeitório e os banheiros estão em boas condições de uso. A escola não possui laboratórios de informática ou de ciências, nem auditório.

Quanto ao aspecto material, a escola possui um bom acervo de materiais de apoio didático-pedagógico (projektor multimídia, impressora/copiadora e papéis para impressão), computadores, inclusive na sala de professores, acesso à internet banda larga, pincéis para quadro branco, etc.

Com base nas informações coletadas, verificamos que esta UEB, hoje numa situação mais adequada, já passou por momentos críticos, inclusive de invasão, roubo e destruição do prédio da escola por facções dominantes da área. Os índices de reprovação, evasão e abandono também eram bem elevados, decorrentes até mesmo do medo que as famílias enfrentavam em mandar as crianças para a escola. Após a reforma, a UEB teve o quadro de pessoal reorganizado e, atualmente, conta também com reforço na segurança.

No entanto, ainda é perceptível uma certa tensão no ambiente escolar, resultante dos episódios de violência vivenciados, que deixaram marcas de uma realidade que atinge não somente esta UEB, mas várias escolas de São Luís, do Maranhão e até do país. Em sua pesquisa intitulada “A escola e a favela”, que analisa o papel da escola pública em meio às comunidades periféricas das grandes cidades brasileiras, Paiva (2010) afirma:

O papel da escola pública é furar esse ciclo [...]. O papel é transformar a escola pública numa escola verdadeiramente republicana. Ou seja, é preciso dar oportunidades para que as crianças tenham uma educação de qualidade. A escola não vai resolver todas as questões sociais, mas, sem uma escola de qualidade e que proporcione o desenvolvimento das competências de cada um, não vamos chegar a lugar nenhum. (PAIVA, 2010, p. 1).

Em condições semelhantes, a “Escola B”, atendeu em 2021, 930 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A gestora faz parte do quadro

efetivo da rede como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e está na gestão da UEB há mais de dez anos. O quadro de pessoal da escola inclui: 1 gestora, 02 suportes pedagógicos, 49 professores, 1 secretário escolar, além de apoio operacional, porteiros e vigias. Porém, falta-lhes o cuidador escolar, mesmo sendo uma escola grande e com muitas demandas na área do atendimento educacional especializado.

O prédio não é próprio, pertencendo a uma escola particular e está alugado para a prefeitura há vários anos. Apesar de possuir um bom *layout* e uma ótima área externa, a estrutura física não tem manutenções periódicas há muito tempo e encontra-se muito comprometida, diríamos até inadequada ao funcionamento.

No período da visita, as condições estruturais dessa UEB eram bem desafiadoras, conforme relatamos a seguir. A escola possui 18 espaços de sala de aula, todos pequenos, escuros e sem ventilação (não possuem janelas e a maioria dos ventiladores não funciona), dispõe de pouca luminosidade (algumas salas não têm nem mesmo lâmpadas), mas o mobiliário é relativamente novo e adequado para a faixa etária das crianças.

Existe uma boa quantidade de banheiros (4 coletivos e 4 individuais), mas carecem de melhorias estruturais. Possui uma grande área aberta central que é usada como pátio, uma sala de recursos em boas condições, cozinha e um espaço destinado à biblioteca, mas que se encontra sem funcionamento devido à falta de condições estruturais (forro caído, goteiras, falta de mobiliário). A gestão, a secretaria escolar, o atendimento pedagógico e a sala de professores funcionam em um único espaço, o que torna o ambiente tumultuado. A escola não possui laboratórios de informática ou de ciências, e nem auditório.

Quanto aos recursos materiais e apoio didático-pedagógico, a escola possui impressora/copiadora e papel para impressão, pincéis para quadro branco etc., mas não dispõe de outros itens essenciais, como projetor multimídia, aparelho de som, computadores, nem acesso à internet. Apesar dos problemas estruturais e de estar localizada em uma comunidade com altos índices de violência e vulnerabilidade, conforme levantamento do Ministério Público do Maranhão (MPMA), esta UEB mantém um bom relacionamento com sua comunidade, o que lhe permite um ambiente mais tranquilo (MARANHÃO, 2021).

Os dados apresentados no Quadro 15, quanto aos índices de aprovação, reprovação e abandono, no período de 2016 a 2020, evidenciam avanços nestas duas UEB, apesar dos grandes desafios.

Quadro 15 – Índices de aprovação, reprovação e abandono das escolas pesquisadas – 2016 a 2020

Escola	Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Escola A	Aprovação	82,0	89,0	89,5	91.1	94.6
	Reprovação	9.0	7.2	6.8	5.6	0.0
	Abandono	9.0	3.8	3.7	3.3	5.4
Escola B	Aprovação	78,0	86,0	79,5	88,4	98.9
	Reprovação	13,5	10,7	12,1	8,2	0,0
	Abandono	8,5	3,3	8,4	3,4	1.1

Fonte: Elaborado a partir dos dados MEC/INEP/IDEB (BRASIL, 2020i).

Na análise dos dados apresentados, tomamos o período de 2016 a 2019 como base referencial, devido às implicações nos resultados do ano de 2020, em decorrência da pandemia. Observamos que, mesmo com uma trajetória ascendente no item aprovação, as duas escolas ainda se encontram abaixo dos índices das redes pública ludovicense (92.4), maranhense (93.6) e brasileira (94.3), no ano de 2019.

De igual modo, os índices de reprovação e abandono evidenciam queda significativa, mas ainda se encontram em patamares altos, especialmente a “Escola B”, que em 2019 somou 12.2% de alunos reprovados e retidos. Considerando o quantitativo de mais de 900 alunos atendidos nessa UEB, esse número chega a mais de cem alunos/ano nessa condição. Ao falar do uso das avaliações (internas e externas), na aferição da aprendizagem e consequente aprovação e retenção dos alunos.

A partir deste ponto, este estudo buscou apreender possíveis contribuições do PIP, a partir das percepções de professoras alfabetizadoras implicadas no trabalho educativo no âmbito do Plano, sem descuidar de captar a totalidade da materialidade do seu processo de implementação.

4.4 A implementação do PIP no âmbito de duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís: com a palavra, as professoras!

A proposta de intervenção pedagógica implementada pela Semed, denominada “PIP – Consolidando a Alfabetização: sessenta lições – Intervenção Pedagógica para alunos

dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados”, foi aplicada efetivamente no período de 2018 a 2019, nas turmas do 3º e 2º ano, respectivamente. De autoria da própria Consultoria, o material apresenta a seguinte formatação: apostila composta de roteiro de orientação, 60 textos da coleção “*Nana Nenê – Uma história para cada dia*”¹⁸, de autoria de Robatto (1992) e 60 rotinas diárias, devidamente estruturadas, inclusive com o tempo de execução para cada atividade, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Rotina do PIP 3º ano – 2018

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Orientações Anexo 1</p> <p>Materiais: Texto 1: “O sapo encantado” - Xerox do título</p> <p>➢ Anexo 1 Orientações para o trabalho</p>	<p>Objetivo: Identificar alterações</p> <p>Materiais:</p> <p>➢ Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-língua:</p> <p>E era o sapo dentro do saco E o saco com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo soltando vento!</p> <p>➢ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que se repete mais vezes? Sapo</p> <p>➢ Quantos pedaços (silabas) tem a palavra sapo?</p> <p>➢ Qual a primeira sílaba? E a segunda?</p> <p>➢ Que outra palavra do trava-língua tem a sílaba SA?</p> <p>Saco</p> <p>➢ Que outra palavra se repete no trava-língua?</p> <p>Papo</p> <p>➢ Que sílaba é comum em sapo e papo?</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos. - Anexo 15</p> <p>➢ Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15). Falar o nome de todas as letras. Mostrar que escrevemos a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto: S – A – P – O. Mostrar as letras e falar o nome de cada uma e seu respectivo som. Mostrar a ficha com o nome da escola. Perguntar: - escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras do alfabeto? E se vamos escrever um livro (mostrar um livro bem grosso) usamos somente as 26 letras do alfabeto? Mostrar aos alunos, através da análise de variados gêneros textuais escritos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p> <p>➢ Entregar o texto “O sapo encantado” para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente. → Provavelmente eles dirão que não sabem ler.</p> <p>➢ Conversar com os alunos sobre a necessidade de se aprender o sistema de escrita para que possam ler, não somente aquele texto, mas qualquer texto escrito em nossa língua.</p> <p>➢ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto).</p> <p>➢ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel.</p> <p>➢ A palavra sapo tem quantas letras?</p> <p>➢ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra?</p> <p>➢ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedaços? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras).</p> <p>➢ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S, falar o fonema /a/ mostrar a letra A.</p> <p>➢ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.</p>	<p>Objetivo Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado ➢ Cartões com as palavras:</p> <p>➢ Indicar, palavras, para que os alunos tentem encontrá-las no texto da história “O sapo encantado”: sapo – vovó – saco – papo – vida – cavalo – povo</p> <p>➢ Se o aluno não conseguir, apresente as palavras em cartões e peça que as encontrem no texto.</p>

Fonte: Apostila sessenta lições/CAEd/CEJUF/Semed (CONSOLIDANDO..., [2018]).

A análise do processo didático-pedagógico do PIP demonstrou que este foi organizado sob a perspectiva cíclica: avaliar (diagnóstica) – intervir – avaliar (comparativa) – intervir/avançar. A apostila utilizada encontra-se organizada nos seguintes espaços/tempos: leitura deleite, consciência fonológica, compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e leitura. Todo o processo deveria ocorrer no período aproximado de 1 hora e 30 minutos.

Aqui não nos deteremos a questionar os senões da estrutura didático-pedagógica da rotina diária do Plano, demonstrada acima. Verdade é que, hoje, os planos prontos para serem “aplicados” são encontrados em toda parte, desde os modelos impositivos apresentados por grandes sistemas educacionais até aqueles disponibilizados na *internet*.

¹⁸ Coletânea de doze livros infantil (janeiro a dezembro), contendo uma história para cada dia do mês.

Isto posto, ao nosso ver, o maior problema da rotina apresentada na apostila do PIP não é estrutural, até porque “em todos os níveis é preciso trabalhar o som das letras do alfabeto, o reconhecimento das formas das letras e a associação grafema-fonema, bem como semelhanças entre os nomes próprios dos alunos” (RUSSO, 2012, p. 42), leitura e oralidade. O problema, mesmo, é conceitual, uma vez que retira do professor o protagonismo de sua prática.

O planejamento de uma rotina diária deve levar em consideração a subjetividade dos educandos e deve ter também como premissa a flexibilidade, a possibilidade de reorientar o planejamento ante os avanços-estagnação-retrocessos do grupo. Tem que atender o perfil da turma, ainda que princípios, modelos e diretrizes possam (tenham) inspirar ou nortear o trabalho proposto.

Quem deve “ditar” o ritmo e substância do plano de aula/rotina são os aprendentes e, neste sentido, o perfil e características destes têm de ser considerados. Assim sendo, um plano genérico, construído apenas com base nos níveis de escrita dos alunos, fica fragilizado e, por certo, não conseguirá alcançar os objetivos pretendidos. Neste sentido, Soares (2019, p. 333-334), afirma:

O que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada.

Apesar de parecer, em primeira vista, uma proposta balizada nos fundamentos epistemológicos do processo ensino-aprendizagem, procedendo-se a uma análise mais acurada dos pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos do PIP: 60 lições, que se tornou “carro chefe” do Programa “Educar mais, juntos no direito de aprender”, é possível desvelarmos a natureza prescritiva e neotecnicista imbricada nesse programa de governo.

Com este entendimento, seguimos a análise do PIP, a partir da perspectiva das professoras que participaram da implementação e dos autores que subsidiaram a compreensão e a análise do fenômeno, entre os quais: Carvalho (2019), Ferreira (2001), Imbernón (2010), Kleiman (2008), Lerner (2002), Paro (2014), Soares (2019, 2020a, 2020b), Tfouni (2010), Weisz (2009), entre outros.

A coleta de dados foi realizada com base nas entrevistas a partir de um roteiro previamente estruturado (APÊNDICE B), cujo foco analítico foi apreender as percepções e concepções das respondentes sobre o PIP, enquanto parte de uma política de alfabetização da rede, a partir de três categorias específicas: **concepções de alfabetização na perspectiva do**

letramento; formação continuada de professoras alfabetizadoras; e contribuições do PIP para o ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento.

No âmbito das categorias de análise, as questões levantadas às professoras garantiram depoimentos reveladores dos reveses pelos quais passa o atendimento educativo da rede municipal, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo trabalho docente é fortemente impactado pela lógica mercantilista, quando as políticas educacionais abrem espaços para esses pacotes performáticos, nos moldes do PIP, apresentados como solução inovadora para alfabetizar crianças na idade adequada.

4.4.1 Concepção de alfabetização na perspectiva do letramento

O conceito de alfabetização, já discutido nesse estudo, foi sendo modificado e ampliado ao longo dos anos, com vistas a atender às demandas educacionais que surgiram com o passar do tempo. Se antes, este significava a condição das pessoas que liam e escreviam (técnica), na atualidade, o conceito de alfabetização está implicitamente pareado com o letramento.

Neste estudo adotamos o sentido e o significado de alfabetização e letramento defendido por Soares (2020b), segundo o qual a alfabetização e letramento são interfaces de um processo complexo que envolve a parte pedagógica, linguística, psicológica e sociológica. A partir desse entendimento, o conceito de alfabetização foi substancialmente ampliado no decorrer dos anos, a fim de atender a exigências de uma prática letrada em todos os espaços, quer seja na leitura do que está no papel ou nos meios digitais.

Ao referir-se sobre alfabetização escolar nesta perspectiva, Soares (2003, p. 18), reitera que “é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos”, é preciso orientação e sistematização, para que ela vá, progressivamente, apropriando-se do sistema de escrita. Isto deve ocorrer de modo contextualizado, a partir de textos reais e não de materiais “acartilhados”, tendo o professor como mediador. Soares afirma ainda, que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020b, p. 39-40).

Buscando apreender as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras implicadas na implementação do PIP, perguntamos: Para você, o que é

alfabetização? Embora todas tenham respondido, percebemos, na maioria, uma certa dificuldade em formular seu posicionamento quanto à pergunta. Na fala resumida de quatro das respondentes, não ficou evidenciada a incorporação do conceito de letramento à alfabetização.

Vejam as falas destas professoras:

Ela é um processo de aquisição de habilidades que leva à apropriação da leitura e da escrita. (P1EA2).

É o processo de aquisição da língua oral e escrita. (P2EA2).

É um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. (P3EA3).

É ato de ensinar o alfabeto e apropriação da leitura e da escrita. (P4EB3).

Ainda para mesma questão, nas respostas das outras quatro professoras, fica clara a percepção do conceito de alfabetização na perspectiva do letramento, quando expressam:

Para mim, é ensinar a criança a ler e escrever e que essa criança consiga de alguma forma compreender o que está lendo. Ou seja, que ela seja capaz de explicar, de saber que texto é esse e o que está sendo pedido ali. (P1EB2).

É inserir o indivíduo no processo de conhecimento das letras, da leitura e da compreensão do que se lê. Devemos levar em consideração o que o aluno já tem de conhecimento. Dando à este um universo de novas leituras para que ela se envolva e tenha interesse pelo trabalho. (P2EB2).

Alfabetização é um processo de apropriação da escrita, da leitura e sobretudo do lado da importância social do que é isso. Porque, antes de trabalhar o que é uma palavra e de ensinar a criança a decodificar, a gente tem que fazer essa criança entender que aquilo ali tem um sentido. Que seu próprio nome é uma palavra. Então é a apropriação disso tudo, num contexto do letramento. (P3EB3).

Seria desenvolver a habilidade dos alunos, para que eles consigam ler e principalmente interpretar. Na rede a gente pega muito a aluno, que lê, mas terminou de ler um texto ele não sabe nem o que leu. Então alfabetizar, vai um pouco mais além, ele precisa ler e entender o que leu. A alfabetização tem que ocorrer dentro da perspectiva do letramento. (P4EA3).

Buscando captar, de modo mais objetivo, questões conceituais nos depoimentos, perguntamos às quatro professoras: **Na sua concepção, como deve ocorrer a alfabetização na perspectiva do letramento?** Neste momento, ficou perceptível que todas já possuíam algum entendimento ou já haviam tido contato com o assunto. Neste sentido, acrescentaram:

Eu acredito que vai além de ler e escrever. Esse processo tem que levar o aluno a fazer uso da leitura e escrita nas suas práticas sociais, o que vai além dos muros da escola. (P1EA2).

Alfabetização nessa perspectiva, é quando fazemos uso em sala de aula de materiais usados no dia a dia, do universo da criança. (P2EA2).

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. (P3EA3).

É quando ensinamos o uso dos códigos alfabéticos conciliando com seu uso social. (P4EB3).

A partir dos depoimentos, depreendemos que, para a maioria das respondentes, o conceito de letramento já se encontra incorporado às suas práticas de alfabetização, quando elas incluem em suas falas, expressões como: ler/compreender; ler/interpretar; uso/função social da escrita; práticas sociais de leitura e escrita; e, letramento. Soares (2020b, p. 44), afirma que a alfabetização nesta perspectiva “é o estado ou condição de quem interage com diferentes

portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida”.

Neste sentido, Kleiman (2008) enfatiza que não existem métodos para o letramento, ele ocorre a partir de práticas diárias. Cabe ao professor, que é o profissional que conhece os alunos, envolvê-los em situações que favoreçam a alfabetização no contexto do letramento, promover a imersão da criança no mundo letrado, através de práticas prazerosas e motivadoras, e que isto não deve ser delegado a um método, a um especialista extra sala de aula ou a um programa de governo. Kleiman (2007, p. 4) explica ainda, que,

Assumir como objetivo o letramento no contexto dos ciclos escolares implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Para que a alfabetização no contexto de letramento ocorra, é indispensável que este esteja contemplado nos planejamentos dos professores. Para tanto, é necessário que estes profissionais sejam munidos dos saberes necessários à sua prática.

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Neste mesmo sentido, Carvalho (2019) afirma que a alfabetização dentro desta nova perspectiva, necessita da intervenção de um professor preparado para tal, que saiba fazer escolhas e inferências assertivas, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos. Weisz (2009) diz que o fato de os professores serem alfabetizados, muitas vezes os impossibilita de enxergar as coisas na perspectiva daqueles que aprendem e que é necessário se colocar no lugar dos alunos para compreender isso. A autora ainda sinaliza que,

A vida inteira, vi meninos escreverem coisas que, para mim, não eram escrita, não era nada. Nunca parei para refletir sobre o que eles estavam pensando. Até o dia em que li a psicogênese. Aí fiquei furiosa comigo mesma, porque já tinha visto aquilo tudo. Qualquer alfabetizador já viu crianças escrevendo uma letra para cada sílaba ou com menos letras [...]. Não olhávamos para isso como uma ação inteligente delas (WEISZ, 2009, p 4).

Em sentido convergente, Ferreiro (2002, p. 38) acrescenta que existe uma desconexão entre a alfabetização da escola e aquela para a vida, reiterando a necessidade de leitores autônomos e não meros decodificadores do alfabeto, quando afirma: “Se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho [...] para que e para quem alfabetiza? A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito”.

Assim, alfabetizar na perspectiva do letramento é atribuição dos professores, mas desde que eles sejam/estejam preparados. Via de regra, os professores não têm “[...] uma memória viva do que é ser alguém que tem de aprender, que não sabe nada sobre determinada coisa”, e somente por meio da “[...] pesquisa é possível compreender o outro que pensa diferente de você” (WEISZ, 2009, p. 4). Compreender que o aluno não tem uma posição passiva frente ao conhecimento, encarar o “erro” como processo e oportunidade de aprendizagem e que os conflitos cognitivos quando bem aproveitados, são importantes possibilidades para mudanças de fases na alfabetização.

Em conjunto com a implementação do PIP, por se tratar de um programa exterior aos docentes, a Semed ofereceu formação continuada, de cunho meramente instrumental, para orientar, metodologicamente, as professoras que seriam “executoras”, com vistas a reduzir as resistências das docentes quanto ao trabalho pedagógico com a utilização das prescrições do PIP. Além disso, a Semed criou equipes de acompanhamento para supervisionar o trabalho docente quanto à realização das 60 lições prescritas pelo PIP durante a sua implementação no âmbito do trabalho pedagógico.

4.4.2 A formação continuada de professoras alfabetizadoras no âmbito do PIP

Para que o PIP alcançasse os objetivos pretendidos, a participação e o comprometimento de toda equipe das UEB seriam de suma importância. Dessa maneira, foram realizados vários encontros formativos e de sensibilização, com gestores, coordenadores pedagógicos, professores e auxiliares de biblioteca. Inicialmente, as formações foram realizadas pela equipe da Consultoria contratada pela Semed. Posteriormente, ficaram a cargo da Coordenação Central¹⁹ e das Facilitadoras dos núcleos²⁰, a partir das análises das observações do trabalho desenvolvido nas salas de aula e dos resultados das avaliações. Essas formações tiveram como pressupostos:

Formação de todos os gestores e profissionais da área pedagógica da Semed e UEB, com prioridade para os professores;
Divulgação de boas práticas dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores;

¹⁹ “A equipe de Coordenação Central, tinha como atribuição garantir a formação continuada e acompanhar a equipe pedagógica constituída por agentes com competência para atuar sobre a prática docente. Esta Coordenação incluiu a Coordenação do Nalf, as Diretoras dos Núcleos do F 19 município e, posteriormente, as Coordenadoras das equipes da Correção de Fluxo, do Centro de Formação e do Pmalfa”. (SÃO LUÍS, 2020, p. 18).

²⁰ “Equipe de Facilitadoras era composta por professoras/pedagogas com ampla experiência e conhecimentos em alfabetização, posteriormente enriquecida com professoras/pedagogas das equipes da Correção de Fluxo, do Centro de Formação e do Pmalfa. Tinha missão semelhante à da Equipe Central, só que estava mais próximo das UBE, através das visitas de acompanhamento”. (SÃO LUÍS, 2020, p. 19).

Formações desenvolvidas por meio de oficinas, vídeos, minicursos, palestras, exposição dialogada, análise de sequências didáticas e de recursos didáticos, com foco na sala de aula mediados pela teoria;
 Temas discutidos a partir das necessidades dos professores evidenciadas nos resultados das avaliações e no monitoramento da sala de aula;
 Elaboração de material didático, guias, cadernos, lições e sugestões de atividades direcionando o trabalho na sala de aula e na gestão pedagógica. (SÃO LUÍS, 2020, p. 27).

De acordo com o Relatório final do PIP, as formações deveriam ter ocorrido no período de 2017 a 2020 (SÃO LUÍS, 2020). Porém, em virtude da pandemia, não houve encontros presenciais em 2020, apenas os materiais e conteúdos foram enviados pela Consultoria, para que fossem posteriormente trabalhados com os professores, por meio dos profissionais Semed. A Tabela 5, apresenta a carga horária das formações realizadas pela Consultoria, no período de 2017 a 2020.

Tabela 5 – Formações do PIP realizadas pela consultoria – 2017 a 2020

Grupo	CARGA HORÁRIA			
	2017	2018	2019	2020
Equipes de Coordenação Central e de Facilitadoras	92h	106h	92 h	
Gestores Escolares e Adjuntos	4h	20h	8h	
Coordenadores Pedagógicos	-	16h	8h	Não realizadas
Bibliotecárias	-	8h	-	devido à
Professores Alfabetizadores 3º ano	-	20h	-	pandemia.
Professores Alfabetizadores 1º, 2º, 4º e 5º ano	-	-	8h	
TOTAL	96h	170h	116h	

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório final do PIP/Semed (SÃO LUÍS, 2020).

De acordo com a empresa Raul & Gazzola Consultoria Educacional Ltda, esses encontros tiveram sempre como foco central a alfabetização e o letramento, tendo como instrumentos a leitura compreensiva e a produção textual. Como parte do projeto de expansão do Plano, em 2019 as formações foram ampliadas também para os professores do 1º, 2º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, conforme demonstrado na Tabela 5.

Para Souza (2021, p. 71), as formações realizadas pelo PIP, que se apresentaram sob a pretensão de serem espaços de reflexão coletiva sobre a aprendizagem, na verdade, “tem evidenciado que é aparente este viés reflexivo, pois um plano que não é pensado coletivamente

aparta radicalmente a teoria da prática, buscando racionalizar e controlar cada vez mais o trabalho docente”.

Ainda no período de 2018 a 2019, conforme apresentado na Tabela 6, a equipe do Nalf da Semed também realizou, paralelamente, várias formações com os professores do 1º ao 5º ano, com foco na implementação do PIP e na correlação deste com a BNCC (2017), e com a Matriz de Referência²¹ do Simae.

Tabela 6 – Formações do PIP realizadas pela Semed – 2018 a 2019

Grupo	CARGA HORÁRIA		
	2017	2018	2019
Professores Alfabetizadores 1º ano	-	8h	4h
Professores Alfabetizadores 2º ano	-	8h	4h
Professores Alfabetizadores 3º ano	60h	60h	-
Professores Alfabetizadores do 4º e 5º ano	-	-	48h
Total	60h	76h	56h

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório final do PIP/Semed (SÃO LUÍS, 2020).

Apesar desse expressivo quantitativo de horas formativas (390h/Consultoria e 192h/Semed, totalizando 582h no período de 2017 a 2019), os depoimentos revelaram que nestas formações a proposta foi apresentada “pronta” para ser “aplicada” nas salas de aula, com um formato pouco flexível, que nos remete a um modelo mecânico de transferência de conteúdo, sem um viés crítico-reflexivo por parte dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica. Entendemos que ao professor deve ser facultada a autonomia sobre seu fazer pedagógico, a ele cabendo, portanto, a gerência do planejamento.

Sobre este tipo de formação para o adestramento, e não para libertação, Imbernón (2009, p. 9), afirma que este modelo formativo não resolve os problemas enfrentados pelos professores. Afirma ainda que, essas lições ministradas em “cursos padronizados implementados por *experts*, nos quais os professores são considerados como ignorantes [...]”,

²¹ O termo matriz de referência, adotado no contexto da avaliação educacional, diz respeito ao documento em que são elencadas as habilidades a serem avaliadas nos testes padronizados de desempenho, as quais são apresentadas por meio dos descritores. Esse documento orienta a elaboração dos itens e também as devolutivas pedagógicas, pois elenca as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento, em determinado ano de escolaridade, e possíveis de serem medidas. A matriz de referência é um recorte do currículo, portanto, não deve ser confundida com a matriz curricular, que é mais ampla e inclui orientações mais abrangentes para o ensino e a aprendizagem (SÃO LUÍS, 2020).

não se traduzem no ideal do processo formativo. A descaracterização da formação docente é uma das mais fortes ferramentas de aparelhamento ideológico²² da escola, caracterizado pela manutenção racionalizada (injusta e desigual) dos bens materiais culturais, materiais e simbólicos (ALTHUSSER, 1958 apud CASTRO, 2020).

De acordo com o conteúdo das entrevistas, o primeiro encontro formativo foi uma exposição, com a apresentação do diagnóstico realizado na rede, do material apostilado que deveria ser trabalhado em sala de aula e como esse material deveria ser “aplicado”. Essa concepção de formação, segundo Giroux (1997, p. 160), reduz os professores “[...] ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular” e ‘as escolas são simplesmente locais de instrução’, onde pessoas são treinadas dentro de uma determinada cultura de “um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade”.

Com vistas a apreender as perspectivas e concepções das professoras respondentes sobre formação continuada, levantamos questões divididas em dois Blocos: a) concepção de formação, periodicidade e foco das formações realizadas pelas professoras; e, b) sobre a formação realizada pela Semed para implementação do PIP. De forma unânime, as respondentes ressaltaram a importância da formação continuada para o desempenho da função docente e compartilharam a experiência formativa para implementação do PIP.

A primeira pergunta do Bloco 1, foi: **Para você, o que é formação continuada?** Para demonstrar a concepção das professoras entrevistadas nesta questão, destacamos abaixo três falas:

É a formação em serviço que vai favorecer o desenvolvimento do professor em sala de aula. Através dela, adquirimos mais conhecimentos, bem como conseguimos aprimorar as nossas práticas. Um professor atualizado se torna um melhor facilitador. (P1EA2).

Eu vejo como essencial. Eu procuro fazer vários cursos. Até porque as coisas estão mudando e quando a gente se prepara não pega muito impacto. Por exemplo, no ensino remoto, não tive dificuldade de lidar porque eu já fazia formações [...], a gente vai ampliando nossa visão, vai vendo experiências de outros professores. Tem também a parte teórica que também acrescenta muito na prática da alfabetização. (P3EB3).

É aquela que promove o engajamento dos profissionais da educação em processos de aprimoramento, que lhes permite estar sempre bem-informados e atualizados sobre novas tendências na área da educação. (P4EB3).

Sobre a periodicidade das formações, todas afirmaram que, em suas escolas, existe um cronograma e que os encontros são realizados no próprio espaço escolar, dentro do horário

²² Os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), diferente do Aparelhos repressores (ARE) que dominam por meio da violência, dominam por meio de ideologias. Os AIE também são em número maior dentre os principais, estão as igrejas, as escolas, a família, a justiça, o sistema político, o sindicato, a imprensa. (CASTRO, 2020, p. 1).

previsto para formações (1/3 hora/atividade). Segundo as informantes, na “Escola A”, os encontros ocorriam quinzenalmente, e as formações eram realizadas pela coordenação pedagógica e pela gestão, abordando temas como: currículo, prática educativa e alfabetização. Já a “Escola B” possuía um cronograma semestral e as formações eram realizadas mensalmente, pelo suporte pedagógico e pelos próprios professores, abordando temas variados, inclusive alfabetização.

Mesmo diante dessa frequência, aparentemente adequada, as professoras demonstraram sentir necessidade de formações mais direcionadas, mais coerentes com a realidade de suas escolas. Neste sentido, concordamos com Freire (1996, p. 33), quanto à formação docente na perspectiva do seu compromisso humano, crítico e ético, que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Dentro do segundo bloco, quando a pesquisa indagou sobre a formação continuada oferecida para as professoras executoras do PIP, as falas de três das entrevistadas reforçam a afirmação do caráter aplicacionista do PIP em sala de aula. Nesse sentido, depuseram:

Não tivemos inicialmente muita informação por parte da escola. Fomos para a formação realizada pela Semed e lá funcionava assim: a gente já recebia uma pasta com o material e as explicações de como utilizar as lições. Foi explicado pela professora de Minas que o foco era desenvolver as crianças que estavam com defasagem. Ela demonstrou como tínhamos que fazer. (P3EB3).

Lembro que fomos convocadas, tivemos um primeiro contato através de palestra, o segundo contato foi com o material a ser trabalhado. Em uma manhã, o material foi abordado de forma bem superficial e, na semana seguinte, já deveríamos iniciar a implantação nas salas de aula. A justificativa foi que esse projeto vinha pra sanar os problemas relacionados a alfabetização, uma vez que as crianças que tinham participado do PIP no 3º ano não haviam alcançado a meta. Por esse motivo resolveram implantar desde o 2º ano. (P2EB2).

Percebi que a Semed não tratou o projeto como deveria. Lembro que fomos convocadas, tivemos um primeiro contato através de palestra, o segundo contato foi com o material a ser trabalhado. Em uma manhã o material foi abordado de forma bem superficial e na semana seguinte já deveríamos iniciar a implantação nas salas de aula. A justificativa foi que esse projeto vinha pra sanar os problemas relacionados a alfabetização, uma vez que as crianças que tinham participado do PIP no 3º ano não haviam alcançado a meta. Por esse motivo resolveram implantar desde o 2º ano. (P4EB2).

Merecem destaque nos depoimentos das professoras aspectos positivos dentro das formações do PIP, tendo como principais: o fato de estas serem realizadas em locais adequados e dentro do tempo destinado à hora-atividade²³ de cada professor; a troca de experiências entre os participantes do grupo (a partir da segunda formação); a abrangência dessas formações, iniciando com a participação dos gestores escolares e seus adjuntos, e a partir de 2018, de

²³ Tempo destinado à realização de atividades extraclasse (planejamento, estudo, organização etc.), assegurado pela Lei 11.378/2008.

coordenadores pedagógicos e bibliotecários; e a busca pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (interna e externa) no processo pedagógico. Nesse sentido, o Relatório Final do PIP, afirma que

Garantir a formação continuada dos professores alfabetizadores foi considerada a prioridade do PIP São Luís, tendo em vista a necessidade de transformação na sala de aula. Assim, as ações de formação foram focadas na melhoria das habilidades dos professores relacionadas às práticas de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, no diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos, para que as ações de intervenção pedagógica fossem orientadas ao professor e atingissem diretamente os alunos, melhorando a sua aprendizagem e consolidando as competências e habilidades que as avaliações externas e internas demonstravam não estarem ainda consolidadas. (SÃO LUÍS, 2020, p. 29).

Ainda sob a perspectiva da formação continuada, enquanto principal ferramenta para a materialidade do PIP, o que foi revelado pela pesquisa é que, no caso do Plano estudado, as formações se deram de forma superficial, aligeiradas e sem espaço para questionamentos e/ou contribuições por parte dos professores. Ao tratar sobre formação continuada e identidade docente, Imbernón (2010) enfatiza que é indispensável uma formação que leve em consideração a subjetividade do professor, seu conhecimento e experiências, como instrumento de transformação da realidade social e educacional. Para esse autor,

As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem [...]. Esse protagonismo é necessário, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. (IMBERNÓN, 2010, p. 79-80).

Ao examinar as concepções de formação continuada do PIP, Souza (2021, p. 61) afirma ser necessário compreender se o Plano está de acordo com os propósitos daquilo que se espera da formação continuada, voltada para o atendimento dos professores alfabetizadores, qual seja “[...] uma visão crítico-emancipatória que concebe o professor como intelectual produtor de conhecimentos”. A formação continuada, assim entendida, pode

[...]subsidiar esse profissional teórica e metodologicamente, a fim de que sua ação seja [...]’ pautada pelo compromisso social ‘com as classes populares, defendendo a escola pública como a esfera democrática, é fundamental que essa formação agregue conhecimentos além dos já produzidos pelo professor’. (SOUZA, 2021, p. 61).

Para Tardif (2002, p. 237-240), é necessário escutar os professores para implementação de reformas, elaboração de currículos ou políticas educacionais, reconhecendo-os como sujeitos do conhecimento, que “possuem saberes específicos ao seu ofício” e que, portanto, têm o direito de “dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”. E ainda que, “os professores são portadores de saberes plurais e heterogêneos, que se articulam e se mobilizam durante sua formação e prática pedagógica, constituindo-se professores ao longo de sua trajetória profissional” (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018, p. 85).

Se antes era facultado ao professor a liberdade de inovação sobre sua prática, nos moldes atuais, “[...] ele é um mero reproduzidor de currículos pedagógicos, os chamados ‘pacotes curriculares’, totalmente desconectados da realidade e que, não obstante, são elaborados por indivíduos que desconhecem completamente o cotidiano em sala de aula” (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018, p. 86). Neste mesmo sentido, Contreras (2002) e Giroux (1997), alertam para a célere proletarização do trabalho docente que, ao longo do tempo, tem perdido duas de suas principais características: a autonomia (o como fazer) e a competência (o saber fazer).

Se em outras épocas, o professor tinha grande autonomia na construção de seu planejamento didático, podendo inovar constantemente na sua prática diária, hoje ele é um mero reproduzidor de currículos pedagógicos, os chamados “pacotes curriculares”, totalmente desconectados da realidade e que, não obstante, são elaborados por indivíduos que desconhecem completamente o cotidiano da sala de aula. (CONTRERAS, 2002 apud BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018, p. 86).

Neste mesmo sentido, Tardif (2002) afirma que a formação precisa dar-lhe condições teórico-metodológicas de se posicionar sobre o seu fazer, o que lhes conferirá autonomia e competência para a ação, e o que o excesso de burocracia a que ele tem sido submetido tem contribuído para a alienação do professor, fazendo com que o seu principal papel seja deixado de lado.

O PIP trouxe uma carga de trabalho excessiva às professoras que participaram de sua implementação, e é a partir dessa perspectiva do trabalho realizado em sala de aula que fizemos a análise deste ponto em diante. Os depoimentos são reveladores dos reveses porque passa o atendimento educativo, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo trabalho docente é fortemente impactado pela lógica mercantilista, quando as políticas educacionais abrem espaços para esses pacotes performáticos, nos moldes do PIP, apresentados como solução inovadora para alfabetizar crianças na idade adequada.

Como esse Plano foi implementado na rede pública de ensino de São Luís com a expectativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem na alfabetização, a pesquisa considerou relevante, para o alcance pleno dos objetivos propostos pelo estudo, indagar o ponto de vista das professoras sobre as contribuições do PIP para o ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento.

4.4.3 Contribuições do PIP para o ensino-aprendizagem na alfabetização na perspectiva do letramento: entre o proposto e o vivido

Como vimos até aqui, a implementação do PIP, no ciclo de alfabetização, gerou demandas e expectativas, dado o desafio que impôs às escolas envolvidas, particularmente para

as professoras alfabetizadoras implicadas no processo de implementação. Em seu aporte prescritivo, a proposta trouxe uma sequência orgânica e prescritivas de atividades diárias que deveriam ser reproduzidas, recortadas, envelopadas nominalmente por aluno, levando, muitas vezes, as professoras a uma sobrecarga de trabalho para além do habitual.

De acordo com as entrevistadas, nos encontros formativos iniciais realizados pela Consultoria e pela Semed, foi assegurado que haveria dentro da escola uma rede de apoio aos professores em todas as tarefas decorrentes do trabalho pedagógico no âmbito do PIP. Nesse sentido, equipes de acompanhamento e facilitadoras foram constituídas e designadas para dar assistência técnico-pedagógica, de acordo com o perfil das escolas classificadas como consolidadas, intermediária e estratégicas (Quadro 9). Dentro desta classificação, as escolas estratégicas deveriam receber visitas semanais, por se enquadrarem num grupo em que os alunos apresentavam as maiores dificuldades de aprendizagem e/ou de gestão pedagógica.

A falta de apoio logístico ao desenvolvimento satisfatório das atividades, tal qual fora proposto pela Rede, foi unanimidade na fala das docentes entrevistadas das duas UEB que participaram da pesquisa. Inicialmente, todas relataram o sentimento de abandono e a falta de apoio para a realização do trabalho proposto. Além disso, foi unanimidade nas falas quanto à carga excessiva de trabalho e a tensão gerada quanto às tarefas que deveriam ser realizadas, uma vez que havia uma pressão/determinação da Semed para que o trabalho pedagógico, no que tange às 60 lições do PIP, ocorresse em 60 dias letivos.

Quanto ao acompanhamento por parte da equipe da Semed, o que foi evidenciado nas falas das entrevistadas, notadamente da “Escola B” que fez parte desse grupo de escolas estratégicas, foi que, na prática, esse suporte não chegou. As visitas das facilitadoras não ocorreram na periodicidade definida e, quando eram realizadas, representavam mais pressão e cobrança. Essa situação impactou severamente o trabalho docente, como aponta o relato a seguir:

No início foi bem difícil [...] houve dias que não tinha material pra trabalhar. O tempo era pouco demais, era pouco para fazer o trabalho assim bem detalhado, bem-feito, eu achei o tempo pouco. Nos primeiros dias, esse profissional tinha que estar na sala com a gente. E não foi assim, foi jogado e a gente se virou. (P1EB2).

Em face disso, por meio das entrevistas, foi possível captar o desconforto das depoentes quanto ao momento da implementação do PIP. Os relatos apontaram para uma rotina exaustiva, pouco tempo para execução do trabalho, falta de apoio logístico e de pessoal, excessiva cobrança e pressão por resultados dentro de um tempo exíguo, falta de consulta prévia aos professores quanto aos conteúdos e formatação das formações continuadas, além de outras

questões apontadas por elas. Sobre a repercussão do PIP no ambiente escolar, as professoras P1EA2 e P3EB3 relataram:

Ao meu ver, não foi bem aceito. Foi um programa que os professores não foram ouvidos, tivemos apenas que executar, sem questionar o material apresentado. (P1EA2).

Muitos professores não gostaram do que viram, eu lembro que nem todo mundo gostou muito. Acharam que seria mais trabalho, pois além do conteúdo que ia trabalhar durante o dia, ainda tinha essa missão. Houve alguma resistência à medida que o processo foi acontecendo. (P3EB3).

Para melhor atender aos objetivos propostos neste trabalho, quanto à percepção das professoras alfabetizadoras, frente à implementação do PIP no âmbito da escola, desmembramos o assunto em quatro blocos de perguntas: a) o sentimento das professoras frente ao processo; b) as mudanças na rotina de sala de aula; c) as contribuições do PIP para a alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos no Ciclo de Alfabetização (Categoria de análise deste estudo); 4) os desafios das docentes enquanto alfabetizadoras da Rede.

Reiteramos que as perguntas levantadas por meio do Roteiro de entrevistas semiestruturadas foram respondidas por todas as participantes da pesquisa, das duas escolas pesquisadas. As questões levantadas, neste tópico, foram divididas em quatro blocos, todavia, somente no bloco 4, por se tratar de um ponto de vista muito particular, a análise considerou o depoimento das oito professoras participantes da pesquisa.

Dessa forma, iniciamos perguntando às professoras: **Como você se sentiu com a implementação do PIP na sua sala de aula?** Para essa questão, consideramos o depoimento de três professoras, que assim se expressaram:

O Plano trouxe uma rotina pronta, o material já organizado. Mas, a eficácia dele não foi 100%, exatamente por conta do suporte que a gente não tem. Chegava o momento de realizar as atividades e não tinha ninguém para deixar os alunos alfabetizados. Tive muito desgaste com a gestão, nesse sentido. (P4EA3).

No início foi bem difícil... porque uma coisa é a professora explicando na formação e a gente assistindo. Na sala de aula, na prática é outra coisa. Houveram dias que não tinha material pra trabalhar. O tempo era pouco demais, era pouco para fazer o trabalho assim bem detalhado, bem-feito. Eu achei o tempo pouco. Nos primeiros dias, esse profissional auxiliar tinha que estar na sala com a gente. E não foi assim, foi jogado e a gente se virou. (P1EB2).

A gestão pressionou para que o projeto fosse iniciado o mais rápido possível, porque a coordenadora da Semed, estaria nas escolas monitorando. As professoras, viram o PIP como mais uma oportunidade de auxiliar os alunos na alfabetização, porém, tirava muito o nosso tempo, porque tinha muito material extra para ser preparado. Não fiquei satisfeita da forma que executei. Esse projeto é para um ano inteiro e tive que trabalhar em 3 ou 4 meses. (P2EB2).

Na prática, as professoras tiveram de trabalhar com duas turmas simultaneamente: alfabetizados e não alfabetizados. Essa classificação foi feita a partir da avaliação diagnóstica inicial realizada pela Semed, por meio do Simae, e ratificada pelo diagnóstico comparativo realizado pela professora em sua sala de aula. De posse desses resultados, cada escola

identificou o grupo que receberia o atendimento diferenciado com o material do PIP, com vistas ao máximo nivelamento da turma ao nível desejado para aquele ano.

Segundo a metodologia de implementação do PIP, esse atendimento deveria ser diário, dentro do horário normal de aula, que poderia acontecer logo no início ou no final do horário, a critério de cada escola. Nessa divisão, a professora titular ficaria com o grupo do PIP e teria um suporte para ficar com o grupo alfabetizado, que continuaria a realizar atividades dentro do planejamento regular da escola (SÃO LUÍS, 2017b).

Todavia, embora o suporte ao trabalho pedagógico às atividades estivesse previsto, nas escolas pesquisadas, as professoras não contaram com tal assistência e, nesse sentido, passaram a assumir, de forma solitária, a responsabilidade pelas atividades/lições, tendo em conta a pressão que sofreram para que alcançassem os resultados dentro de cronogramas estipulados pela Semed. Em decorrência da pressão sofrida, desgastes e atritos se tornaram frequentes, especialmente na “Escola A”, onde as professoras decidiram sair de sala para realizar o momento do PIP, mesmo que não tivesse outra pessoa para ficar acompanhando o grupo alfabetizado.

Essa postura desagradava a gestão/coordenação que, de acordo com as respondentes, entendia que, na falta desse apoio, as professoras deveriam permanecer em sala de aula e realizarem ambas as atividades com os dois grupos. Ao lembrar essa situação, a professora P4EA3 relatou a tensão gerada no momento de divisão dos grupos em sua escola, afirmando:

Eu saía da sala e dizia: olha, estou saindo, minha sala está só, para ver se alguém se movimentava e tinha dia que a sala ficava só. Quando saía, eu sempre questionava: quem é que vai ficar com os outros alunos? Alguém dizia: a coordenadora. Mas, ninguém vinha. Ficava bem chateada porque eu via as coisas acontecendo de qualquer jeito. Eu questionava sobre os outros alunos que estavam perdendo também, porque eles não estavam tendo aula. Soube de professora que fazia o PIP dentro da sala. Mas, eu dizia: eu não faço, porque o Programa foi pensado para que a gente saísse de sala e que a gestão garantiria uma pessoa para ficar com os outros alunos. Tudo o professor tem que assumir, nós fazemos tudo. (P4EA3).

Na “Escola B”, as professoras também não tiveram apoio na divisão dos grupos, mas acabaram cedendo e “tentavam” realizar as atividades com os dois grupos simultaneamente. Acerca do apoio da gestão pedagógica, na operacionalização do Plano em sala de aula, o relato da professora P3EB3 reflete essa situação:

Eu lembro da dificuldade, porque as atividades tinham que ser diferenciadas para cada grupo de alunos da turma. Tinha as atividades voltadas para a alfabetização e outra atividade para os alunos que já estavam alfabetizados. Em determinado horário, seria aplicação do PIP para aquele grupo do reforço e teria outra turma para as outras atividades. Mas, lá na escola, não funcionou assim. Até porque de uma sala de 30 alunos, 20 precisavam do PIP, então ficava complicado. Foi gerando muita confusão lá na escola. Não existia um apoio externo à sala de aula pela coordenação, não houve planejamento. Porque lá, como era diferente, a maioria precisava do PIP, tinha que ter

alguém ajudando, para deixar o professor do 3º ano com os alunos do programa, naquele horário. Lá nunca teve uma pessoa extra para fazer isso e a coordenação também não tinha nenhuma participação no processo. (P3EB3).

Contra-pondo-se aos depoimentos acima, a proposta do PIP estabelece que o gestor seria o responsável tanto pela implementação, quanto pelo envolvimento de toda comunidade escolar local.

Ele precisa apoiar e dar todo o suporte necessário ao andamento do PIP em sua escola e internalizar que a finalidade do Plano e a meta da escola são pedagógicas e um compromisso de todos [...] uma vez que o sucesso na aprendizagem dos alunos é sucesso de todos. (SÃO LUÍS, 2020, p. 20).

Todavia, o relato de todas as professoras entrevistadas desautoriza tais assertivas, ao apontarem que, num mesmo ambiente de sala de aula, tinham de conciliar o trabalho com os dois grupos de alunos: trabalhando as lições do PIP com o grupo dos não alfabetizados; e propondo alguma outra atividade para o grupo dos alfabetizados realizarem sozinhos. Essa situação impactou severamente o trabalho docente, o que foi, unanimemente, apontado pelas professoras entrevistadas.

Observamos, ainda, que, apesar da rigidez da proposta, na efetividade do Plano, seis das oito professoras entrevistadas fizeram adaptações e/ou modificações com vistas a alcançar os objetivos. A exemplo das intervenções realizadas, citaram a inclusão de outros textos, devido à pouca variação gênero-textual dos textos da coletânea “Nana-nenê”, a fim de apresentar às crianças um repertório mais variado.

Outro aspecto citado nas intervenções foi quanto às atividades, geralmente de teor repetitivo, excessivas e, em alguns momentos, pouco desafiadoras, à medida que os alunos foram avançando na aprendizagem. Nesta perspectiva, perguntamos: **Quanto ao planejamento diário (rotina) do PIP, você seguiu tal qual estava no roteiro ou teve de fazer adaptações?** Para essa questão, a fala de três das oito professoras é bem representativa, ao apontarem:

A proposta do PIP é boa. Porém, como foi apresentada na época, não cumpria com o objetivo de alfabetizar e letrar. O material que foi pensado não fazia essa relação. Textos imensos, xerox malfeitas, tempo inadequado à realização das atividades. Fiz várias adaptações, principalmente nas atividades que eram repetitivas e muitas não apresentavam mais nenhuma novidade para as crianças. Também adaptei ou substituí textos da leitura deleite. Caso contrário ficaria inviável o trabalho. (P1EA2). Teoricamente, eu cumpria rigorosamente o planejamento do PIP. Só que se eu via que podia puxar um pouquinho mais, eu fazia ajustes, eu incrementava. Mas, essas alterações nem sempre eu registrava. Aquele aluno que já estava mais avançado, eu ia colocando atividades um pouquinho mais diferente dos outros. [...] eu fazia essas adequações. (P4EA3).

Eu tive que adequar meus horários a esse novo momento. Tive que ficar em duas salas de aula ao mesmo tempo. Eram dois planejamentos diferentes, tive que adequar o planejamento para essa realidade. Um exemplo disso é que não conseguia realizar o PIP diariamente, como era proposto. Dentro da nossa realidade, isso não foi possível. (P1EB2).

Sobre a perspectiva do ensino, enquanto ofício do professor, Contreras (2002 apud BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018) afirmam que o professor reflexivo se caracteriza pela criatividade, pela capacidade de reflexão, análise e questionamento de sua prática, com vistas a agir sobre ela, e não, simplesmente, como um reproduzidor de ideias modelos que lhes são exteriores. Esse profissional reflexivo deve estar apto a exercer sua prática com autonomia, inteligência e flexibilidade na construção e reconstrução do conhecimento. Esse pensamento é reforçado por Alarcão (2011, p. 50), quando declara: “Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”.

Noutra abordagem, dando primazia à autonomia do professor, Giroux (1997) afirma que a postura “transgressora²⁴” das docentes ante a política educacional fechada que lhes fora apresentada criou a possibilidade de “marginalizar” o currículo oficial, no sentido de abrir possibilidades e fazer alterações adaptáveis às reais condições sob as quais o trabalho educativo precisava ser realizado na perspectiva da alfabetização e do letramento. Freire (1996) corrobora com este pensamento quando defende que na relação teoria e prática – práxis pedagógica²⁵ – os educadores se portam como agentes de (trans)formação, através de uma postura ética, comprometida e responsável. Dessa forma,

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

O formato de planejamento nos moldes do PIP, rígido, engessado e desprovido de reflexão teórico-epistemológica e pedagógica, desconsidera os pressupostos e os fundamentos da alfabetização e letramento, defendidos por autores do campo teórico e empírico, entre os quais, Soares (2020a, p. 26), quando afirma ser a alfabetização um processo multifacetado, pois as crianças são indivíduos com características biológicas, psicológicas, históricas e sociais diferentes e que, portanto, aprendem de formas e em tempos diferentes, não sendo possível impor-lhes um ritmo homogêneo de aprendizagem. “Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e

²⁴ Concepção defendida por Giroux (1997), teórico e crítico da cultura e da educação, um dos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos da América (EUA), defende a tese de que o professor é um intelectual transformador e deve educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018).

²⁵ Define o processo no qual uma teoria ou habilidade, por exemplo, é posta em prática. Isso significa que, enquanto numa aula a lição é apresentada apenas de forma intelectual, usando a práxis, essa lição ou teoria é posta à prova, é testada, experimentada (CONCEITO, 2019).

linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam”.

Assim, o grande desafio das/os professoras/es, especialmente nas turmas de alfabetização, é elaborar e desenvolver um projeto pedagógico que contemple/respeite essa diversidade, “[...] dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos, dos vindos de lares desestruturados aos que têm família com laços sólidos, dos portadores de necessidades especiais aos superdotados” (BENCINI, 2003, não paginado).

Na sequência do Roteiro, para responder ao principal objetivo desse estudo, perguntamos às professoras como elas avaliavam as mudanças ocorridas, em virtude do PIP. Nesse sentido, perguntamos: **professora, do seu ponto de vista, o PIP contribuiu para a alfabetização na perspectiva do letramento de crianças no ciclo de alfabetização?** A essa questão, somente a professora P4BE3, respondeu que não houve contribuição nenhuma, afirmando que a sua forma de alfabetizar se mostra mais eficaz. As professoras P1EA2, P1EB2 e P2EB2 disseram que o Plano acrescentou muito pouco, enquanto as professoras P2EA2, P3EA3, P4EA3 e P3EB3 responderam que o Plano foi mais eficiente do que o trabalho realizado anteriormente.

Os posicionamentos, abaixo, são bem representativos da evidência de que o PIP não logrou avanços no âmbito do trabalho docente, com vistas a contribuir para a alfabetização e letramento nas etapas de alfabetização, como bem expressam os relatos:

De um certo modo contribuiu. Mas, eu diria que foi mais negativo do que positivo. Os trabalhos que há tinham sido planejados anteriormente para os outros anos letivos, apresentaram melhores resultado. A Semed tem que ouvir os professores que têm experiência de alfabetizar e pensar em uma intervenção que tenha a realidade da rede e das escolas. Programas prontos que não condizem com a realidade das nossas crianças, dificilmente vão ter êxito. (P1EA2).

Acredito que é um plano viável, desde que seja implantado desde o início do ano, sem correria. Mas, da forma como foi feito, contribuiu pouco. Eu tinha mais expectativas. (P2EB2).

Eu achei positivo. Talvez porque eu me envolvi mesmo com o projeto. Foi a minha primeira turma de 3º ano e vi o PIP como uma oportunidade de aprender sobre alfabetização. Eu tinha todos os textos, tinha todo meu material, empolguei os alunos. A turma melhorou muito, porque melhorei a minha didática em sala de aula. Melhorei como professora de alfabetização, porque eu não tinha muita vivência. O PIP trouxe mudanças para sala de aula, mas principalmente para o meu processo de professora alfabetizadora. Vi mudanças nos alunos, no final houve bastante resultado. (P3EB3).

O que se pode inferir, a partir da maioria dos depoimentos das professoras entrevistadas, é que o PIP, além dos desconfortos produzidos em sua implementação, não se tornou efetivo frente às suas finalidades. A crença da Semed sobre os avanços que o PIP poderia produzir não encontrou ressonância no âmbito do trabalho docente, ao contrário, tornou-se um

receituário prescritivo de atividades desprovidas de sentido e significado para o estudante em processo de alfabetização.

Também pudemos inferir que valoração e a simpatia de algumas professoras pela apostila do PIP relaciona-se por se apresentar como um material pronto para ser aplicado (rotina diária com textos para leitura deleite, atividades, o passo a passo para a execução etc.), isentando estas profissionais de ter de pensar um plano de alfabetização calcado em avaliações (diagnósticas e processuais), observação, pesquisa e reflexão. Isso fica claro no depoimento da professora P3EB3, ao declarar: “Mesmo após o encerramento do Plano, eu continuei a usar a apostila e até hoje recorro a ela para minhas turmas de alfabetização”.

Essa valoração de planos prontos, expropriados de reflexão, de análise e de observação, segundo Contreras (2002), reforça a proletarização docente, que tem como característica a subtração progressiva (e muitas vezes consentida), daquilo que qualifica o trabalho docente: a autonomia, que não está restrita somente ao controle técnico deste trabalho, mas sobretudo à orientação ideológica deste. Neste mesmo sentido, Freire (1996, p. 64), ao enfatizar a importância da reflexão, enquanto compromisso ético sobre o fazer pedagógico, afirma: “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”.

Ainda em relação ao acolhimento da proposta do PIP, por quatro das professoras entrevistadas (P2EA2, P3EA3, P4EA3 e P3EB3), uma delas relatou: “Seguia o plano à risca, nunca sabíamos quando a coordenadora ia nos visitar. Então tinha que ser ‘tal qual’ o planejamento” (P1EB2). Sobre essa postura subserviente, Freire (2013, p. 38) afirma que a relação teoria e prática (práxis) são inseparáveis e que somente a reflexão sobre a ação, pode proporcionar educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Ao se referir ao papel do docente ante as turmas de alfabetização, Weisz (2009, p. 2), afirma que o professor “é aquele que sabe mais dentro da classe e que valida a informação que circula. Em uma sala de aula todos estão em atividade intelectual, todos falam, todos elaboram ideias e constroem conhecimento”, em um movimento alternado e de construção provisória, por intermédio da aproximação com o conhecimento objetivo.

No último bloco, optamos por dar voz a todas as respondentes, quando perguntamos: **Do seu ponto de vista, quais são seus principais desafios enquanto professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de São Luís?** Para essa indagação, obtivemos como resposta:

São muitos. Alfabetizar é difícil, principalmente quando nos deparamos com uma sala cheia, muitas vezes num trabalho solitário, escassez de material, formações com muita teoria e pouco prática, e sem apoio familiar. Sabemos que a responsabilidade de alfabetizar é da escola, mas a família precisa participar desse processo e isso, na prática, não acontece. É um desafio para o professor alfabetizador fazer com que a família entenda a necessidade dessa parceria. (P1EA2).

Estruturas inadequadas, turmas muito cheias, muitas crianças com NEE, falta de cuidador e ausência da família. (P2EA2).

Turmas lotadas, pouco apoio familiar no processo de aprendizagem, escassez de material e, na maioria das vezes, trabalho solo do professor. (P3EA3).

As turmas mistas ainda são um grande desafio para mim. Acho que tem uma tem uma questão ali, que vai além da alfabetização é o quantitativo de alunos com necessidades especiais, sem diagnóstico, que eles vão deixando. Falta um olhar mais humanizado. (P4EA3).

A quantidade de alunos e dentre esses, muitos alunos com NEE, sem nenhum diagnóstico. Uma vez que não tem diagnóstico médico, o aluno não é encaminhado para a sala de recursos, mas precisa de um atendimento diferenciado na sala. Eu ainda fico muito perdida em sala e sem auxílio ou suporte. (P1EB2).

Além dos recursos materiais e estrutura física, falta participação familiar. Essa pandemia veio mostrar o quanto a participação dos pais faz a diferença. Os meus alunos que são assistidos pela família estão todos alfabetizados. A presença da família no processo é de extrema importância. (P2EB2).

Falta acompanhamento da coordenação pedagógica. Acho esse acompanhamento fundamental. Essas pessoas ficam responsáveis por acompanhar o processo, mas a maioria das vezes, não acompanham. Então, o professor caminha só, ele não tá de mãos dadas com ninguém. A Rede tem poucas facilitadoras para um número muito grande de escolas. Também é preciso pensar em estratégias, não só de fora do estado, mas daqui, por que um programa de fora, de outra realidade, que pode até ser muito bom, mas não se consegue aplicar no mesmo formato aqui, porque a realidade social das crianças é totalmente diferente daquilo que foi pensado lá, e isso tem que ser revisto. (P3EB3).

Falta de estrutura, de material de didático adequado e formações mais eficazes. (P4EB3).

Todas as falas carregam angústias, inquietações, incertezas e anseios. São profissionais que têm de se reinventar diariamente para atender às exigências decorrentes da função de alfabetizadoras num contexto altamente desfavorável. Tais sentimentos, muitas vezes, podem levar ao que as pesquisas denominam de adoecimento docente, que se expressa pela ansiedade, insegurança, incertezas, o que leva à síndrome do esgotamento profissional, conforme publicação de Silva *et al.* (2020). De igual modo, Esteve (1999, p. 100) afirma que:

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas novas tarefas (pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo e que além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual), é interessante observar que não houve mudanças na formação de professores. Os mesmos continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos.

Dentro da perspectiva dos entraves, os achados da pesquisa se coadunam com dados da consulta democrática realizada pela prefeitura de São Luís, junto aos profissionais da educação, com vistas a diagnosticar a situação da rede e posterior implementação do programa de governo “Educar mais: juntos no direito de aprender”, no qual o PIP está inserido. A pesquisa ouviu 1.766 profissionais (professores – 91%, coordenadores pedagógicos – 7% e não

identificado – 2%), dos sete núcleos, da educação infantil, ensino fundamental, educação especial e EJA.

Os profissionais foram questionados sobre: formação acadêmica x competência técnica e pedagógica para o desempenho profissional; gestão escolar x prática pedagógica; planejamento escolar; fatores que contribuem para a qualidade da educação na rede; e formação continuada ofertada pela rede. Com vistas a relacionar a pesquisa institucional com a pesquisa ora apresentada, dentre os aspectos pesquisados, ressaltamos o item que se refere aos “Fatores que influenciam para a qualidade da educação na Rede Pública Municipal de São Luís” (SÃO LUÍS, 2015, p. 9).

De acordo com os dados levantados, as causas do fracasso escolar na rede pública municipal de ensino de São Luís são múltiplas, mas na pesquisa elas foram categorizadas em quatro eixos principais: acompanhamento pedagógico: 43%; planejamento: 21%; quantitativo de alunos/sala: 9%; e recursos didáticos: 8%. Neste sentido, a pesquisa institucional conclui, assim como esta pesquisa, que, para garantir o acesso e a permanência dos alunos, bem como o alcance da qualidade educacional almejada, para além de formações continuadas e do comprometimento profissional da equipe,

São necessárias escolas com boa infraestrutura, materiais didático-pedagógicos para todos os estudantes, investimento de recursos financeiros nos salários dos professores, entre outros, com o objetivo de garantir o direito à igualdade de oportunidades. Entretanto, não basta oferecer oportunidades, é preciso gerar as condições para que estas sejam aproveitadas por qualquer pessoa, de modo que possam participar, aprender e se desenvolver plenamente. (SÃO LUÍS, 2017b, p. 11).

Diante destes condicionantes, recorremos ao pensamento de Paro (2014, p. 21 e 32) que, ao tratar da educação como exercício do poder, afirma que é necessário repensar os papéis dos atores envolvidos na educação, bem como os seus conceitos. No dizer desse autor, para a grande maioria, “[...] educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe”, onde a escola é a agência de transferência desse conhecimento e o aluno o receptáculo. Outro fator, apontado por pelo autor, é o fato de a escola pública não conhecer seu público e de não estar preparada para trabalhar com ele. Segue o autor apontando que a escola “[...] precisa estar atenta às condições de existência materiais e culturais de cada aluno ou grupo de alunos, de modo a oferecer os procedimentos e os métodos adequados para que todos de fato aprendam”.

Quanto aos educadores, Paro (2014, p. 33) afirma que não basta gostar ou querer ensinar, é necessário saber como fazê-lo, “[...] é preciso ter consciência política de sua função e do que a educação representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática”. Ainda nessa linha de discussão, o autor enfatiza que

[...] toda política educacional dever ser orientada para oferecer as condições tanto materiais (salário compatível, carreira, assistência profissional, etc.) quanto didáticas (organização e funcionamento da unidade escolar) que não só permitam, mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade. (PARO, 2014, p. 33).

As evidências trazidas por este estudo quanto aos problemas que afetam o atendimento educativo não se constituem materialidade apenas da Rede Pública Municipal de São Luís, mas, também, da maioria dos sistemas públicos de ensino do país. Aprendizagem abaixo da média, grande desigualdade na trajetória escolar, turmas superlotadas, professores desmotivados e sobrecarregados parecem ser a tônica da educação pública brasileira.

Investimentos na aprendizagem não se iniciam e nem se esgotam na feitura das avaliações externas, ou seja, apenas nos aspectos cognitivos, pois a formação integral dos sujeitos, envolve, além de competências e habilidades cognitivas, valores sociais, éticos, políticos, humanos e culturais. Essas dimensões, fulcrais no desenvolvimento humano no trabalho educativo no âmbito da alfabetização de crianças, não integram a perspectiva epistemológica e teórico-metodológica do PIP, nem tampouco de outros programas e planos de vertente tecnicista e aplicacionista, comumente implementados em parceria com consultorias e fundações elaboradoras e implementadoras de políticas curriculares e metodológicas orientadas pela pedagogia de resultados.

Na contramão das expectativas da sociedade quanto ao direito à educação de qualidade, os problemas evidenciados por esse estudo vão desde a falta de apoio do poder público municipal à descontinuidade, tanto do processo de gestão da secretaria de educação quanto às condições adversas no atendimento, enfrentadas pela escola, amplamente já mostradas por este estudo e igualmente evidenciados pelos depoimentos das professoras entrevistadas.

Problemas quanto à estrutura, às instalações e aos materiais pedagógicos, além do apoio pedagógico nas escolas participantes da pesquisa, estiveram no centro dos depoimentos das professoras entrevistadas neste estudo. Nas duas escolas investigadas, embora com situações peculiares quanto ao atendimento educativo no âmbito da alfabetização, as professoras deixam evidente a ausência de espaços de autoria, tornando o trabalho docente frágil e precarizado, sujeito a determinações instituídas pelos formuladores do PIP.

A pesquisa permitiu entender que, contrariamente à metodologia de implementação do PIP, políticas de alfabetização que acolham saberes e experiências docentes podem ser adotadas como importante estratégia para envolver todos, na construção de uma cultura instituinte, que garanta espaços/tempos de diálogo, de trocas, de produção de saberes e de valorização. Estão em jogo, de um lado, os saberes e fazeres do professor e, do outro, a escola

como lugar de práticas, de significados e de cidadania. Uma proposta de alfabetização que intencione à construção de uma unidade político-pedagógica no trato com o trabalho educativo da escola deve ser capaz de preparar profissionais para assumir desafios, incorporando seus saberes e fazeres e que valorize sua cultura, promova diálogo e compreenda a realidade como condição necessária e indispensável para nela poder interferir visando transformá-la.

Ao tentar identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática de professoras e professores, bem como as relações estabelecidas entre eles e seus saberes Tardif (2002) argumenta três importantes questões que deveriam ser levadas em consideração na elaboração dos planos ou propostas para serem executados por professores. Primeiro, ele afirma que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, tais como, saberes disciplinares, curriculares, profissionais experienciais. Segundo, que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. E, por último, ele trata sobre o *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que estes saberes, para eles, constituem os fundamentos da prática e da competência profissional.

Propostas, programas ou planos que visem somente à destreza e à eficiência na manipulação dos meios, sem uma compreensão crítica das finalidades que dão significado a esses meios e dos rumos políticos do processo social, pretendem imprimir, na prática desses profissionais, a adoção de objetivos educacionais que não lhes pertencem, métodos dos quais não reconhecem a origem filosófica e pedagógica, sendo movidos pelos modismos pedagógicos e por planos de caráter instrumental, nos moldes do pragmatismo pedagógico com fulcro na pedagogia de resultados, tal como se apresenta o PIP. A educação como processo social deve ter o seu papel constantemente questionado, requerendo, segundo Libâneo (1998), que seus agentes questionem as fórmulas pedagógicas prontas e acabadas ou importadas, que não correspondem a determinadas realidades, porque cada realidade é única.

Enquanto política de alfabetização, calcada em 60 lições elaboradas por técnicos, sem levar em conta uma avaliação efetivamente diagnóstica e as condições do trabalho das professoras alfabetizadoras nem as reais necessidades da escola, dos estudantes e dos docentes, o PIP constitui uma proposta que busca o eficientismo pedagógico que reflita em números e quadros estatísticos traduzidos por avaliações de larga escala.

A definição e a implementação de políticas públicas educacionais, particularmente aquelas voltadas para a alfabetização, devem levar em conta os espaços/tempos de realização do trabalho pedagógico, a vida da professora no espaço/tempo institucional e social, as necessidades do processo ensino-aprendizagem e um outro tipo de qualidade da educação e de

rendimento escolar, que não seja somente aquele que pode ser aferido de acordo com metas e escalas de atingimento. Embora a implementação do PIP no sistema de ensino investigado tenha sido um intento melhorar os indicadores de alfabetização, o que a pesquisa pôde constatar pelos depoimentos das professoras foi que esse Plano constitui uma proposta tecnicista, é calcado na pedagogia de resultados, cuja preocupação maior é preparar os alunos para a Prova Brasil e melhorar o IDEB das escolas.

4.5 O Produto Técnico Tecnológico: o que propomos

A presente subseção tem como objetivo apresentar o escopo do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), que foi sendo moldado ao longo do processo de construção deste trabalho. Nasceu como fruto das leituras, pesquisas, estudos, análises, das entrevistas/encontros com as docentes e demais indivíduos que compõem as escolas pesquisadas, uma vez que “o Objeto das ciências sociais é histórico”. Cada grupo social vivencia e constrói num determinado espaço/tempo permeado de particularidades, considerando que “[...] as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo” (DESLANDES; CRUZ NETO; GOMES, 2019, p. 12-13).

O mestrado profissional tem como finalidade e objetivo contribuir com a formação de profissionais que atuam, em especial, na educação básica, numa perspectiva de atuação baseada na ação-reflexão-ação, voltada para a discussão das políticas educacionais e suas implicações no espaço escolar. De acordo com Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em seu artigo 2º, são objetivos do mestrado profissional:

- I – capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II – transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III – contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade de empresas, organizações públicas e privadas;
- IV – atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradores de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;
- V – formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (BRASIL, 2019d, p. 26).

Sob esta perspectiva, cabe ao pesquisador a elaboração de um produto técnico tecnológico que, fundamentado nos resultados de sua pesquisa, esteja direcionado a contribuir com a realidade educacional da sociedade local e/ou do país. No mestrado profissional “[...] o trabalho de conclusão deve necessariamente gerar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores [...]” (MOREIRA; NADIR, 2009, p. 4). A proposta do PTT vem atender, ainda, à normativa apresentada no Art. 55 da Resolução nº 1393/2019 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe)/Uema, de 04 de dezembro de 2019, Seção VI, que trata da Dissertação, e estabelece que:

Para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado profissional, será exigida, também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da Dissertação.

Parágrafo único. A dissertação e o produto deverão tratar sobre tema de importância para a educação e que esteja em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2009, p. 18).

Assim sendo, o *e-book*, intitulado “*Para além da formação: a ação das professoras alfabetizadoras*”, é apresentado numa perspectiva de contribuição para o trabalho realizado por professoras alfabetizadoras, particularmente pelas docentes da rede pública municipal de ensino de São Luís, que atuam no ciclo de alfabetização. Esse PTT foi construído a partir do referencial teórico e das reflexões apreendidas nas entrevistas com as professoras partícipes desta pesquisa e está estruturado em três eixos principais: eixo teórico, eixo reflexivo e eixo metodológico.

As professoras participantes da pesquisa mostraram-se receptivas e solícitas à análise do material gráfico enviado que materializou a proposta do PTT. Preocupamo-nos em esclarecer que elas estivessem bem à vontade para emitir comentários, sugestões e propor qualquer alteração/complementação que julgassem necessário. As considerações chegaram de forma rápida e polvilhadas de carinho e gratidão, conforme expresso nas falas de quatro das oito respondentes:

Excelente! Obrigada por nos oportunizar fazer parte desse trabalho. Sugiro somente uma adequação na capa, com vistas a ficar ‘com a cara’ da alfabetização. (P1EA2).

Ficou muito bom. Apreendi muito durante esse tempo e fiquei feliz de também ter podido contribuir com esse projeto, que é direcionado para nós, professoras alfabetizadoras. Como sugestão deixo a mudança de layout de algumas páginas, para ficar mais didático. (P4EA3).

Parabéns pra nós. Valeu a pena ter participado. No começo estava meio receosa, mas obrigada por me incluir na sua pesquisa. (P4EB2).

Resultado primoroso. Gratidão por ter sido escolhida para compartilhar esse tempo de aprendizado. Fui despertada para tentar fazer o mestrado em educação. (P3EB3).

Em vista disso, compreendemos que as avaliações valorativas e as considerações realizadas se traduzem em contribuições profícuas a este trabalho, sendo todas prontamente por nós consideradas e (re)configuradas com vistas a serem atendidas dentro daquilo que se compraz como objetivo deste trabalho. Dentre essas sugestões, estiveram (porque já foram

efetuadas): a melhora do *layout* de capa e de algumas páginas, adequação de cores, a sintetização/condensação de alguns textos e a inserção de outros.

Concluído o PTT, após a defesa deste trabalho dissertativo, almejamos apresentá-lo formalmente à Saef, vinculada à Semed, para o compartilhamento na rede, com os demais docentes alfabetizadores, compreendendo que, como afirma Fortuna (2015, p. 71) “[...] este é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo este um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos”, e, nesse sentido, todo saber e experiência adquiridos ao longo das caminhadas formativas, devem ser compartilhados com os nossos pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, analisamos a alfabetização e o letramento no âmbito da implementação do PIP, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. O percurso de análise tomou como referência os teóricos da área, os documentos normativos em âmbitos nacional, estadual (Maranhão) e local (São Luís) e, por último, os depoimentos de oito professoras do ciclo de alfabetização, que aplicaram o Plano em suas salas de aulas.

O estudo teve como propósito responder à questão norteadora que nos moveu em direção a esta pesquisa. Neste caminho, os objetivos traçados foram os balizadores que nortearam o trabalho com vistas ao alcance dos resultados. A primeira evidência alcançada pela análise documental foi a forte presença da “Alfabetização na perspectiva do letramento” nas políticas públicas educacionais, a partir da CF de 1988, reafirmado pela LDBEN 9.394/96, no PNE (2014-2024) e na BNCC (2017), além de outras políticas voltadas para essa finalidade.

Assim, o contexto histórico, político, econômico, social e educacional discutido e aqui analisado representa o esforço deste estudo de situar a alfabetização na perspectiva do letramento, no campo das políticas públicas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, particularmente a partir dos anos de 1990, momento em que se dá início a uma série de reformas estruturais no âmbito do Estado brasileiro, à égide dos organismos internacionais, que passam não só a influenciar, mas a determinar o planejamento, a política e a gestão da educação no país.

Com as lentes teóricas que deram suporte conceitual e analítico ao estudo, apreendeu-se como algumas políticas, propostas a partir da CF de 1988, têm afetado a construção da identidade docente, por vezes, concebendo-o como um técnico, um executor de programas, planos e ações, que não reconhecem o professor como intelectual crítico, reflexivo e pesquisador de sua prática.

Outra evidência mostrada pela análise do fenômeno foi a de que, embora os documentos oficiais sinalizem para a importância e indispensabilidade da alfabetização na perspectiva do letramento desde os primeiros anos do ensino fundamental e, de igual modo, revelem caminhos e possibilidades para viabilizar a materialização deste processo na vida das crianças, para o exercício da cidadania, eles mantêm, implicitamente, a sua relação com a pedagogia de resultados e a responsabilização docente.

Na essência, alfabetizar letrando é permitir aos indivíduos o direito à educação de qualidade social, atribuindo-lhe sua real dimensão de ferramenta nas lutas contra a discriminação, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e solidários.

Para o alcance do principal objetivo deste trabalho, na perspectiva de descortinar o contexto de implementação desta política, bem como resultados e desdobramentos na educação pública municipal o estudo respondeu à seguinte questão: **O PIP contribuiu para a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental, do sistema público de ensino municipal da cidade São Luís?**

Enquanto proposta de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Luís, o PIP apresentou como objetivo garantir o direito à alfabetização de todos os estudantes até os oito anos de idade e também melhorar os indicadores de aprendizagem da rede que se encontravam bem abaixo do desejado. Nesse esforço, arvorou para si a responsabilidade de promover uma educação de qualidade, equitativa, comprometida e significativa para as crianças das escolas públicas municipal.

Outro achado da pesquisa foi quanto às bases conceituais e epistemológicas do Plano, que são permeadas de contradições e direcionamentos tecnicistas, bem distantes da forma com que se apresenta, como um modelo de alfabetização crítico-emancipatório, baseado nas ideias e concepções de Magda Soares, Paulo Freire, dentre outros. Em sua materialidade, o PIP se revelou centralizador, determinista, rígido, pragmático e trouxe aos professores uma carga excessiva de trabalho e responsabilidade, ao atribuir-lhes (ainda que forma implícita) o ônus/bônus dos resultados advindos de sua implementação, uma vez que as condições e garantias não se materializaram no âmbito da sua implementação: a sala de aula.

O caráter prescritivo do PIP se traduz pelas atividades específicas que deveriam ser realizadas dentro do tempo estipulado, impondo condicionalidades às professoras quanto ao espaço/tempo do planejamento de ensino e práticas pedagógicas no âmbito do seu exercício profissional docente. Ao terem que assumir e executar um Planejamento que não acolheu a autoria docente nem seus saberes experienciais, em seus depoimentos, algumas professoras manifestaram, além da resistência, um certo desconforto e mal-estar com as implicações e reflexos na organização do trabalho pedagógico em que se operou a implementação do PIP.

Levando em conta os depoimentos das docentes entrevistadas, outras evidências do estudo denunciam: rotinas exaustivas com tempo insuficiente para a realização do trabalho pedagógico; falta de apoio técnico-pedagógico e de pessoal para auxiliar nas atividades; excessiva cobrança e pressão por resultados dentro de um tempo exíguo; falta de consulta prévia às professoras quanto aos conteúdos da formação continuada, ressaltando a importância dessa formação para o satisfatório desempenho da função docente.

Ainda assim, a maioria das professoras manifestou uma certa valorização do material (apostila) do PIP, uma vez que este trouxe toda rotina, com objetivos, leituras, conteúdos e

forma de execução prontas, não demandando a necessidade de análise e reflexão para construção de um planejamento, demonstrando que, apesar da crítica, a “facilidade” trazida pelo material, que demandou somente a “aplicação”, agradou à maioria, revelando as contradições da profissão docente.

À luz da revisão da literatura, em confronto com o exame das rotinas apresentadas na apostila 60 lições, concluímos que o PIP apresenta fortes indícios do método analítico (do todo para as partes) de base tradicional (global/textos/contos). Todas apresentam o mesmo padrão linear: apresentação de textos expostos em cartazes; apelo à memorização (leitura global), a partir da leitura realizada pela professora; fragmentação desses textos em partes menores – em frases, depois o reconhecimento de palavras, sílabas, letra inicial e final - e formação de novas palavras, tendo como base as sílabas destacadas, com pouco espaço para reflexão.

No PIP, o professor assume a figura central no processo de “aplicação”, e não de autoria das atividades, enquanto os alunos, a condição de executores das tarefas propostas. Além disso, há pouca variação dos textos propostos para leitura, o que dificulta a curiosidade e o interesse pela leitura.

De igual modo, as narrativas das entrevistadas, quanto à formação continuada, revelaram que as ações, nesse sentido, ocorreram distante daquilo que se entende como necessário, tendendo, fortemente, para orientações metodológicas prescritivas, com vistas à “aplicação” do material apresentado, com pouco espaço para reflexão sobre o fazer docente. Com vistas à adesão das docentes, a formação continuada oferecida às professoras utilizava como farol o compartilhamento das experiências “exitosas”, apresentadas a partir de afirmações de que a aplicação do PIP noutras redes de ensino teria sido bem-sucedida.

Essa dinâmica da formação para implementação do PIP em escolas da rede pública de ensino de São Luís levou a outra conclusão do presente estudo, de que há um empobrecimento da prática docente, uma vez que tenta fazer uma dicotomia entre planejamento e execução, que aparta e retira dos professores o protagonismo de pensar, planejar, compreender e agir sobre seu fazer, reduzindo-os à condição de meros executores de propostas prontas, pensadas por formadores que se encontram distantes das condições efetivas em que se opera o trabalho docente, desconsiderando as singularidades de cada escola ou comunidade, além de destituir o caráter ético, político e pedagógico da formação e do trabalho docente.

O estudo também revelou as concepções de alfabetização na perspectiva do letramento defendidas pelas docentes que, na sua grande maioria, demonstraram a correta compreensão do processo, admitindo que, embora distintos, devem ocorrer de forma

concomitante no contexto escolar, amparados na compreensão de que a criança chega à escola com vários conhecimentos prévios e que cabe ao professor criar possibilidades de ampliação do seu universo vocabular.

Provavelmente, por terem a compreensão de alfabetização e letramento, seis das oito professoras entrevistadas transgrediram o instituído e abriram espaços instituintes, realizaram adequações durante a execução do PIP, fazendo complementações/substituições com utilização de outros materiais que entenderam ser necessários naquele momento. Algumas atividades foram suprimidas e a rotina proposta adaptada à realidade, ainda que isso não tenha sido registrado para fins de relatórios da Semed. Nesse sentido, essas professoras demonstraram uma ação docente autônoma e propositiva, de acordo com as demandas das crianças em processo de alfabetização, mitigando as prescrições metodológicas do PIP e assumindo o protagonismo de suas práticas.

A defesa aqui não está em fazer oposição a planos e/ou propostas pedagógicas institucionais, mas em reconhecer que o docente deve ir além do prescrito, deve assumir o protagonismo do seu fazer pedagógico, particularmente no ciclo de alfabetização, espaço/tempo em que as crianças precisam ser despertadas de forma prazerosa para uma aprendizagem que lhes dê sentido e significado para a vida. Nesse sentido, cumpre à professora mediar os espaços/tempos de aprendizagem, assumindo, em conjunto com os estudantes, a autoria na construção de saberes e práticas, no âmbito da alfabetização, na perspectiva do letramento

Por fim, embora a rede de ensino de São Luís tenha logrado um certo crescimento dos indicadores de avaliação aferidos pelo Simae e pelo Ideb, as evidências desse estudo não nos autorizam a fazer uma relação desse avanço quantitativo com as contribuições do PIP para a alfabetização na perspectiva do letramento das crianças no ciclo de alfabetização. O que ficou evidenciado, nos limites temporais da realização deste estudo, foi que os resultados apresentados pelo Simae e Pelo Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental não decorreram somente da implementação do PIP, mas estão relacionados a outros fatores do atendimento educativo, particularmente ao esforço construtivo e reconstrutivo das/dos professoras/professores frente às questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico, o ensino-aprendizagem e a qualidade da educação.

Por certo, a combinação de ações realizadas em conjunto, para além da implementação do PIP resultaram na elevação dos indicadores da Rede de forma global. Compreendemos que a aprendizagem se estende para além daquilo que pode ser quantificado nas avaliações de larga escala, o que aponta que existem muitos fatores que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem e que não podem ser mensuradas. Nesse sentido,

o padrão linear das avaliações desconsidera as especificidades e a pluralidade, tanto das escolas quanto dos estudantes, o que reduz a formação continuada de professores e o trabalho docente a propostas cujo objetivo consiste em alinhar a educação à ótica utilitarista do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ângela Márcia; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. Formação continuada de professores no PAR: o dilema de sua implantação no Maranhão. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Líber Livro, 2013.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada, novos olhares e novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2008.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar. A política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): outra qualidade para a educação básica? **Pesquisa em Foco (Uema)**, São Luís, v. 22, p. 172-199, 2017.

ALFABETIZAR. In: DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabetizar/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ANALFABETISMO funcional. In: SIGNIFICADOS. [S. l.]: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=Termo+designado+aos+indivíduos+que%2C+embora+saibam+reconhecer+letras+e+números%2C+apresentam+dificuldades+em+compreender+textos+e+operações+matemáticas+simples+e+de+organizar+as+próprias+ideias+para+expressar%2C+por+exemplo%2C+uma+argumentação+>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO FILHO, Heleno. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014.

BACELAR, Jonildo. Guia geográfico História do Brasil: os jesuítas: a companhia de Jesus. In: GUIA geográfico história do Brasil. [S. l.], [2020]. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/colonia/jesuitas.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Política de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

BASTOS, Thiago. Uma “Pequena Ilha” fincada no movimentado bairro do São Francisco. **O Estado**, São Luís, 9 out. 2021. Cidades. Disponível em: <https://oestadoma.com/noticias/2021/10/09/uma-pequena-ilha-fincada-no-sao-francisco/>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**, São Paulo, 1º jan. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo; BETT, Mônica Bez Batti; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itaperetinga, v. 3, n. 3, p. 79-93, jul./set. 2018.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Mesa da Assembléia Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 20 de dezembro de 1961**. Fixas as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixas as diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências (2014-2024). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão**: São Luís: Censo: universo – característica da população. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/23/24304?detalhes=true>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conheça o Brasil: População: educação. **IBGE Educa**, Rio de Janeiro, 2020e. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020f. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão**: Censo escolar: sinopse. Rio de Janeiro, 2020g. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/13/78117?ano=2020>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de urbanização**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão**: São Luís: Censo escolar: sinopse. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/13/78117?ano=2011>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão: São Luís: Censo escolar: sinopse**. Rio de Janeiro, 2018g. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/13/78117?ano=2018>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão: São Luís: Censo escolar: sinopse**. Rio de Janeiro, 2017d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/13/78117?ano=2017>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Áreas territoriais: saiba mais**. Rio de Janeiro, 2021d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=saiba-mais-edicao&c=1>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento**. Brasília, DF, 21 out. 2020i. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acompanhamento da frequência está entre as ações premiadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/frequencia-escolar>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87, 10 fev. 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 56, p. 26, 22 mar. 2019d. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC**. Brasília, DF, 19 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Fundeb**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: Maranhão: São Luís: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021g. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/521752/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020h. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=81629>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018c. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017: resultados e indicadores**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2000. (Alfabetização, A).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Estado de São Paulo: Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2020.pdf.

nico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20Índice%20de%20Desenvolvimento%20da,médias%20de%20desempenho%20nas%20avaliações>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030**. Brasília, DF, 11 jul. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/77991-mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar**. Brasília, DF, 5 dez. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Brasília, DF, 3 dez. 2019g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015: versão preliminar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-eptr-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental de 9 anos**: 3º relatório do Programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo o processo de implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

CASTRO, Fábio Guimarães de. Aparelhos ideológicos e repressivos de Estado. *In*: PORTAL SÃO FRANCISCO. **Sociologia**. [S. l.], 25 ago. 2020. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/sociologia/aparelhos-ideologicos-e-repressivos-de-estado>. Acesso em: 14 fev. 2022. Tava 2022???

CONCEITO DE. **Conceito de práxis**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://conceito.de/praxis>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CONSOLIDANDO a alfabetização: sessenta lições: intervenção pedagógica para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados. [S. l.], [2018]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1n54Le5TmEEDSiL2d-5bo9L7ZKOcGGRF7/view>. Acesso em: 10 set. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Organização Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtrL8zS3sGpnrYkwf/abstract/?lang=pt#:~:text=Este%20artigo%20avalia%20o%20Plano,os%20contornos%20assumidos%20no%20enfrentamento.>

Acesso em: 20 jun. 2020.

EDUCA JÁ; TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da educação básica São Luís (MA)**.

[S. l.], 2020. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/524.pdf?1111473858. Acesso em: 10 mar. 2021.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**.

Bauru: Edusc, 1999.

FACULDADE BRASILEIRA. Pós-Graduação Lato Sensu. **Alfabetização e letramento:**

módulo específico: fundamentos históricos e conceituais da alfabetização e letramento. Serra:

Fabra, [20--]. Disponível em:

<http://www.ead.soufabra.com.br/pos/APOSTIL%C3%83O%20M%C3%93DULO%20ESPEC%C3%8DFICO%20P%C3%93S%20EM%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20E%20LETRAMENTO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os

censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100003&script=sci_abstract&tlng=pt)

[73302002008100003&script=sci_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 jul. 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e

gênesis das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-

200, jul./dez. 2004. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: 5 jul.

2020.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana

Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o

utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78,

p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?lang=pt>. Acessado em: 24 jan. 2022.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de**

Ensino Superior, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

FRANCA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. A formação permanente. *In*: FREIRE, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. A influência da concepção de educação grega na constituição histórica da paideia cristã. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 287-309, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653602>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante *et al.* O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de educação para todos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 1-20, set. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369/20851>. Acesso em: 10 set. 2020.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 set. 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIS, Antônio. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GUITARRARA, Paloma. “São Luís”. **Brasil Escola**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/brasil/sao-luis.htm>. Acesso em: 19 jan. 2022.

HENRIQUE, Martileide da Costa. **A participação dos alunos como um fator relevante para a aprendizagem nas aulas de ciências naturais**. 2015. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência da Natureza) – Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Qual o melhor método de alfabetização**. São Vicente, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/qual-o-melhor-metodo-de-alfabetizacao/#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20sint%C3%A9tico%20estabelece%20uma,%20f%C3%B4nico%20e%20o%20sil%C3%A1bico>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **3º indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação: [Avaliação de Leitura e Escrita]**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2003. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/inafresultados2003.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KÜENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Poder Executivo, São Luís, ano 108, n. 111, p. 1-30, 11 jan. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

MARANHÃO. Ministério Público do Maranhão. **MVI – Bairros da Grande Ilha de SLZ**. São Luís, 2021. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/index.php/dados-estat-control-control-atividade-policial>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão**. São Luís: Seduc, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-Publica-Estadual-do-Maranhao-2016-PDF.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1028-1049, 2018.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Sílvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, 324-343, jun./dez. 2017.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da educação no Brasil**: licenciatura em matemática. 2. ed. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MODERNA. **Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o ano do Ensino Fundamental**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/alfabetizacao-ate-8-anos.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MONTEIRO NETO, Aristides. República brasileiro: 120 anos depois, o que comemorar? **Desafio do Desenvolvimento**, Brasília, DF, ano 7, n. 61, 13 jul. 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=281:republica-brasileira-120-anos-depois-o-que-comemorar&catid=29:artigos-materias&Itemid=34. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 27 abr. 2006.

MUNHOZ, Emilie Kalyne. **Direito à educação**: critérios e parâmetros para a garantia e o controle do princípio constitucional de padrão de qualidade. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/EMILIE-KALYNE-MUNHOZ.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010. Acesso em: 21 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 05**: alfabetização. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **O que é PNE?** [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 10 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Aplicada. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Pnud/Ipea, 1996. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2017: OECD indicators**. Paris: OECD, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1656352305&id=id&acname=guest&checksum=9C5E8E4D1F691B9AE9D846C4D0C5BBF6>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PAIVA, Angela. A escola e a favela: entre a segregação e a educação com êxito. **Revista IHU**, São Leopoldo, 12 maio 2010. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/32346-a-escola-e-a-favela-entre-a-segregacao-e-a-educacao-com-exito-entrevista-especial-com-angela-paiva>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PEDUZZI, Pedro. Mais de 50% dos alunos do 3º ano têm nível insuficiente em leitura e matemática. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mais-de-50-dos-alunos-do-3o-ano-tem-nivel-insuficiente-em-leitura-e>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREIRA, Lucila Conceição. Construtivismo. **Infoescola**, Recife, 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/construtivismo/>. Acesso em: 10 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PROFICIÊNCIA. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/proficiencia/#:~:text=Significado%20de%20Proficiência,possuía%20proficiência%20sobre%20o%20assunto..> Acesso em: 25 fev. 2022.

PROGRAMA 'Educar mais' é lançado na capital. **O Imparcial**, São Luís, 29 jun. 2017. Educação. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2017/06/programa-educar-mais-e-lancado-na-capital/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RATIER, Rodrigo; PERES, Paula; VASCONCELLOS, Alice. De olho nas transformações. **Nova Escola**, São Paulo, 9 mar. 2016. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/8566/de-olho-nas-transformacoes?gclid=CjwKCAiAgvKQBhBbEiwAaPQw3PIKTWhMFeVv7zOO-oqhCay20Qsnon-j7vpVYRPfi0x13bMU2j8EwxoCGHkQAvD_BwE. Acesso em: 28 fev. 2022.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragout. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/289>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROBATTO, Sônia. **Nana Nenê**: uma história para cada dia. Rio de Janeiro: Globo, 1992.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização**: um processo de construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOMAURO, Beatriz. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/41/inatismo-empirismo-e-construtivismo-tres-ideias-sobre-a-aprendizagem>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SÃO LUÍS. Lei nº 6.291, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Plano Plurianual - PPA para o período de 2018 a 2021, e dá outras providências. São Luís: Prefeitura Municipal, 2017a. Disponível em: https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/2419_1573_lei_n_6.291_-_2017_-_ppa_2018_a_2021.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de São Luís**: 2015 - 2024. São Luís: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Revista do Sistema: SIMAE. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3, 2019, Juiz Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://simae.caedufjf.net/> Acesso em: 27 nov. 2021.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Glossário. **Sistema Municipal de Avaliação Educacional: Revista do Sistema Rede Municipal**, São Luís, v. 3, p. 55-63, 2019a. Disponível em: <https://simae.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/SIMAE-2019-RS-WEB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Indicadores educacionais e construção de diagnósticos com base em evidências. **Sistema Municipal de Avaliação Educacional: Revista do Sistema Rede Municipal**, São Luís, v. 2, p. 6-15, 2019b. Disponível em: <https://simae.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/SIMAE-2019-RG-WEB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÃO LUÍS. Secretária Municipal de Educação. **Prefeitura lança programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”**. São Luís, 2017b. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/18942>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Resultados da avaliação. **Sistema Municipal de Avaliação Educacional: Revista do Sistema Rede Municipal**, São Luís, v. 3, p. 6-32, 2019c. Disponível em: <https://simae.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/10/SIMAE-2019-RS-WEB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÃO LUÍS. Secretária Municipal de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. **O Plano De Intervenção Pedagógica – PIP São Luís no contexto do Programa**: Relatório: agosto de 2017 a abril de 2020. São Luís: Gazzola & Associados Consultoria Educacional, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; ARAÚJO FILHO, Heleno; DOURADO, Luiz Fernando. Entrevista. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 231-246, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/499/613>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andrey Ferreira da *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria & prática. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. **Mapa do Caos**: educação municipal. São Luís: SindEducação, 8 abr. 2019. Disponível em: <https://sindeducacao.org/mapa-do-caos-escolas-visitadas-pelo-sindeducacao-no-1o-trimestre-do-ano-apresentam- Graves-problemas-estruturais>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [S. l.], n. 29, fev. 2004a.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: em busca de um método. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, dez. 1990. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n12/n12a06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento e alfabetização? *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 20-60.

SOARES, Magda. **Universidade, cidadania e alfabetização**. Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/regina/Artigo1.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **Os jesuítas no Brasil**: entre a colônia e a república. Brasília, DF: Unesco, 2016. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/sousa-jesuitas_web.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

SOUZA, Vitória Raquel. **A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

STIVAL, Maria Cristina E. Esper; GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação dos profissionais da educação: a efetivação da lei nº 9394/96. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise:** mudanças na formação inicial de professores aprovadas pelo cne podem ser início de grande transformação. Brasília, DF, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em: 10 set. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação.** São Paulo: Todos pela Educação, 5 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise; ALVES, Andreia Vicência. Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 271-291, maio/ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16618/pdf_1. Acesso em: 20 jun. 2021.

TURISMO SÃO LUÍS. **História da cidade.** São Luís, 2018. Disponível em: http://turismosaoluis.com.br/historia_da_cidade/100. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 1.393, de 4 de dezembro de 2019.** Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, 2019. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/?p=729>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASSOLER, Márcia Cecília. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 3, n. 18, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64554/39055>. Acesso em: 13 mar. 2021.

VIANA, Magna Melo; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. Práticas de Alfabetização e Letramento: o olhar da criança. *In: SEMINÁRIO NACIONAL, 7., SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 3., 2019, Salvador. Anais [...].* Salvador: Uesb, 2019.

VILELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WEISZ, Telma. Entrevista com Telma Weisz sobre alfabetização inicial. [Entrevista cedida a] Luiza Andrade. **Nova Escola**, São Paulo, 19 mar. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/934/entrevista-com-telma-weisz-sobre-alfabetizacao-inicial/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: WCEFA, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira
ORIENTADOR: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Cara Professora,

Este roteiro de entrevista está vinculado à pesquisa do Mestrado Profissional em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na linha de pesquisa **Formação de Professores e Práticas Educativas** e é parte integrante de um estudo intitulado: **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: Com a palavra, as professoras!**

Tem como objetivo: Analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), em escolas da rede de ensino municipal de São Luís (MA).

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome
- b) Idade
- c) Formação
- d) Tempo de atuação como diretora
- e) Tempo de atuação à frente da gestão desta UEB
- f) Funções exercidas no ambiente escolar.

II – CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- a) Qual sua concepção sobre alfabetização?
- b) Para você o que é alfabetizar em contexto de letramento?
- c) Qual o papel da escola no processo de alfabetização e letramento das crianças?
- d) Quais são os principais desafios encontrados por você, enquanto professora alfabetizadora, na alfabetização das crianças?

III – SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

- a) Qual sua concepção de formação continuada?
- b) A rede municipal oferece formações continuada aos professores alfabetizadores? Em caso afirmativo, informe a periodicidade e foco dessas formações?
- c) Na sua escola, existe formação com foco na alfabetização? Em caso afirmativo, informe a periodicidade e abrangência dessas formações?
- d) Na sua opinião, qual a importância da formação continuada no exercício da função da professora alfabetizadora?
- e) Na sua opinião, a formação docente dos alfabetizadores tem impactado favoravelmente nos indicadores de aprendizagem do ciclo de alfabetização da rede municipal?

IV – SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP), DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS – MA.

- a) O que foi o PIP para você?
- b) Foi possível identificar a concepção de alfabetização e letramento existente no PIP?
- c) Como você avalia o momento de implantação do PIP em sua escola?
- d) Houve formações para implantação do PIP? Em caso afirmativo, como você as avalia e qual era o foco e a periodicidade das formações?
- e) Que outro suporte foi dado pela SEMED além das formações?
- f) O PIP trouxe alguma mudança na rotina de sala de aula? Em caso afirmativo, cite algumas.
- g) Quanto à aprendizagem das crianças, houve mudanças? Em caso afirmativo, cite algumas delas.
- h) Você conseguiu implementar todas as ações requeridas pelo PIP? Em caso negativo, que medidas foram tomadas para contornar essa situação?
- i) Como você avalia o PIP enquanto plano de ação com foco na alfabetização?

APÊNDICE C - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RESPONSÁVEL:

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque (Orientador) e Lindalva Cerqueira (Orientanda)

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

FUNCIONAMENTO	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
Ed. Infantil				
1º ao 5º ano				
6º ao 9º ano				
EJA				
Total				

N.	O QUÊ	SIM	NÃO	QTDE	CONDIÇÕES			
					RUIM	RAZOÁVEL	BOA	EXCELENTE
ESTRUTURA FÍSICA								
	Sala para gestão							
	Sala para supervisão							
	Salas de aula							
	Banheiros							
	Laboratório de informática							
	Laboratório de ciências							
	Sala de recursos							
	Cozinha							
	Pátio							
	Auditório							
	Biblioteca							
Observações importantes (se houver)								

RECURSOS MATERIAIS E DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO								
	Data Show							
	Impressora / copiadora							
	Papéis, pincéis, cartolinas etc.							
	Computadores							
	Acesso à internet							
	Existe manutenção periódica							
Observações importantes (se houver)								

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE						
	FUNÇÃO	SIM	NÃO	EFETIVO	CONTRATADO	TOTAL
	Gestão					
	Supervisão					
	Secretários					
	Professores salas regulares					
	Professores salas de recursos					
	Tutores					
	Apoio operacional / limpeza					
	Porteiros					
	Segurança					
Observações importantes (se houver)						
AMBIENTAÇÃO						
	O QUÊ?				SIM	NÃO
	As salas de aula são climatizadas?					
	Os demais ambientes de uso pedagógico são climatizados?					
	A iluminação das salas de aula apresenta condições satisfatórias?					

	Os banheiros estão em condições de uso?				
	A biblioteca é usada regularmente pelos alunos?				
Observações importantes (se houver)					
FORMAÇÃO CONTINUADA					
	Qual a periodicidade?				
	Existe um cronograma periódico?				
	Quem realiza?				
	Onde é realizada?				
	Qual o foco das formações?				
Observações importantes (se houver)					
FORMAÇÃO					
FORMAÇÃO	MÉDIO	GRADUAÇÃO/ LICENCIATURA	ESPECIALISTA	MESTRE	DOUTORES
Gestão					
Supervisão					
Professores					
Tutores					

MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS			
ANO	APROVAÇÃO	RETENÇÃO	ABANDONO
2016			
2017			
2018			
2019			
2020			

**APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE SÃO LUÍS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RESPONSÁVEL:

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque (Orientador) e Lindalva Cerqueira (Orientanda)

**CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SÃO LUÍS**

ATENDIMENTO	ESCOLA	ZONA		ALUNOS			TOTAL
		URBANA	RURAL	MAT	VESP	NOT	
Ed. Infantil							
1º ao 5º ano							
6º ao 9º ano							
EJA							
TOTAL							

N.	O QUÊ	SIM	NÃO	QTDE	CONDIÇÕES			
					RUIM	RAZOÁVEL	BOA	EXCELENTE
ESTRUTURA FÍSICA DA REDE								
	Laboratório de informática							
	Laboratório de ciências							
	Sala de recursos							
	Auditório							
	Biblioteca							
	Salas de aula climatizadas							
Observações importantes (se houver)								

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DA REDE				
	FUNÇÃO	EFETIVO	CONTRATADO	TOTAL
	Gestão			
	Supervisão			
	Secretários			
	Professores salas regulares			
	Professores salas de recursos			
	Tutores			
Observações importantes (se houver)				

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ANOS INICIAIS DO EF (1º AO 5º)	
Existe um cronograma periódico?	() SIM () NÃO
Qual a periodicidade?	() QUINZENAL () MENSAL () BIMESTRAL () SEMESTRAL
Quem realiza?	
Onde é realizada?	
Qual o foco das formações?	
Observações importantes (se houver)	

FORMAÇÃO / QUANTITATIVO DA REDE					
FORMAÇÃO	MÉDIO	GRADUAÇÃO/ LICENCIATURA	ESPECIALISTA	MESTRE	DOUTORES
GESTÃO					
SUPERVISÃO					
PROFESSORES					
TUTORES					

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A senhora está sendo convidada a participar como voluntária do estudo intitulado **“Alfabetização e Letramento no Plano de Intervenção Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Luís: com a palavra, as professoras!”** que será realizado U.E.B. XXXX, localizada na XXXXXXXX – São Luís (MA), cuja pesquisadora responsável é a Profa. **Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira**, mestranda em Educação, do mestrado Profissional da linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, do PPGE/UEMA.

O estudo se destina a **“analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), em duas escolas da rede de ensino municipal de São Luís (MA)”**. Partimos dos dados oficiais apresentados sobre a educação básica pública que vêm atestando que o Brasil ainda convive com uma dura realidade, particularmente no que tange à proficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad, 2018) até o ano de 2017, o país ainda contabilizava 11,5 milhões de pessoas analfabetas com idade de 15 para cima.

Dentre os estados brasileiros, o Maranhão, em 2018, encontrava-se em 3º lugar no ranking do analfabetismo, com 16,3% de pessoas com mais de 15 anos não alfabetizadas (Pnad/IBGE, 2018). Neste mesmo período, a prefeitura municipal de São Luís (MA), através de avaliação própria, constatou que muitos alunos da rede, estavam chegando ao 3º ano do ensino fundamental sem a aquisição das “competências e habilidades básicas de alfabetização e letramento”, necessárias para essa etapa (SÃO LUÍS, 2020).

Justifica-se o interesse por esse objeto de estudo, que toma como parâmetro epistemológico a alfabetização e o letramento, na perspectiva da escola como espaço de construção e reconstrução dos saberes, entendendo que: o conhecimento dos elementos gráficos do alfabeto são apenas um meio para o processo de alfabetização e letramento, como porta de acesso ao conhecimento sistematizado; o processo educacional não se inicia e nem se esgota na

sala de aula; o professor de maneira isolada, sem amparo técnico-pedagógico, de espaço e de recursos não conseguirá alcançar os resultados desejados.

Neste sentido, consideramos que a pesquisa se torna relevante para a população local e até nacional, na medida em que seus dados poderão ser consultados e utilizados como fonte para pensar novas práticas e políticas educacionais.

A sua participação é totalmente voluntária e sua contribuição se dará no processo de obtenção dos dados da investigação no momento de realização das entrevistas. Sua contribuição também será de grande importância para definição dos conteúdos e metodologias a serem adotadas no curso de formação. As entrevistas acontecerão via entrevista, gravadas, que serão digitadas e posteriormente, disponibilizada para que você tenha liberdade para escolher retirar ou acrescentar qualquer informação que julgar pertinente.

Como resultado da pesquisa, pretende-se criar um caderno de apoio, por hora, intitulado “**Para além da formação: a ação das professoras alfabetizadoras**” que tem como objetivo contribuir com trabalho realizado pelas docentes da rede pública municipal de ensino de São Luís, que atuam no ciclo de alfabetização. O Caderno estará estruturado em três eixos principais: eixo teórico, eixo metodológico e eixo reflexivo. A pesquisa também garantirá:

1. **A CONTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS** - A contribuição dos sujeitos do estudo se dará mediante a participação das entrevistas semiestruturadas, a partir das situações vivenciadas no contexto de implantação e aplicação do PIP.
2. **QUANTO AOS RISCOS AOS SUJEITOS** - Quanto aos riscos para os participantes, são mínimos, considerando que as entrevistas serão realizadas com toda segurança, dentro dos horários pré-estabelecidos pelos participantes e obedecendo todos os protocolos de segurança. No entanto serão, ainda assim considerados, a possibilidade de auto exposição, constrangimento, desconforto, cansaço ou estresse pela quantidade de perguntas apresentadas. Caso o participante se sinta cansado e ache conveniente suspender a participação e retornar em uma outra oportunidade para refazer, será considerada esta possibilidade.
3. **MEDIDAS PARA MINIMIZAR OS RISCOS** - A pesquisadora adotará medidas para minimizar os riscos, considerando a possibilidade de melhor horário e condições de realização das entrevistas, na perspectiva de melhor adequação de horário garantindo o bem estar e o respeito a privacidade dos sujeitos. Ressaltamos que sempre que necessário, será explicado o passo a passo de cada etapa do estudo

para os participantes, objetivando a melhor compreensão do estudo.

4. **OS BENEFÍCIOS AOS SUJEITOS** - Os sujeitos da pesquisa contribuirão para uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento, especialmente no que tange à educação pública, constituindo-se em atores de um processo que busca a superação das relações verticais e burocráticas. Tendo oportunidade de debater tais questões com seus pares. Os sujeitos terão ainda a possibilidade de participar da construção do produto do Mestrado Profissional em Educação, como forma de contribuição social.

5. **SOBRE A RECUSA NA PARTICIPAÇÃO** - Durante a pesquisa procuraremos estabelecer um clima favorável, pautado na confiança e respeito, aplicando, se assim for solicitado pelos participantes, o princípio de confidencialidade. Havendo sempre que necessário a possibilidade de recusa a participação na resolução de um ou mais questionamentos. Será garantido ainda, aos sujeitos o sigilo sob a sua identidade, optando por códigos ou codinomes.

6. Deixamos claro que **a participante não terá despesa alguma com a sua contribuição para realização desta pesquisa.**

Finalmente, tendo a participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, a mesma concorda em dela participar e, para tanto **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO A MESMA TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto): _____

Bloco: _____ Nº: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP _____

Ponto de referência: _____

Telefone: _____

Pesquisador Responsável: Severino Vilar de Albuquerque

E-mail: albuquerqueeverino2@gmail.com

Telefone: (98) 99206.0403

Endereço:

Pesquisador Colabora: Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira

E-mail: lindalva.batista@gmail.com

Telefone: (98) 99609.5587

Endereço: Rua Getúlio Vargas, 483 – João Paulo – CEP: 65040-020 - São Luís – MA

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)Endereço Eletrônico: <https://www.uema.br/>

Telefone: (98) 2016-8100

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000, Jardim São Cristóvão - CEP 65055-310 – São Luís/MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danos, dirija-se ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)**, pertencente ao **Centro de Estudos Superiores de Caxias**.

Endereço: Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias (MA).

Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís, _____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Severino Vilar de Albuquerque

CPF:175.830.393-04

Pesquisador Responsável

Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira

CPF: 431.579.473-20

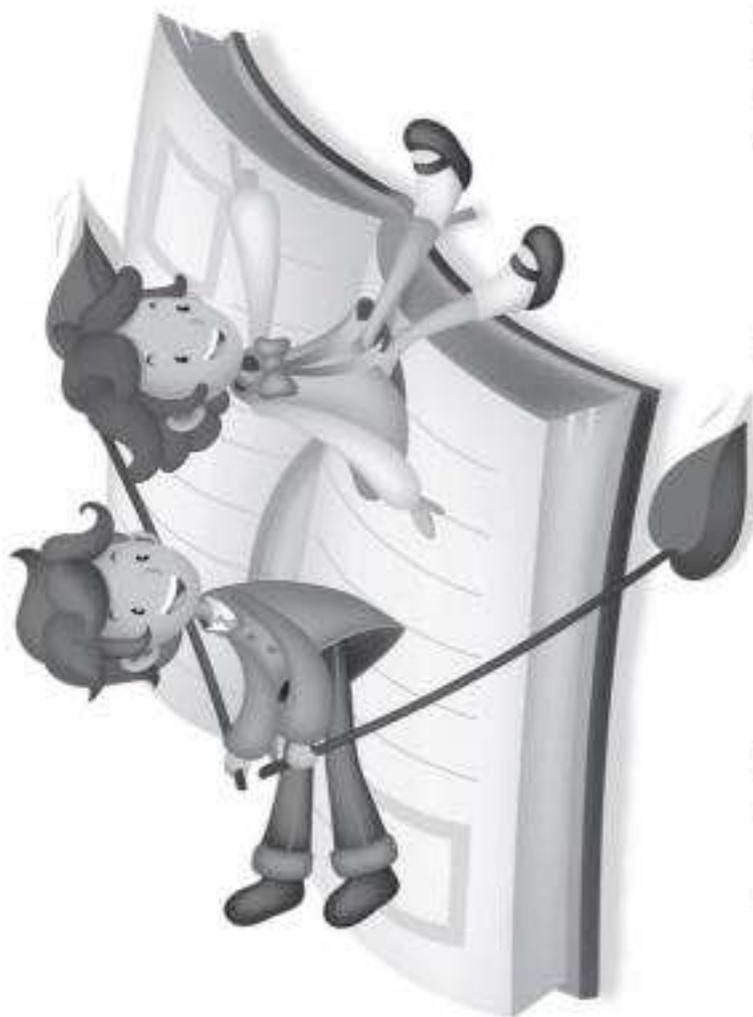
Pesquisadora Colaboradora

ANEXOS

ANEXO A – APOSTILA DO PIP

Consolidando a alfabetização:

sessenta lições



Intervenção pedagógica para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados

ANEXO B – ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM O PIP

Orientações para o trabalho

Período previsto para a intervenção: 60 dias letivos
Nº máximo de alunos por período: até 15 alunos por grupos
Duração das aulas: 1h30min

Estrutura:

- 1- Ouvindo Histórias "Leitura Deleite" - 20 minutos
- 2- Consciência Fonológica - 15 minutos
- 3- Alfabeto - 15 minutos
- 4- Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita - 20 minutos
- 5- Leitura: 15 minutos
- 6- Fechamento da aula - 5 minutos

1- Ouvindo Histórias "Leitura Deleite": Esse momento deve seguir as orientações abaixo, para os 60 dias letivos.

Justificativa: Ao ouvir a leitura do professor, a criança aprenderá a ouvir com atenção e compreensão, usar a expressividade e entonação adequadas quando for autônomo e puder ler textos diversos e desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.

Sugestões de textos para serem lidos (são curtos e interessantes)

Textos retirados da coleção: "Nana Nenê – Uma história para cada dia" Histórias de Sônia Robatto – Editora Globo			
1º dia	O sapo encantado	41º dia	A vaca que virou omélete
2º dia	Nosso amigo Chico	42º dia	As regras do jogo
3º dia	A sapa Cristina	43º dia	O diário de Gigi
4º dia	Folinha	44º dia	A ratinha Ritinha
5º dia	Supermaneco	45º dia	Os monstros
6º dia	Xula e os gnomos	46º dia	A raposa e a onça
7º dia	A menina sem jeito	47º dia	O Bicho Folhagem
8º dia	Amigo computador	48º dia	O dragão de estimação
9º dia	Um conto de fadas	49º dia	Um caso sério
10º dia	Cavalo-marinho	50º dia	O disse-que-disse
11º dia	A princesa Raposinha	51º dia	A cigarra e a formiga
12º dia	O feijãozinho	52º dia	Gata Maria Preta
13º dia	Jaci e Peri	53º dia	O Bicho-Papão
14º dia	O qarassol	54º dia	Um cachorro diferente
15º dia	A sopa de pedra	55º dia	A operária padrao
16º dia	O herói da Xula	56º dia	O caminho de volta
17º dia	O Caso Cigarra	57º dia	Rock in Amazônia
18º dia	O pulo do gato	58º dia	A pescaria do sol
19º dia	O mágico atrapalhado	59º dia	O fim do mundo
20º dia	Didi, a minha babá	60º dia	Que rei sou eu?

"Leitura Deleite"

Orientações para o trabalho:

Objetivos: - Ouvir uma história com atenção;

- Aprender a fazer leitura oral, com expressividade e entonação adequadas;
- Identificar os elementos da narrativa.

Material necessário: O texto impresso, 1 envelope médio, ficha com o título do texto.

Desenvolvimento:

- Tomar a rotina de ouvir histórias em um momento de muito prazer. Falar com entusiasmo sobre a história a ser lida, esperar que todos olhem para a professora e ler com bastante expressividade e entonação.
- Apresentar o título do texto e levantar hipóteses sobre seu conteúdo.
- Leitura oral, do texto, pela professora.
- Confirmar ou não as hipóteses levantadas.
- Ouvir a opinião dos alunos sobre a história ouvida.
- Fazer perguntas que foquem quem (personagens / narrador), onde (lugar), quando (tempo), porque e como.
- Entregar aos alunos, o título do texto escrito em uma ficha e um envelope.
- Propor aos alunos coletar os títulos, guardando no envelope, para que possam saber, depois, quantas histórias ouviram.

ANEXO C – ROTINA DIÁRIA DO PIP

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Orientações Anexo 1</p> <p>Materiais: Texto 1: "O sapo encantado" - Xerox do título</p>	<p>Objetivo: Identificar alterações</p> <p>Materiais:</p> <p>Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-lingua:</p> <p>E era o sapo dentro do saco E o sapo com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo saltando vento!</p> <p>Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que se repete mais vezes? Sapo</p> <p>Quantos pedaços (silabas) tem a palavra sapo? Qual a primeira silaba? E a segunda? Que outra palavra do trava-lingua tem a silaba SA? Saco Que outra palavra se repete no trava-lingua? Papo Que silaba é comum em sapo e papo?</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos. - Anexo 15</p> <p>Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15). Falar o nome de todas as letras. Mostrar que escrevemos: a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto. S – A – P – O. Mostrar as letras e falar o nome de cada uma e seu respectivo som. Mostrar a ficha com o nome da escola. Perguntar: - escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras do alfabeto? E se vamos escrever um livro (mostrar um livro bem grosso) usamos somente as 26 letras do alfabeto? Mostrar aos alunos, através da análise de variados gêneros textuais escritos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p> <p>Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente. → Provavelmente eles dirão que não sabem ler. → Conversar com os alunos sobre a necessidade de se aprender o sistema de escrita para que possam ler, não somente aquele texto, mas qualquer texto escrito em nossa língua. → Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto). → Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel. → A palavra sapo tem quantas letras? → Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra? → Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedaços? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras). → Falar o fonema /s/ mostrar a letra S, falar o fonema /a/ mostrar a letra A. → Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.</p>	<p>Objetivo Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado → Cartões com as palavras.</p> <p>→ Indicar, palavras, para que os alunos tentem encontrá-las no texto da história "O sapo encantado": sapo – vovó – saco – papo – vida – cavalo – povo</p> <p>→ Se o aluno não conseguir, apresente as palavras em cartões e peça que as encontrem no texto.</p>
1	<p>→ Anexo 1</p> <p>Orientações para o trabalho</p>				

ANEXO D – LEITURA DELEITE DO PIP

O sapo encantado

Naquela noite vovó Candinha já entrou
no quarto da gente recitando:

Olhe o sapo dentro do saco

O saco com o sapo dentro

O sapo batendo papo

E o papo soltando vento!

Mas o sapo da nossa história estava
gemendo, preso debaixo de uma pedra,
quando um lavrador que passava por ali
ouviu, teve pena e soltou o bichinho.

O sapo deu um puo e sumiu, feliz.

Muito tempo depois, lá estava aquele
mesmo lavrador numa estrada deserta
quando ouviu um barulho e viu um sapo
andando atrás dele, falando:

— PSSSSIIUUUU! PSSSSIIUUUU! Não vá
por aí, não!

O lavrador não gostou daquela história
de sapo falando, enxotou o bicho e
continuou o seu caminho. E o tal sapo
atrás dele, sempre falando:

— PSSSIUU!

Até que, lá longe, um salteador pulou
por detrás de uma moita, gritando:

— A bolsa ou a vida!

O lavrador quase morreu de medo!

Mas apareceu um cavaleiro armado que
pôs o tal bandido a correr.

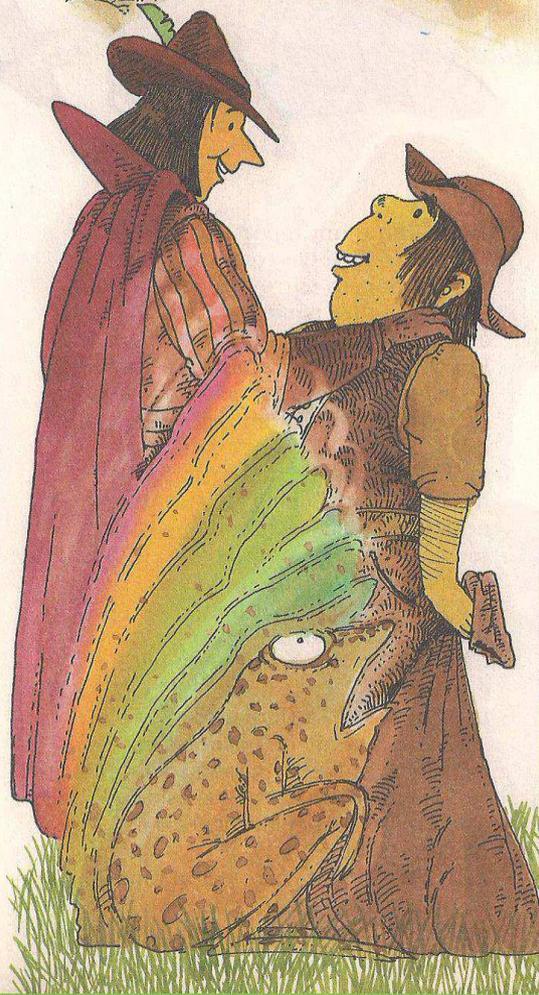
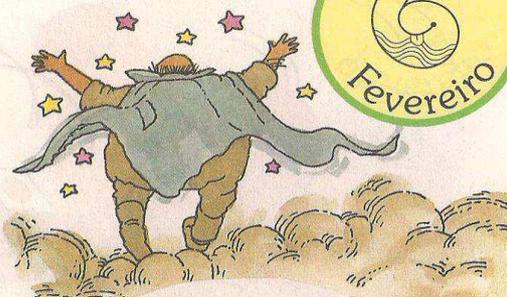
O lavrador já ia se ajoelhando no chão
para agradecer ao seu salvador quando
ele desceu do seu cavalo e falou:

— Eu é que lhe devo a minha vida! Já
fui um príncipe encantado, preso
debaixo de uma pedra como um sapo, e o
senhor me salvou. E o encantamento só
acabou agora que eu pude salvar
o meu salvador!

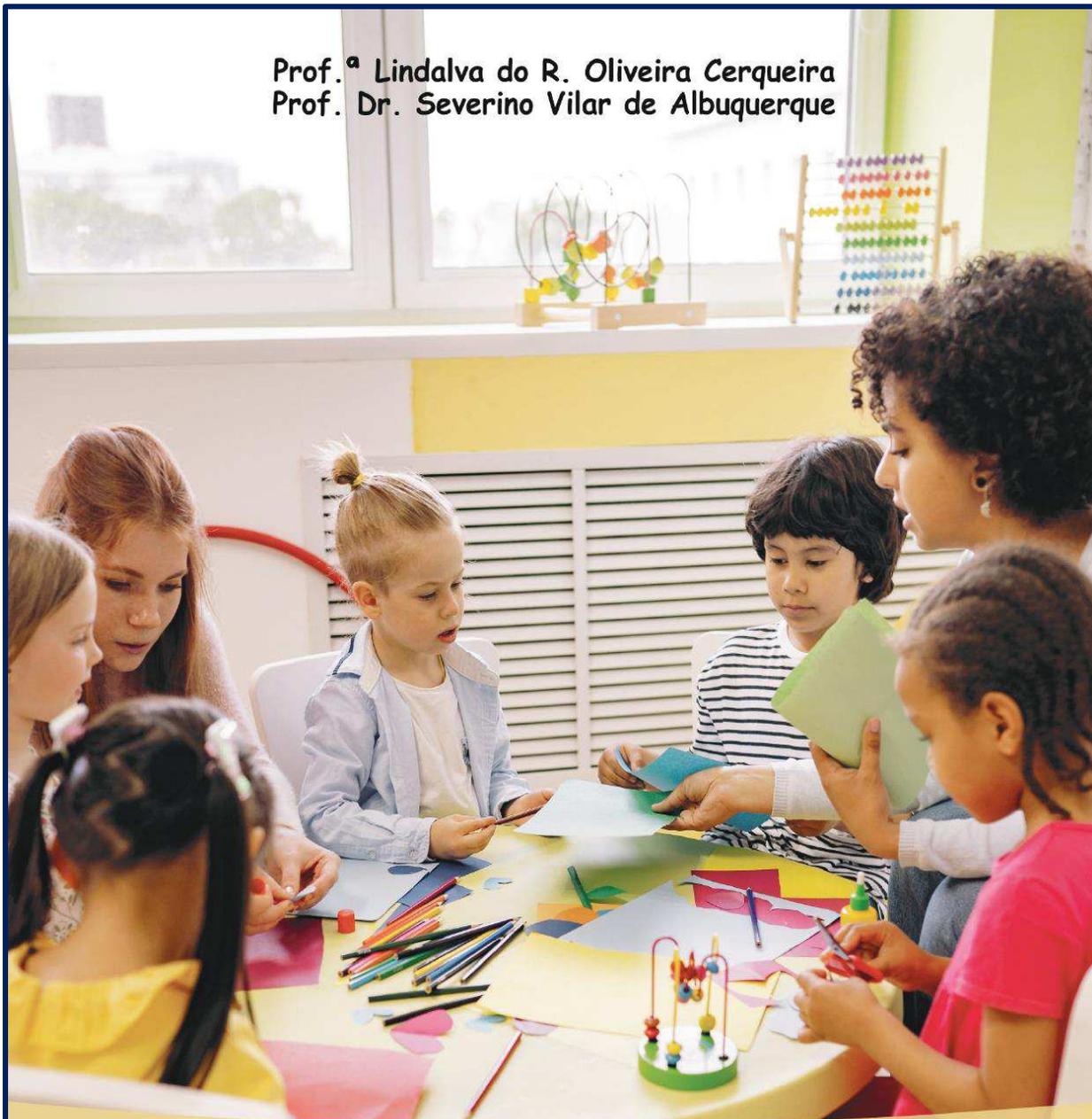
Conta o povo que o lavrador foi para
o castelo do príncipe e lá ficou
vivendo como conselheiro.

E vovó Candinha, sorrindo, falou:

— Estão vendo, meninos, como o bem se
paga com o bem, e não com o mal, como
estão dizendo hoje em dia por aí?



Prof.^a Lindalva do R. Oliveira Cerqueira
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque



PARA ALÉM DA FORMAÇÃO:

a ação ressignificada de
professoras alfabetizadoras

**AUTORA**

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4967508381537879>

E-mail: lindalva.batista@gmail.com

CO-AUTORIA E ORIENTAÇÃO

Severino Vilar de Albuquerque

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/349715755217600>

E-mail: svalbuquerque@uol.com.br

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Herbet Machado

E-mail: herbetsilva.pro@gmail.com

REVISÃO TEXTUAL

Prof.^a Dra. Joina Alves Bomfim

NORMATIZAÇÃO DE CITAÇÕES E REFERÊNCIAS

Roseline Costa de Araújo

Cerqueira, Lindalva do Remédio Oliveira.

Para além da formação: a ação ressignificada de professoras alfabetizadoras [recurso eletrônico] / Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira. – São Luís: [s.n.], 2022.

59 p.

O *e-book* constitui-se em produto técnico-tecnológico do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

1.Alfabetização. 2.Educação. 3.Letramento. I.Título.

CDU: 37.016:003-028.31

Elaborado por Giselle Frazão Tavares- CRB 13/665



FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

- **Título:** Para além da formação: a ação ressignificada de professoras alfabetizadoras.
- **Origem do Produto:** Dissertação de Mestrado intitulada "Alfabetização e Letramento no Plano de Intervenção Pedagógica da rede pública municipal de ensino de São Luís: com a palavra, as professoras!" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
- **A Quem se Destina:** Professoras do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (anos iniciais).
- **Categoria deste produto:** Produto Técnico Tecnológico (*E-book*).
- **Finalidade:** Contribuir com o trabalho de professoras alfabetizadoras, apresentando reflexões teóricas e possibilidades de intervenções pedagógicas para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.
- **Organização do Produto:** *E-book*.
- **Registro do Produto:** Biblioteca Central da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Universitário Paulo VI, sediado em São Luís - CDU: 37.016:003-028.31.
- **Avaliação do Produto:** O produto foi avaliado por três professores doutores que compuseram a Banca de defesa da Dissertação.
- **Aprovado pelo Comitê de Ética:** Protocolo CAAE 49685921.7.0000.5554.
- **Disponibilidade:** Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto. Não é permitido uso comercial por terceiros.
- **Divulgação:** Por meio de plataformas digitais.
- **URL:** Produto acessível no site da UEMA (<https://www.ppge.uema.br/>) e no repositório institucional da Universidade Estadual do Maranhão.
- **Idioma:** Português
- **Localização:** São Luís, Maranhão, Brasil.
- **Ano:** 2022



Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha
e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história
com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar,
um dia, um imenso bordado de 'nós'.

Cris Pizzimenti



SUMÁRIO

- ♦ **APRESENTAÇÃO** 6
- ♦ **ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: para além de conceitos** 7
- ♦ **PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: quem são e quais os seus desafios?** 19
- ♦ **PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: a ação de professoras alfabetizadoras** 26
- ♦ **ALFABETIZAR LETRANDO: ampliando possibilidades e ressignificando práticas** 35
- ♦ **RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO** 48
- ♦ **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 53
- ♦ **REFERÊNCIAS** 54



APRESENTAÇÃO

O e-book **"Para além da formação: a ação ressignificada de professoras alfabetizadoras"** decorre dos resultados alcançados pela pesquisa da dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, intitulada *"Alfabetização e letramento no Plano de Intervenção Pedagógica da rede municipal de ensino de São Luís: com a palavra, as professoras!"*, desenvolvida no período de março de 2020 a junho de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

Nasceu como fruto de pesquisas e estudos, além de análises de documentos e de entrevista com professoras alfabetizadoras que atuam em duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís. Tem como objetivo contribuir com o trabalho de professoras alfabetizadoras, apresentando reflexões teóricas e possibilidades de intervenções pedagógicas para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

O e-book foi construído a partir de três eixos principais: eixo teórico; eixo reflexivo; e eixo metodológico, tendo como intuito valorizar o conhecimento experiencial e os saberes da prática que as professoras alfabetizadoras adquiriram ao longo de sua trajetória, consubstanciando-os com as teorias da aprendizagem, no que tange à alfabetização na perspectiva do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando, inclusive, alguns recursos pensados e construídos por/para profissionais da área.

Com vistas a atender ao proposto, o e-book **"Para além da formação: a ação ressignificada de professoras alfabetizadoras"** possui a seguinte estruturação: Apresentação; Alfabetização e letramento: para além de conceitos; Professoras alfabetizadoras: quem são e quais os seus desafios?; Para além da formação: a ação de professoras alfabetizadoras; Alfabetizar letrando: ampliando possibilidades e ressignificando práticas; Ressignificando o trabalho docente no âmbito da alfabetização na perspectiva do letramento; Considerações Finais; e, Referências.

Sob esta perspectiva, a apresentação deste material assume o caráter de promotor do diálogo e da interação entre professoras alfabetizadoras, estabelecendo uma relação pautada na valorização e no respeito às experiências vivenciadas no espaço de cada sala de aula. Aqui, as alfabetizadoras são apresentadas como mediadoras de um processo baseado no incentivo à aprendizagem, marcado por (re)construções próprias e significativas.

Neste sentido, a intencionalidade é abrir possibilidades para discussão dos conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento e oportunizar àquelas/es que terão acesso ao e-book, informações que possibilitem ampliação de conhecimento e da necessidade do processo de formação continuada.

A photograph showing a woman with curly hair and a white shirt sitting on the floor, reading a book to a group of children. The children are also sitting on the floor, some wearing yellow shirts. The scene is brightly lit and appears to be in a classroom or a library setting.

**ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA
DO LETRAMENTO:
para além de
conceitos**

Cap. 1



1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: para além de conceitos

Por trás da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa. (Emília Ferreiro)

Falar sobre alfabetização e letramento na perspectiva escolar é falar de um caminho extenso, sinuoso e cheio de desafios. A linha histórica da alfabetização no Brasil tem seus registros desde os tempos jesuíticos (1554), passando por vários momentos e fases, até chegar aos dias atuais. Durante esse tempo, muitos foram os métodos, materiais e formas de alfabetizar. Muitas, também, foram as discussões, legislações, planos e posicionamentos acerca dessa temática.

Neste trabalho, apresentamos, de forma condensada, os conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento, com ênfase a partir dos anos 1990, momento que dá início a um conjunto de reformas e mudanças no cenário político, econômico e social no Brasil, com desdobramentos na legislação, no planejamento, nas políticas educacionais e na gestão da educação, com implicações no atendimento educacional, na formação de professores e no trabalho docente.

Para início de conversa, apropriamo-nos do pensamento de Soares (2019, p. 17), quando afirma que até o final do século XIX, não se falava em métodos de alfabetização. Até então, "considerava-se que para ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras". Partindo desse conhecimento básico, o aluno aprendia a juntar essas letras formando sílabas, depois as palavras e frases, o que ficou conhecido como o método da soletração, que tinha como base de apoio as famosas cartas de ABC. "Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua".

Até este momento o acesso à educação era privilégio de uma pequena parcela da população. Em igual sentido, a leitura e a escrita também quase não faziam parte da cultura da época. Nas últimas décadas do século XIX, com o advento da psicologia e de suas incursões no campo da aprendizagem, começou a surgir a discussão acerca dos métodos de ensino. Essa discussão tomou corpo, priorizando, principalmente, as questões didáticas (como ensinar), "com base na definição de habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz" (MORTATTI, 2011, p. 44).

No campo dos métodos de ensino, inicia-se uma acirrada disputa entre aqueles que defendiam a continuidade dos métodos sintéticos (tradicional) e os que eram partidários do novo método (analítico). Se por um lado se havia priorizado o valor sonoro das letras e sílabas (método sintético), por outro "passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da



compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas" (método analítico). (SOARES, 2019, p. 18).

Essa disputa controversa, chamada por Soares (2019, p. 20) de movimento pendular, se estendeu até os anos 1980. Diferenças à parte, em ambos os métodos, "o domínio do sistema da escrita é considerado condição pré-requisito" para o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Ainda têm em comum, o fato de que ambos dependem de estímulos externos para a apropriação da escrita. Para a autora, embora considerados opostos, tanto um como outro, estão inseridos dentro de um "mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo" (SOARES, 2019, p. 20).

No final do século XX (1980), emerge uma nova concepção de alfabetização tendo como base os estudos de Emília Ferreiro sobre a teoria psicogenética de Piaget¹, denominada de construtivismo. Essa nova concepção de ensino se opôs aos métodos sintéticos e analíticos (agora ambos denominados tradicionais), questionando o posicionamento comum de ambos: o fato de o ensino prevalecer sobre a aprendizagem, reduzindo, deste modo, a efetividade da alfabetização à escolha do método empregado para realizá-la. "Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do material escrito, elaborado intencionalmente para atender ao método" (SOARES, 2019, p. 20).

O construtivismo se apresenta com pressupostos antagônicos, retirando o foco da aprendizagem do professor para o aluno, do como ensinar para o como aprender, defendendo que a apropriação da aprendizagem ocorre através de uma construção, na qual o aprendiz deve ter a oportunidade de contato com diversos gêneros textuais, com base em sua realidade, "textos para ler, e não textos artificialmente elaborados para aprender a ler", rompendo, dessa forma, com que era trabalhado pelos métodos anteriores, quando faziam distinção "entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita" (SOARES, 2019, p. 21).

Ao deslocar a centralidade do processo de alfabetização do "como ensinar" para o "como aprender" a discussão dos métodos passa a ser irrelevante. Esse novo momento foi chamado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), de "revolução conceitual na alfabetização", o que segundo Soares (2019), mais uma vez, altera o movimento pendular entre os métodos tradicionais e a desmetodização proposta pelo construtivismo. O "novo

1 "Jean Piaget (1896-1980) é conhecido por ter criado a Teoria Psicogenética ou Epistemologia Genética, o estudo do processo de construção do conhecimento. Piaget sustentou que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas. Para a Teoria da Epistemologia Genética, durante a vida há várias etapas de desenvolvimento (sensório-motor, pensamento pré-operatório, pensamento operatório-concreto, pensamento lógico-forma ou operatório-formal). O conhecimento, na teoria piagetiana, provém das ações, da interação entre o ser humano e o ambiente em que a criança desenvolve as suas estruturas cognitivas e o desenvolvimento cognitivo da inteligência é um processo que envolve o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação/equilíbrio" (BRASIL, 2021, não paginado).



método”, apesar de muitas distorções e das interpretações equivocadas, conseguiu uma certa hegemonia, especialmente no que tange à academia e às orientações curriculares nacionais.

Nos anos 1980, o construtivismo surge como, ele também, uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social, propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita [...]. Entretanto, nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso da alfabetização persiste [...]. (SOARES, 2019, p. 23).

Em vista do não atingimento do que se havia pretendido com o construtivismo, no início do século XXI, a discussão sobre a importância (ou não) dos métodos volta ao cenário educacional. Neste contexto, é implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece em sua meta 20: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, não paginado). Assim, a discussão que foi esquecida no final do século XX reaparece fortemente no século XXI, numa tentativa não somente de retomar a discussão sobre a importância dos métodos para a alfabetização das crianças, mas ainda se existe um método para alfabetizar.

Outro aspecto relevante, quando se trata de alfabetização, é que até o final do século XX, a leitura figurava como ponto central do processo de alfabetização, fato esse registrado fortemente na literatura da área, quando assevera que até mesmo as definições de dicionário para essa área, davam ênfase a termos relativos à leitura. A mudança paradigmática só ocorreu após o advento do construtivismo, que apresentou a “escrita espontânea ou inventada” (produção textual), como um dos aspectos indispensáveis no processo de apropriação do sistema alfabético, bem como das convenções ortográficas.

Historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na frequência frequente, até os anos 1980, a “métodos de leitura” e a “livros de leitura”, independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado; a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio. (SOARES, 2019, p. 25).

Nesse mesmo período, ocorre a introdução do conceito de letramento na cultura escolar, e este, agora, passa a fazer parte da alfabetização. Soares (2019, p. 26) afirma que a introdução dessa nova terminologia, decorre da necessidade de atendimento às novas demandas sociais decorrentes das grandes transformações pelas quais passou o país nesse período, “gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação dos objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola”.



A primeira a usá-lo foi Kato, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" (1986). Tfouni (1988) foi "a primeira a definir o termo letramento e a diferenciá-lo do conceito de alfabetização [...] em sua obra *Adulto não alfabetizados: o avesso do avesso*" (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 276). Nessa obra, a autora define alfabetização como a

[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Para outros estudiosos da área, como Kleiman (1995), Mortatti (2004) e Soares (2019, 2020), o letramento está diretamente relacionado a "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19). Neste mesmo sentido, Mortatti (2004) enfatiza que, na atualidade, esses dois termos (alfabetização e letramento) estão associados, apesar de não serem sinônimos e devem ocorrer de forma simultânea. Soares (2004, p. 7) esclarece que

Letramento é palavra e conceito recentes. Talvez, por isso, pela novidade da palavra e do conceito, tem havido uma tendência de confundir letramento e alfabetização, ou considerar que agora se deve substituir alfabetização por letramento. Tendência perigosa, porque se começa a achar que o letramento abrange todo o processo de inserção no mundo da escrita, perde-se a especificidade do processo de alfabetização. São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm especificidades. De certa forma, a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização - a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita - do que é letramento - o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, o termo alfabetização passa a associar-se ao termo letramento, com a finalidade de designar uma aprendizagem satisfatória e mais abrangente, compreendida não apenas como o domínio das técnicas de escrita, mas também como o uso desse conhecimento nas diversas práticas sociais. "Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências" (SOARES, 2019, p. 27).



Ao apontar os desafios enfrentados para alfabetizar no contexto do letramento, Lerner (2002, p. 79) afirma que “ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização no sentido estrito”. Para tanto, é necessário que a escola também assuma uma nova cultura, uma nova postura, que se torne uma comunidade de leitores. Desta forma, a autora ainda cita que a leitura precisa deixar de ser apenas objeto de ensino e passar a ser também “objeto de aprendizagem [...] é necessário que tenha sentido do ponto de vista dos alunos, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”.

Como apresentado até agora, o conceito de alfabetização sofreu grandes transformações ao longo do tempo. Ser alfabetizado no século XXI é bem diferente do que era no século XIX. O mundo mudou e a escola também precisou mudar. Posturas, materiais, ambientes, concepções, conceitos foram modificados. Ao definir alfabetização na atualidade, Soares (2020, p. 20) afirma “que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” o que faz deste um objeto de estudo dos vários campos científicos. Além desses fenômenos de natureza interdisciplinar, é necessário ainda considerar aqueles do âmbito social e político, que também interferem diretamente na aprendizagem.

Esse conceito apresenta dois aspectos que, embora distintos, devem estar sempre associados, quando se fala de alfabetização na atualidade: a capacidade de decodificar os símbolos alfabéticos (ler e escrever) e de fazer uso social desses conhecimentos na vida cotidiana. Nesse sentido, não se pode esperar que apenas o ensino dos códigos alfabéticos, de forma mecânica, dissociados dos contextos e condicionantes sociais, nos quais os alunos estão inseridos, possa alcançar tal objetivo. “É um erro dizer que primeiro se alfabetiza, depois é que vem o letramento. Não é assim, ou melhor, não deve ser assim. [...] eu diria que devemos alfabetizar 'letrando': ensinar a ler e a escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 7).

Em nosso contexto de mundo, talvez mais do que nunca, o analfabetismo seja a mais dura forma de exclusão de um indivíduo e de seu acesso à cidadania. Para vencer tamanho desafio, é necessário que mudemos não somente os conceitos, mas sobretudo o olhar e o fazer sobre o processo educativo. Se todo o mundo mudou, a sala de aula (entendida aqui como espaço de propulsão do conhecimento) também precisa mudar. É certo que muito do que foi feito no passado é bom e pode ser conservado, mas há muito o que se reavaliar e melhorar.

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois são processos simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emília Ferreiro [...]. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente



diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos de ensino (SOARES, 2020, p. 45).

Sendo assim, qual a definição de alfabetização no século XXI? Como conceituar esse fenômeno tão denso em significado? Como podemos observar, atualmente, quando se fala em alfabetização, já está implícito que esta deva acontecer no contexto do letramento. Apesar de distintas, essas ações precisam ocorrer de forma concomitante, sem que se consiga estabelecer uma relação hierárquica entre os termos. Em um século, o termo alfabetização foi sendo abastecido e robustecido e, a ele, foram sendo incorporadas atribuições advindas das demandas trazidas pela própria evolução do mundo.

Em vista de tais questões, a professora alfabetizadora, ao propor uma atividade de leitura em sala de aula, deve usar esse momento para promover possibilidades de letramento, chamando a atenção de seus alunos para o título, os personagens, de modo a fazê-los perceber o gênero textual, a fazer inferências no decorrer da leitura, propor o reconto, destacar palavras-chave, trabalhar a consciência fonológica, identificação de sílabas, a relação fonema-grafema, etc., “[...] enfim, atividades de alfabetização, que estarão contextualizadas em práticas reais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 7).

Nesse sentido, os materiais utilizados no processo de alfabetização devem contemplar as diferentes linguagens. Os textos devem ser variados – contos, lendas, fábulas, poemas, receitas, notícia, cartazes – devem trazer imagens, legendas e estimular a prática da oralidade. Atualmente, há que se reconhecer, ainda, a importância da inserção de conteúdos que favoreçam o letramento digital², respeitando nesse processo, a idade e possibilidade de acesso à essas ferramentas.

Como vimos, o percurso histórico da alfabetização é longo e cheio de transformações, à medida que a sociedade avança. Em seu estudo sobre a “História dos Métodos de Alfabetização no Brasil”, Mortatti (2006) divide esses momentos em 4 fases distintas, conforme apresentado a seguir:

² “Refere-se à capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico. Envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores, como a utilização dos recursos tecnológicos implicados — localização, filtros, análises etc.” (MARTINS, 2018, p. 1).



Fonte: Elaboração da autora a partir dos estudos de Mortatti (2006)

Ainda com base nos estudos de Carvalho (2019) e de Mortatti (2006), apresentamos, a seguir, uma síntese dos métodos utilizados no Brasil, com suas principais características. Essas autoras apresentam que, de forma geral, as matrizes metodológicas são as sintáticas, as analíticas (chamadas de tradicionais) e as de base construtivista. "Ao longo do tempo, foram sendo criadas centenas de variações em torno dos métodos tradicionais. [...] Muitos desses métodos foram experimentados, em diferentes contextos, com resultados diversos" (CARVALHO, 2019, p. 18-19). Partindo desse entendimento, vejamos as principais características dessas três bases metodológicas:

1. **Método Sintético**³ - De base tradicional, tem como principal característica o fato de a alfabetização se dar da menor unidade para a maior, das partes para o todo. Faz correspondência entre fonema (som) e letra (grafia), ou seja, entre o oral e o escrito. Os métodos sintéticos estão divididos em três tipos: soletração, silabação e método fônico.

SINTÉTICOS	SOLETRAÇÃO OU ALFABÉTICO	Aprende-se inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para depois formar as palavras que constroem o texto.
	SILABAÇÃO	Aprende-se primeiro as sílabas para depois formar as palavras.
	FÔNICO	O aprendizado ocorre através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras.

Fonte: Vivasnathan (2014)

³ "Método característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura, a soletração não busca dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas." (CARVALHO, 2019, p. 22).



2. Método Analítico⁴ - Também conhecido como "método olhar-e-dizer". Nele, a alfabetização se dá da maior unidade para a menor, do todo para as partes. A leitura é ato global e ideovisual. A estratégia perceptiva é visual.

ANALÍTICOS	PALAVRAÇÃO	Parte-se da palavra. Primeiro existe o contato com os vocábulos, em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.
	SENTENCIÇÃO	A unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.
	GLOBAL	É composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido, para formar um enredo de interesse da criança.

Fonte: Vivasnathan (2014)

3. Perspectiva Construtivista - A teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, chegou ao Brasil na década de 1980 e ocupa lugar de destaque, quando se fala de alfabetização. Tem como principal característica o deslocamento do centro de interesse do processo educativo do "como se ensina", para o "como se aprende".

Ferrari (2008, p. 1-2) afirma que as obras de Emília Ferreiro, das quais a *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante, não se propõem a apresentar um novo método de ensino, mas revelar processos de aprendizagem, "levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. 'A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emília Ferreiro', diz a educadora Telma Weisz". Isso porque a teoria construtivista

Apresenta a aprendizagem como um processo de desenvolvimento contínuo;
A escrita, a leitura e a linguagem oral se desenvolvem de maneira interdependente;
A alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas ocorre em contextos culturais e sociais determinados;
Dois tipos de conhecimentos fazem parte das primeiras experiências com a linguagem escrita: a) Os conhecimentos elaborados pela criança a partir da interação com os leitores e o material escrito; b) Os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança. (HAYDÊ, 2012, p. 52-54).

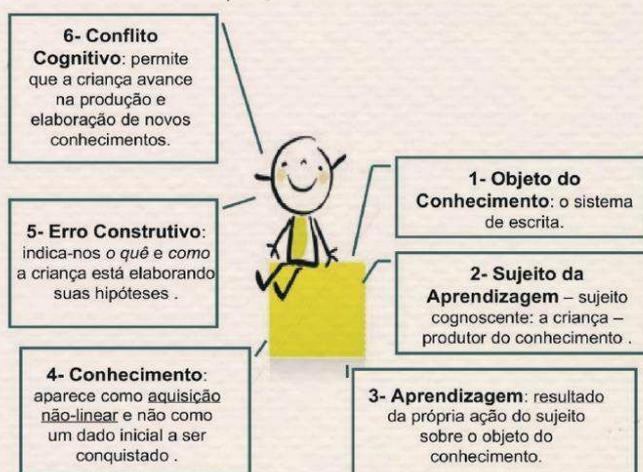
Esta teoria da aprendizagem toma como base os estudos do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), quanto ao processo de aquisição e elaboração do conhecimento (como se aprende). Os estudos de Ferreiro se concentram nos mecanismos cognitivos da aprendizagem, por isso, equivocadamente, muitos o chamam de método de ensino. De acordo com essa teoria, o aprendiz tem participação ativa na aquisição do conhecimento (construtivismo). "Para o construtivismo, nada mais revelador do funcionamento da

⁴ "A fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes." (CARVALHO, 2019, p. 32).



mente de um aluno do que seus supostos erros, porque evidenciam como ele 'releu' o conteúdo aprendido. O que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes foi ensinado" (FERRARI, 2008, p. 2).

Influências da Concepção Piagetiana na Compreensão dos Processos de Aquisição da Leitura e da Escrita



Fonte: www.aprenderebrincar.com

Ainda de acordo com esta teoria, a aprendizagem da criança passa por níveis distintos e sucessivos (podendo apresentar avanços e recuos ao longo do processo): pré-silábico (vai desde o , silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nesse percurso, cada criança apresenta o seu próprio tempo de evolução entre os níveis, não sendo possível estabelecer a exata duração de cada um deles, dada à subjetividade de cada criança. Para melhor compreensão de como isso ocorre, apresentamos a seguir a caracterização de cada um desses níveis.





NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

<p>NÍVEL 1: GRAFISMOS E GARATUJAS Não há correspondência som-grafia</p>	<p>Diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita; linhas onduladas - garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa -; reconhecimento de duas características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.</p>
<p>NÍVEL 2: PRÉ-SILÁBICO Ainda não há a correspondência grafo-fonêmica.</p>	<p>Uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas).</p>
<p>NÍVEL 3: SILÁBICO A fonetização da escrita.</p>	<p>Uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.</p>
<p>NÍVEL 4: SILÁBICO-ALFABÉTICO Coexistência de duas formas de corresponder sons e grafia: fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para outras.</p>	<p>Passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba.</p>
<p>NÍVEL 5: ALFABÉTICO Compreensão de que cada som (fonema) corresponde a uma letra; as letras combinam-se para formar sílabas e palavras.</p>	<p>É o final do processo de compreensão do sistema de escrita, presença de conflitos nas relações entre grafema e fonema, conforme padrão ortográfico vigente. Já ocorre a leitura, com ou sem fluência.</p>

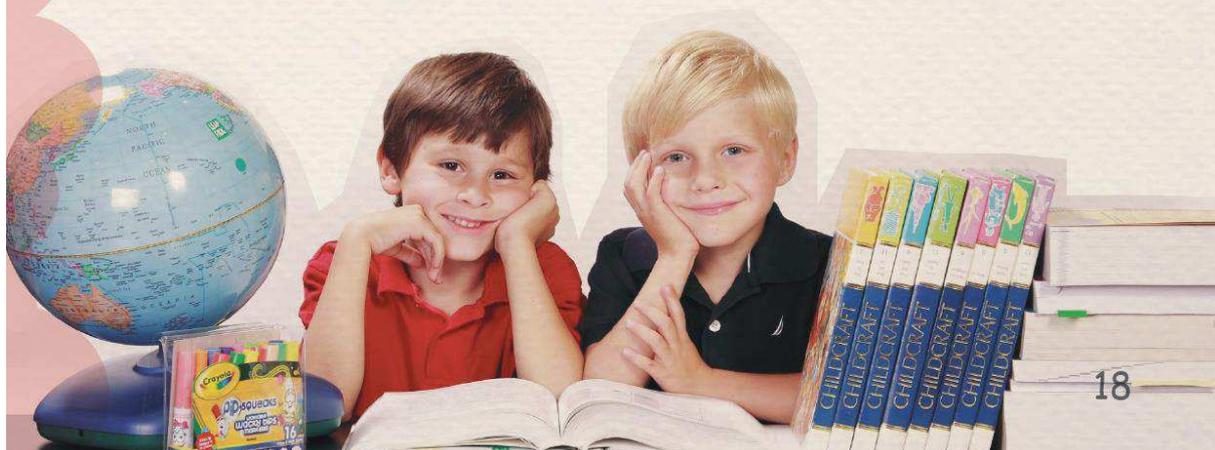
Fonte: Elaboração da autora a partir dos estudos de Soares (2019, p. 65-69).

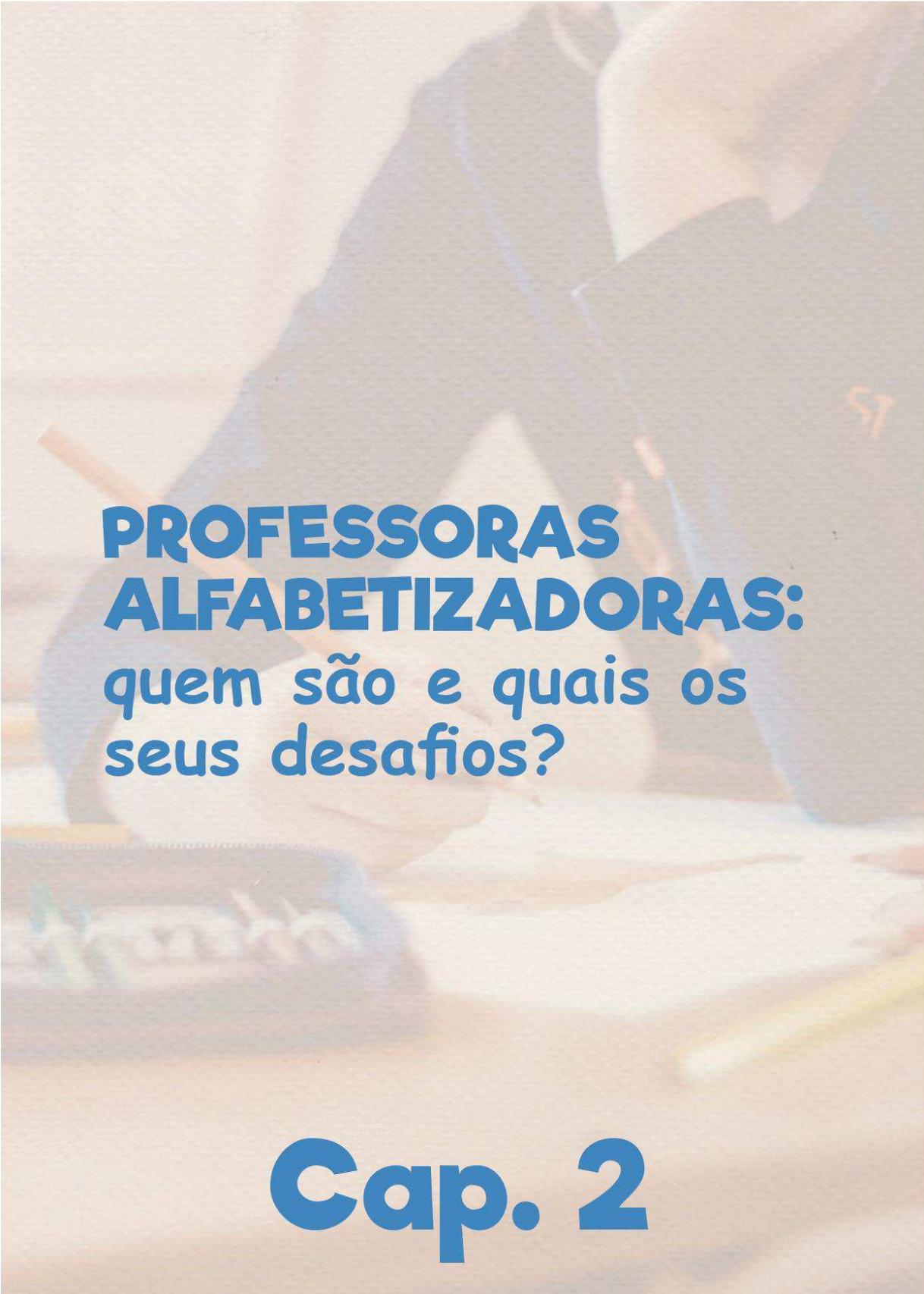


O levantamento das hipóteses de escrita das turmas de alfabetização é bastante utilizado pelas professoras como ferramenta para a organização do planejamento das atividades de alfabetização. Esse diagnóstico deve ser realizado de forma individual, com vistas a identificar a hipótese de escrita em que cada criança se encontra. Nesse momento, solicita-se que a criança escreva seu nome e, logo em seguida, a professora deve ditar para que ela escreva, pelo menos, quatro palavras de um mesmo campo semântico (frutas, brinquedos, materiais escolares, flores ou animais, por exemplo), de acordo com o número de sílabas, partindo sempre da maior (polissílaba) para a menor (monossílaba). A escolha dessa sequência propiciará à alfabetizadora identificar os conflitos alfabéticos pelos quais a criança está passando.

PARA SABER MAIS:

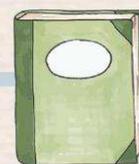
- **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL** - http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.
- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS 1988** - <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16618>.
- **ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DE UM MÉTODO?** - http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981990000200006&lng=pt&nrm=iso.
- **PRECISO "ENSINAR" O LETRAMENTO? NÃO BASTA ENSINAR A LER E ESCREVER?** - <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>.
- **ENTREVISTA COM TELMA WEISZ SOBRE ALFABETIZAÇÃO INICIAL** - <https://novaescola.org.br/conteudo/934/entrevista-com-telma-weisz-sobre-alfabetizacao-inicial>.





**PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS:**
quem são e quais os
seus desafios?

Cap. 2



2 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: quem são e quais os seus desafios?

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Paulo Freire)

O enfoque desta seção é trazer à baila quem são as/os profissionais que atuam diretamente na alfabetização de crianças no Brasil. Uma tarefa árdua, que exige muita dedicação, estudo e trabalho. Em alguns países⁵ esses profissionais são considerados (e condecorados) como heróis e heroínas, por aqui, no entanto, há pouco mérito em sê-lo. Neste trabalho, adotaremos a terminologia “professoras alfabetizadoras”, por ser este um universo habitado quase exclusivamente por mulheres.

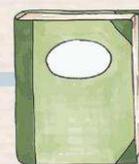
O dicionário conceitua a palavra docência, como “ação de ensinar; exercício do magistério; qualidade de docente” e docente como “referente ao ensino ou àquele que ensina” (DOCÊNCIA, 2002, não paginado). À primeira vista, estas definições nos parecem muito simplistas diante da complexidade do trabalho docente, especialmente da dimensão do processo de alfabetização.

Ao referir-se ao empobrecimento do conceito de escola, ensino e educação, Paro (2014, p. 83-86) afirma que “para o senso comum, educação é o seguinte: existe alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que detém conhecimentos e informações e alguém que não detém. E esse alguém que sabe ‘passa’ esses conhecimentos e informações para alguém que não sabe”. Nesta perspectiva, a educação seria simplesmente uma “passagem”, limitando o ensino à transferência de conteúdos e informações. “Educação é conhecimento, sim, mas não se restringe a isso”.

As atribuições do trabalho docente encontram-se devidamente especificadas na LDBEN 9394/96, em seu artigo 13, que estabelece como incumbências dos professores:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, não paginado).

⁵ Países como Vietnã (que aparece na lista dos países que mais respeitam seus professores) e Japão, onde ser professor é uma honra e esses profissionais têm um prestígio na sociedade. São tratados com o termo honorífico de respeito sensei. Esse termo é usado em diversas profissões no Japão e não apenas a professores, mas significa uma qualificação, autoridade, conhecimento superior e respeito em qualquer área. A seleção é bem rigorosa e criteriosa. Devem ter uma graduação, ainda existem instituições de ensino que qualificam e treinam os aprovados. É uma área bem concorrida. O número de candidatos é muito maior do que as vagas ofertadas. Como ponto negativo, está o excesso de horas trabalhadas: mais de 53 horas/semana, no ensino fundamental. (PROFESSORES..., 2019).



Para Veiga (2007), atualmente, o trabalho docente deve ser entendido para além da ministração de conteúdos. Após as várias modificações na legislação ocorrida ao longo dos anos e o surgimento de novas demandas sociais, este foi ficando cada vez mais amplo e complexo, exigindo dos profissionais que laboram na área, capacitações mais específicas. De igual modo, Vieira (2019, p. 14) afirma que o exercício da docência está ligado aos processos de formação humana, de construção e transmissão de conhecimento. "Não se trata de onde, o que ou como se ensina, a priori, a essência está na relação docentes e discentes, ou seja, vai além de conteúdos e métodos."

Sobre o perfil da profissão no país, dados do Censo de 2020, apontaram que o Brasil tem mais de 2 milhões de professores na educação básica. 63% destes estão no ensino fundamental (1.378.812 docentes). Nos anos iniciais estão 748 mil professores, dentre os quais 88,1% são do sexo feminino e a faixa etária de maior concentração destes profissionais é dos 30 aos 49 anos. Quanto à formação, 85,3% possuem nível superior, 10% têm nível médio e 4,7% apenas o nível fundamental (BRASIL, 2020).

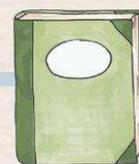
Inicialmente, a formação para atuação docente no Brasil deveria atender ao requerido pela LDBEN 9394/96, em seu artigo 62, que define como requisito o nível superior, nos cursos de licenciatura, admitindo, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação mínima de nível médio (magistério) (BRASIL, 1996). No entanto, essa redação foi alterada em 2006, por meio do artigo 4º, das DCN/2006, que instituíram as diretrizes para o curso de Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, não paginado).

As garantias do direito à formação continuada também estão asseguradas no artigo 62, § 4º da LDBEN 9394/96, quando define que esta deve ocorrer em regime de colaboração entre os entes federados, que deverão adotar "mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública" (BRASIL, 1996, não paginado). Estas garantias são reforçadas por meio das metas 15 e 16 do PNE (2014-2024).

Ao analisar a formação docente, Veiga (2007, p. 15) afirma que esta deve: ser contínua e progressiva; histórica e social; articular a formação pessoal e profissional; incluir o coletivo, a cooperação e a solidariedade. A autora afirma, ainda, que este é um processo "[...] multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e auto formativo."

Em vista disso, ser professora alfabetizadora, especialmente na esfera pública, é enfrentar muitos obstáculos e inúmeros desafios diários, desde formações muitas vezes



inadequadas, a turmas superlotadas, à falta de recursos básicos e, muitas vezes, falta de reconhecimento por parte da sociedade e de valorização por parte de governantes. Mas, apesar de tudo isso, a maioria dessas profissionais se mantém firme no propósito que abraçaram como profissão. Ao abordar as muitas facetas e complexidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p. 153) questionam:

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

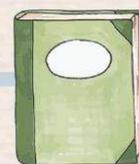
Essas dificuldades também foram identificadas nas entrevistas realizadas neste trabalho. O relato das oito professoras entrevistadas evidenciou insegurança em relação ao planejamento, ao conteúdo, à escolha do método (caminho) que favoreça a aprendizagem, à diversidade de situações e necessidades apresentadas pelas crianças cotidianamente. A seguir, apresentamos o depoimento da professora P3EB3 sobre as dificuldades encontradas em sua turma de alfabetização:

Tem uma questão ali que vai além da alfabetização, do quantitativo de alunos com necessidades especiais, sem diagnóstico, que eles vão deixando. Ali tem muitos alunos de 14 /15 anos que vão ficando retido ano após ano, sem acompanhamento da família, nem da escola. Alunos que vivem em situação de rua, que você tenta influenciar, mas ele já tá tão envolvido em outros meios [...]. São alunos que não tem uma perspectiva fora da escola. Tem horas que a gente se pergunta: como alcançar cada uma dessas crianças, com contextos e realidades tão adversas? [sic]. (P3EB3).

Neste sentido, Imbernón (2009) afirma que as mudanças no contexto social têm influenciado, fortemente, a forma de ensinar e que os docentes têm sofrido com um excesso de responsabilidades que, muitas vezes, são exteriores à função, que ensinar na atualidade não significa mais somente instruir, mas abarca múltiplas dimensões da vida. O autor apresenta alguns elementos sociais que têm contribuído para essas mudanças: a forma de comunicação e a velocidade com que se processam as informações; a mudança paradigmática das instituições; a revolução tecnológica; o acesso facilitado à informação; e o multiculturalismo social. E ainda acrescenta que não se pode esquecer

[...] o auge de zonas de uma grande 'neomiséria' ou 'pobreza endêmica' [...] e uma camada da população [...] imbuída de analfabetismo cívico numa cultura urbana de marginalidade, em que a educação pode ser fundamental para superar a exclusão social, mas que, muitas vezes, a potencializa. (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

Gatti (2010) e Tardif (2002) apontam que uma das principais fontes para as angústias da profissão docente tem origem no processo formativo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Para Nóvoa (2007), existe um hiato entre o professor que é formado na academia e aquele que a sociedade realmente necessita.



Esse distanciamento ocorre, segundo o autor, em virtude de currículos ultrapassados, com disciplinas desconexas da realidade e excessivamente teóricas e metodológicas.

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Ainda sobre os aspectos formativos, destaca-se a Resolução n. 2/2019 (CNE/CP), que define as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação (BRASIL, 2020a). Entre as mudanças apontadas, está a adequação dos currículos e normas dos cursos de licenciatura e dos programas de pós-graduação, com vistas a adequar a formação inicial e continuada às demandas da BNCC (2018).

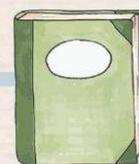
De acordo com Dourado e Siqueira (2019, p. 296), “[...] por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola”. Neste mesmo sentido, Cintra e Costa (2020) afirmam que a DCN-Formação, se constitui como ferramenta de governantes na implantação de políticas com viés precarizante.

Assim sendo, cabe a estas profissionais se (re)inventarem, se (re)organizarem, se (re)fazerem em sua atuação em sala de aula. A alfabetização requerida na atualidade extrapola os limites escolares, já não está presa somente ao ensino dos códigos alfabéticos. Traz em si, como já apresentado anteriormente, o desafio da alfabetização no contexto do letramento, o que demanda das profissionais da área constantes atualizações dos conhecimentos.

A sala de aula ainda concorre (de forma desigual) com os atrativos externos. Como afirma Pacheco (2017), temos um aluno do século XXI e uma escola do século XIX. Enquanto lá fora o mundo gira em torno das tecnologias e seus inúmeros recursos, a sala de aula, especialmente da escola pública brasileira, em muitos locais, ainda convive somente com o quadro, giz e paredes de taipa.

Neste sentido, reiteramos a compreensão quanto à importância da ampliação do tempo de ensino (outorgada pela Lei 11.224/2006), no entanto, esta não pode dar-se dissociada de condições estruturais, de reconhecimento salarial e de formações adequadas, a fim de que os objetivos sejam plenamente alcançados.

Considerando ainda os grandes desafios da profissão docente, Carvalho (2019, p. 15) destaca o fracasso escolar (fenômeno social antigo e persistente em nosso país), que sempre, de algum modo, acaba caindo na conta dos docentes, especialmente, das professoras das turmas de alfabetização. Segundo a autora, as causas desse fenômeno



estão divididas entre fatores de natureza escolar e extraescolar. A autora aponta como fatores escolares, "turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura etc." Dentre os de origem extraescolar (social), que "decorrem da pobreza das famílias", estão o ingresso tardio na escola, a frequência irregular ou abandono, a falta de recursos para aquisição de material didático (mínimo), pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias.

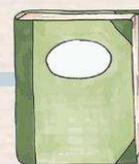
Já para Mortatti (2008, p. 473-474), as dificuldades na aprendizagem têm como ponto central a formação docente de concepção reducionista, "direcionada por uma perspectiva procedimental", onde o bom professor é o que sabe "aplicar/executar propostas oficiais de maneira eficiente", reduzindo-o a um "facilitador, um diagnosticador, que deve ter como foco o "como fazer" ou como "aprender a aprender".

Quanto às políticas públicas voltadas para a valorização da profissão docente, destaca-se a aprovação da Lei do Piso (11.738/2008), instituída com vistas a melhorar a remuneração profissional e atrair pessoas para trabalhar na área. Além de fixar as bases salariais a lei determinou, em seu art. 2º, § 4º, que "na composição a jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (BRASIL, 2008, não paginado), ficando o tempo de 1/3, destinado a atividades extraclasse, como planejamento, correções, formações etc.

Conforme apresentamos, os desafios da profissão docente e, porque não dizer, das professoras alfabetizadoras, não são poucos e refletem na baixa adesão à profissão, evidenciado por meio do número de matrículas dos cursos em licenciatura - de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 19,7% das matrículas no ensino superior, são em licenciaturas (BRASIL, 2020b).

O Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem - TALIS, 2018, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 48 países, tendo como missão avaliar o ambiente escolar e as condições de trabalho nas instituições escolares, a partir da visão dos sujeitos que estão à frente do processo educativo (gestores e professores), questionou entre outras coisas sobre (BRASIL, 2019, p. 16 e 20):

- a. **As razões para ser professor** - obtendo como resposta: a possibilidade de influenciar no desenvolvimento de crianças e adolescentes (95%); contribuir com os menos favorecidos socialmente (94%); e dar uma contribuição para a sociedade (97%);
- b. **A valorização da profissão** - Pouco mais de 10% dos professores acreditam que a profissão ainda é valorizada pela sociedade brasileira. Em países como o Vietnã, esse percentual chega a mais de 90%.



Observa-se que, apesar da descrença na valorização por parte da sociedade, a pesquisa aponta que a empatia ainda é um sentimento marcante no exercício da profissão docente. A crença na educação como ferramenta de transformação social persiste, o que nos remete ao pensamento de Freire, quando na Pedagogia do Oprimido, conclama-nos a permanecer com "nossa esperança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar" (FREIRE, 2005, p. 142).

De igual modo Fortuna (2015, p. 65), afirma que

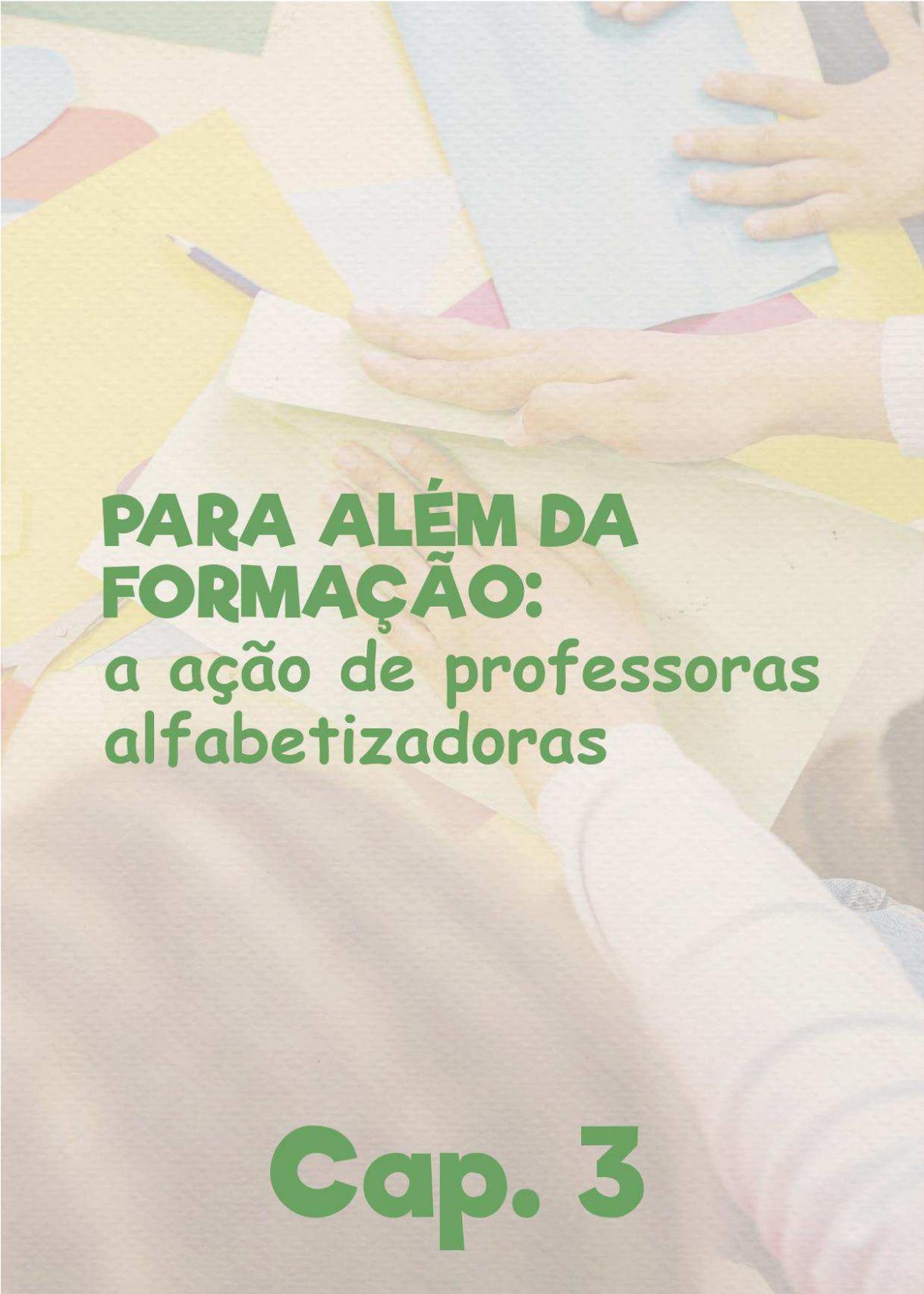
Quando falamos em transformação, temos presente a interdependência entre transformar, formar e agir. A efetivação deste tripé, deve ser um ato de emancipação e melhoramento de condição de vida dos sujeitos e grupos da sociedade. [...] Por isso, para que haja mudança, os sujeitos devem estar conscientes de seu próprio ser no mundo e ser no mundo com os outros.

Encerramos esta seção com uma palavra de esperança e reconhecimento a estas profissionais, que exercem uma das profissões mais relevantes para toda humanidade. Para tanto, nos apropriamos, mais uma vez, das palavras do mestre Freire (2004, p. 142), quando afirma: "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria".

PARA SABER MAIS:

- **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008** - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- **AUMENTO PARA PROFESSORES: DE ONDE VEIO A LEI E ATÉ ONDE VAI A DISCUSSÃO** - <https://exame.com/brasil/aumento-para-professores-de-onde-veio-a-lei-e-ate-onde-vai-a-discussao/>
- **PASSO A PASSO, A LEI DO PISO SALARIAL NACIONAL** - <https://novaescola.org.br/conteudo/2800/passo-a-passo-a-lei-do-piso-salarial-nacional/>
- **BASE NACIONAL DOCENTE: VEJA O QUE MUDA NA FORMAÇÃO E CARREIRA** - <https://novaescola.org.br/conteudo/14576/base-nacional-docente-veja-o-que-muda-na-formacao-e-carreira/>





**PARA ALÉM DA
FORMAÇÃO:**
a ação de professoras
alfabetizadoras

Cap. 3



3 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: a ação de professoras alfabetizadoras

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram. (Jean Piaget)

Esta seção toma como referência o trabalho de alfabetização realizado com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Longe de pretender se constituir “uma receita”, este material se propõe a fornecer às professoras possibilidades de ações por meio de sugestões de atividades que poderão ser adaptadas para cada realidade educacional, tomando como ponto de partida: o diagnóstico da turma, a identificação das necessidades educativas, a inserção de soluções plausíveis e a avaliação processual.

Para a organização dessas proposições, apoiamo-nos nas concepções de alfabetização na perspectiva do letramento dos referenciais teóricos usados na construção da pesquisa e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), que é

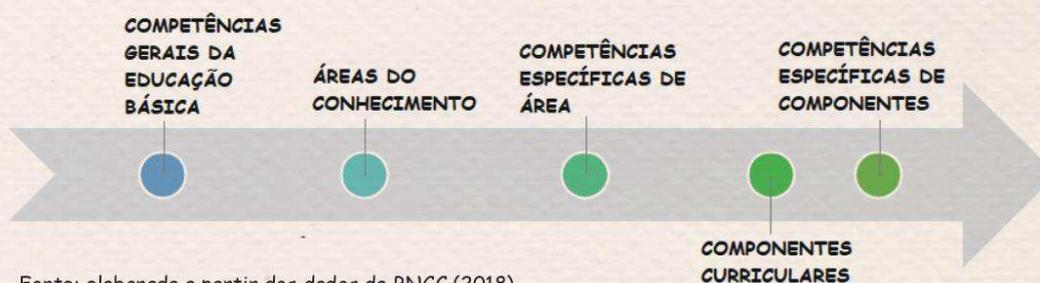
[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC se propõe a assegurar aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências⁶, que se configuram como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estando alinhada dessa forma, à agenda da ONU (2030). Tem como marco legal a CF/1988, em seu artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental de todos os brasileiros, com responsabilidade compartilhada entre Estado e Família, que deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020, não paginado).

⁶ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, não paginado).



ESTRUTURA DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: elaborada a partir dos dados da BNCC (2018)

A Base para o ensino fundamental encontra-se organizada em cinco áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Em Língua Portuguesa, o documento divide as práticas de linguagem em quatro eixos: Oralidade; Análise linguística/Semiótica (ortografização); Leitura/escuta; e Produção de Textos (Escrita).

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, 'favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares' (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. [...] Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 27).

Em seu texto, a BNCC reconhece as especificidades do processo de alfabetização e, neste, apresenta um conjunto de habilidades, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O texto define, ainda, que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do EF, mas que o processo deve continuar no 3º ano do EF, com foco na ortografia.

Este documento também abriu espaço para o multiletramento, quando insere no contexto da aprendizagem os ambientes digitais, os gêneros textuais clássicos e aqueles característicos dos ambientes digitais, textos multissemióticos e multimidiáticos (fotos, pinturas, vídeos, filmes, músicas etc.). "Para os anos iniciais, cabe ao professor contribuir para a construção desse multiletramento e qualificar as produções e a utilização das ferramentas digitais, considerando também os aspectos éticos, estéticos e políticos" (RICO, 2022, não paginado).

Soares (2019) define alfabetização na perspectiva do letramento, como um processo amplo e multifacetado que deve ser desenvolvido de forma simultânea e integrada, com ações pedagógicas diferenciadas para o alcance de cada um destes



aspectos. Ao vincular alfabetização e letramento, como duas faces de uma mesma moeda, a autora afirma que estes devem iniciar desde a educação infantil e se perpetuar por todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

Conforme informado no início desta seção, apresentamos a seguir algumas ações que compreendemos, serem necessárias ao processo de alfabetização:

QUADRO DE AÇÕES

O QUÊ	PARA QUÊ	EQUÍVOCOS
Diagnóstico Inicial	Conhecer o estágio onde os alunos se encontram no processo de alfabetização, para planejar as rotinas e as intervenções necessárias.	Não usar as informações obtidas no planejamento. Não planejar atividades diferentes para alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.
Identificação das necessidades da turma	Estabelecer critérios e mapear de modo individual, as necessidades dos alunos a partir dos achados do diagnóstico, elencando as áreas indispensáveis a serem trabalhadas.	Falta de clareza das áreas a serem identificadas. Não realizar o registro individual.
Inserção de soluções plausíveis	Inserir atividades permanentes na rotina com foco no SEA e nas práticas de linguagem. Utilizar projetos e sequências didáticas.	Inserir atividades sem ligação ou continuidade entre si. Não ter clareza de objetivos nos projetos e sequências didáticas. Não variar os gêneros textuais.
Avaliação Processual	Elencar diferentes instrumentos que possam revelar de forma assertiva, se os objetivos traçados estão sendo atingidos e se novos direcionamentos precisam ser tomados. Realizar observação sistemática e realizar registros.	Focar excessivamente nos resultados das avaliações quantitativas. Não ter clareza de objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essas ações são compreendidas numa perspectiva processual, cíclica e que deve ocorrer durante todo o ano letivo ou até que os resultados sejam alcançados de modo satisfatório. É imprescindível enfatizar a necessidade de articulação de uma prática pedagógica que tenha como base a trajetória cíclica da ação-reflexão-ação, durante todo o processo, entendendo que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção" (FREIRE, 2004, p. 25).



Sob esta perspectiva é que apresentamos a seguir, algumas possibilidades de atividades, tendo como direcionamento a Área de Linguagens e seus eixos.

POSSÍVEIS ATIVIDADES DA ÁREA DE LINGUAGENS

1. LEITURA/ESCUITA

No trabalho com leitura, é preciso ensinar procedimentos e comportamentos leitores: ambos implicam a mobilização das diversas habilidades de leitura. A leitura compartilhada é uma atividade que potencializa esse trabalho: explicita como agem os leitores proficientes na leitura. Ao selecionar temas pertinentes para o ensino, convém considerar os que são do interesse dos alunos e os que são relevantes para a compreensão da realidade vivida (BRASIL, 2018).

Objeto de Conhecimento	Formação de leitor
Habilidades Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. • (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
Possibilidades de Ações	<p>LEITURA DELEITE DINÂMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar com as crianças, um ou mais gêneros textuais para serem lidos; • Estabelecer o período em que serão trabalhados; • Realizar o sorteio dos nomes das crianças que participarão da rodada de leitura (pode ser toda turma ou pode-se dividir por grupos/gêneros); • Organizar o cronograma das leituras, com datas e nomes das crianças; • A cada dia, uma criança será responsável por trazer para sala a uma leitura deleite para compartilhar com os colegas.
	<p>PALANQUINHO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar previamente os gêneros textuais a serem trabalhados: cantigas de roda, parlendas, rimas, poemas etc. • Permitir aos alunos que escolham os textos que querem ler; • Agendar o dia do "Palanquinho"; • Cada criança (com o auxílio da professora, se for necessário) deverá realizar a leitura do texto escolhido; • Se possível, providenciar um microfone para ser usado no momento do palanquinho.



2. ORALIDADE

Trata-se de habilidade que envolve a leitura e a compreensão do texto a ser recitado, para que o estudante, conhecendo os sentidos do texto, possa ler/recitar/declamar com maior fluência, entonação adequada e utilização de recursos paratextuais. A habilidade favorece, ainda, a reflexão sobre o sistema de escrita, pois a busca pelas rimas propicia o ajuste entre aspectos sonoros e escritos (BRASIL, 2018).

Objeto de Conhecimento	Produção de texto oral
Habilidades Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. • (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. • (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. • (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
Possibilidades de Ações	<p>BRINCADEIRA DE RIMAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • A brincadeira deve ser realizada, após trabalhar os conceitos de rimas e usar alguns textos como referências. • A professora começa com a leitura de um poema para reavivar a memória das crianças sobre o conceito de rima; • A professora inicia com uma palavra e daí em diante, cada criança da roda, deverá dizer uma próxima palavra que rime com a que foi dita. • O desafio é que todas as crianças da roda participem, falando uma rima.
	<p>A ÚLTIMA É A PRIMEIRA</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora diz uma palavra. • Em seguida, cada criança deverá dizer outra palavra que inicie com a letra final da palavra dita. • Se ela não conseguir, a professora deve pular para outra criança. • A professora deve solicitar que outra criança faça o mesmo, até que todos da turma participem. <p>Outras Possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em grupos, aqueles que mais acertarem palavras ganham ao final. Exemplo: Vac a - Amo r - Rat o - Onte m - Mal a





3. PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA)

Trata-se de habilidade desenvolvida progressivamente, pelo uso da linguagem em situações de leitura e escrita de textos diversos, especialmente as parlendas, os poemas e as cantigas. À medida em que os estudantes avançam na compreensão do sistema de escrita, vão realizando análises fonológicas cada vez mais ajustadas, tanto na palavra quanto na sílaba, até chegar ao fonema (BRASIL, 2018).

Objeto de Conhecimento	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
Habilidades Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas. • (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. • (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Possibilidades de Ações	<p>JOGO DA FORÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faça no quadro o desenho da forca e escolha uma palavra. • Divida a turma em grupos. • Uma criança por vez diz uma letra, até que consigam encontrar a palavra. • Se a criança souber a palavra antes de completar as letras o grupo ganha o ponto. • Apesar de ser um jogo bem simples, as crianças acham divertido e ainda ajuda no começo da alfabetização em testar hipóteses de sons e letras. <p>Outras Possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode ser feito no caderno em duplas. • Um escolhe a palavra e outro tenta adivinhar. • Também é interessante usar o nome das crianças nas palavras escolhidas, principalmente quando têm crianças que comecem com a mesma letra. • Eles irão criar hipóteses de sequências de letras. <p>O QUE MAIS?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha um personagem de uma história conhecida, ou um animal, ou um objeto e escreva no quadro. • Fale/Escreva uma característica dessa palavra e pergunte para uma criança: o que mais? • A criança deve dizer outra característica dessa palavra. • Passe para outra criança e faça o mesmo até que não encontrem mais características. • Ao final, realizar o registro da construção coletiva no caderno. <p>Outras Possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para turmas quase alfabetizadas, pode-se pedir que tentem escrever um texto sobre essas características.



4. ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA

A associação de uma marca gráfica (seja letra ou não) a cada emissão sonora de uma palavra (sílabas oral) já representa indícios do processo de fonetização que, neste momento, não compreende a reanálise da sílaba em unidades menores nem, portanto, o estabelecimento de relação entre fonema-letra/grafema. Aos poucos, por meio da reflexão reiterada sobre a escrita, será possível que isso aconteça, chegando-se ao uso das letras convencionais (BRASIL, 2018).

Objeto de Conhecimento	Construção do sistema alfabético
Habilidades Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. • (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. • (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
Possibilidades de Ações	<p>FORMAÇÃO DE PALAVRAS - CATA LETRINHAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor escreve o alfabeto com letras grandes nas folhas. Cada letra em uma folha. • Distribui o alfabeto, colocando as folhas com fita na frente (busto) dos alunos; • Organiza os alunos pela ordem alfabética; • Seleciona um aluno para ficar à frente dos demais e dar início à dinâmica; • Antes de começar, o professor explica que o objetivo é formar palavras com aquelas letras; • O aluno selecionado vai escolher as letras da palavra que ele quer formar. Ele pega na mão do aluno que está com a letra escolhida e vai separando até formar a palavra desejada; • A palavra formada será escrita na lousa pelo aluno que a formou; • O professor e os alunos vão revisar as letras escolhidas, para depois lerem as palavras em grupo; • A dinâmica prossegue até que todos os alunos participem; • Depois que todos participarem, para finalizar, todos sentarão em seus lugares e escreverão todas as palavras da lousa que foram formadas por eles.

Fonte: Elaborado a partir das sugestões apresentadas pelas professoras alfabetizadoras (2021)/ Descomplica Pedagogia (2020).

Estas são apenas algumas de muitas possibilidades apontadas pelas professoras alfabetizadoras. Sabemos que esse universo é muito mais amplo e que a vivência dessas profissionais é muito maior e mais significativa do que está posto neste material. Além das atividades acima descritas, existem ainda outras estratégias que podem ser utilizadas para facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita, como:

- a. Ambiente alfabetizador composto de: relação nominal; alfabeto; calendário; cantinho da leitura; e espaço para expor as produções - o ambiente



alfabetizador não deve ser estático, organizado para o ano todo, mas deve apresentar um movimento a partir do desenvolvimento da turma e dos trabalhos que estão sendo realizados.

- b. Leitura deleite, leitura informativa, contação de histórias, rodas de leitura, sacolas viajantes - tendo sempre em vista a necessidade de variação dos gêneros e portadores textuais, para que as crianças tenham contato com o maior número possível de textos.
- c. As sequências didáticas e projetos didáticos, seminários, oficinas, teatros e musicais - neste aspecto, uma boa dica é aproveitar as datas comemorativas para realizar estas atividades.
- d. Os jogos, circuitos, bingos, as gincanas, entre outras atividades lúdicas, propiciam grandes momentos de alfabetização, além de poderem ser combinadas com outros direcionamentos, para favorecer a integração do grupo, a criatividade, o raciocínio e a concentração.
- e. Filmes, vídeos, documentários, séries, entre outros.

PARA SABER MAIS:

- **BNCC E A ALFABETIZAÇÃO** - <https://atividadesparaprofessores.com.br/bncc-alfabetizacao/#:~:text=A%20BNCC%20reconhece%20a%20especificidade,sobre%20o%20sistema%20de%20escrita>
- **AMBIENTE ALFABETIZADOR** - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>
- **ANA TEBEROSKY: "DEBATER E OPINAR ESTIMULAM A LEITURA E A ESCRITA"** - <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>
- **COMO TRABALHAR AS QUATRO PRÁTICAS DE LINGUAGEM PREVISTAS NA BASE** - <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/42/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-previstas-na-base>
- **A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO** - <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/utilizacao-ludico-como-ferramenta-pedagogica-para-alfabetizacao-letramento.htm#:~:text=O%20l%C3%BAdico%20enriquece%20o%20vocabul%C3%A1rio,aprendizagem%20divertida%20e%20de%20sucesso>



**ALFABETIZAR
LETRANDO:**
ampliando
possibilidades e
ressignificando
práticas

Cap. 4



4 ALFABETIZAR LETRANDO: ampliando possibilidades e ressignificando práticas

Aprendemos quando compartilhamos experiências. (John Dewey)

Nesta seção, apresentamos alguns trabalhos que foram implementados pelas professoras alfabetizadoras em suas salas de aula e que podem se constituir como inspiração para outras professoras.

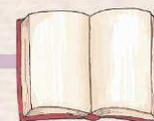
4.1 LEITURA DIÁRIA: aproximações sucessivas à construção da leitura e da escrita na alfabetização

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar. (Rubem Alves)

A leitura realizada diariamente em sala de aula permite à criança desenvolver a escuta atenta, a familiaridade com os diversos gêneros textuais e seus portadores. Também desenvolve a imaginação, desperta nas crianças o desejo por aprender a ler, amplia o repertório cultural, além de propiciar um referencial de comportamento leitor. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 15), “[...] a leitura é um momento mágico, pois o interpretante informa à criança, ao efetuar essa ação aparentemente banal, que chamamos de ‘um ato de leitura’, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem”.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), essa prática não pode acontecer de qualquer jeito, com qualquer literatura. Tem de ser algo planejado, com materiais e autores adequados à faixa etária, com títulos que atendam aos objetivos pré-estabelecidos no planejamento. As professoras, colaboradoras deste projeto, afirmam que o ato de ler diariamente para as crianças faz com que elas fiquem mais atentas e comunicativas.

Como vimos, a fase da alfabetização é também o momento de construir na criança o desejo pela leitura, preparando-a para fazer isso com autonomia (ser capaz de fazer suas próprias escolhas de leituras). Para despertar maior interesse, é importante que lhes sejam apresentadas leituras que correspondam às suas preferências, com linguagem e estilo apropriados. Além dos clássicos, alguns autores da literatura infantil brasileira são boas referências: Ana Maria Machado, Mário Quintana, Ziraldo, Maurício de Sousa, Ruth Rocha, Eva Furnari, Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Marina Colasanti, entre outros.



Como contribuição, apresentamos abaixo a relação de algumas plataformas que disponibilizam livros infantis grátis (livros virtuais):

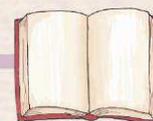
- Conta pra Mim - <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>
- Biblioteca Virtual - <https://sites.google.com/edu.vitoria.es.gov.br/bibliotecavirtual/leitura-em-casa/literatura-infantil/>
- Nova Geração - <https://www.novageracaoitu.com.br/biblioteca-virtual-infantil/>

4.2 PROJETO DIDÁTICO: instrumento de construções e ressignificação de saberes e práticas na alfabetização

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas, se você não fizer nada, não existirão resultados. (Mahatma Gandhi)

O trabalho com projetos didáticos (ou escolares, ou pedagógicos) possibilita à professora a junção de várias áreas de conhecimento, o que contribui para uma maior abrangência na aprendizagem. Outro fato é que o trabalho com projeto torna a alfabetização mais dinâmica, mais fluida, mais atrativa aos alunos, uma vez que a temática e a forma de abordagem fogem do padrão regular do trabalho diário da sala de aula. Geralmente, o que se vê no desenvolvimento dos projetos, é um maior engajamento dos alunos e um protagonismo maior destes. "Se pretendemos que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso" (NOGUEIRA, 2008, p. 53).

O Projeto intitulado "De mãos dadas contra o preconceito", apresentado aqui de modo sintetizado, foi realizado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de ensino de São Luís, no período de outubro a novembro/2021, tendo em vista o dia da Consciência Negra (20/11).

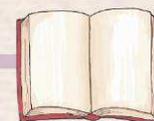


PROJETO DIDÁTICO - 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DE MÃOS DADAS CONTRA O PRECONCEITO

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas também ser ensinadas a amar."
(Nelson Mandela)

TEMPO DE EXECUÇÃO	Aproximadamente 2 meses
OBJETIVO	Refletir sobre as principais contribuições dos povos negros na formação da identidade cultural do povo brasileiro.
ABRANGÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa - Oralidade, Produção de Texto, Análise linguística • Arte - Artes visuais, Música, Artes Integradas • Ensino Religioso - Identidades e Alteridades, Manifestações religiosas • Ciências: Vida e Evolução • Matemática: Números, Estatística, Geometria (gênero, formas e cores) e Espaço (longe/perto lado/atrás, frente/costas)
SUGESTÕES DE LEITURA DELEITE	<ul style="list-style-type: none"> • A bonequinha preta - Alaíde Lisboa de Oliveira • Amoras - Emicida • As tranças de Bintou - Sylviane A. Diuof • Betina - Nilma Lino Gomes • Flora - Bartolomeu Campos de Queirós • Jeremias: Pele - Maurício de Sousa Produções • Menina bonita do laço de fita - Ana Maria Machado • O cabelo de Lelê - Valéria Belém • O Menino Marrom - Ziraldo Alves Pinto
SUGESTÕES DE FILMES	<ul style="list-style-type: none"> • A princesa e o sapo • Cada um na sua casa • Kiriku e a Feiticeira • Milly, Molly • O mundo de Greg • Zarafa



1ª ETAPA - O BRASIL DE TODAS AS CORES

- Texto informativo: 20 de novembro é todos os dias; e De olho na Legislação - o que a legislação brasileira diz sobre o assunto.
- Atividade de Pesquisa: A formação do povo brasileiro.
- Jogo: Como você é? (identidade).

2ª ETAPA - VIDAS NEGRAS IMPORTAM: FALANDO SOBRE PRECONCEITO

- Texto informativo: Por que falamos que "vidas negras importam" em vez de "todas as vidas importam"?
- Pesquisa no dicionário de palavras-chave: preconceito; discriminação; e racismo.
- Estudo de caso - Roda de conversa sobre situações reais, onde a motivação para a violência foi a cor da pele.
- Disponibilizar: jornais, revistas, sites para mais buscas sobre o assunto.
- Produção Artística direcionada - inspirada em artistas negros.

3ª ETAPA - VIDAS QUE INSPIRAM

- Apresentação de personalidades negras e suas contribuições (foto e biografia resumida). Sugestões: Zumbi, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Barack Obama, Pelé, Alcione, Glória Maria, Maju Coutinho.
- Atividade de Pesquisa:
 1. Escolher uma das personalidades famosas para ampliar a pesquisa da bibliografia.
 2. Escolher também uma personalidade negra anônima que a criança considere importante e realizar uma entrevista (é importante que a turma construa previamente um roteiro de entrevista).

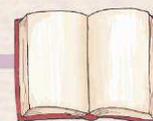
4ª ETAPA - SENTINDO NA PELE

- Apresentar a contribuição dos negros para a cultura do país: danças, ritmos, religião, vestimenta, culinária etc.
- Apresentar algumas brincadeiras infantis de matriz africana.
- Sugestões: Garrafinha; Labirinto; Matacuzana; Mancala
- PARA SABER MAIS SOBRE BRINCADEIRAS AFRICANAS: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18551>

5ª ETAPA - ENCERRAMENTO

- Apresentação de seminário e exposição de produções artísticas tendo como inspiração a cultura negra.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)



4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização

Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar. (Augusto Cury)

Sabemos que as crianças não aprendem da mesma forma. Deste modo, cabe à professora alfabetizadora a sensibilidade no sentido de propor atividades variadas, com novas estratégias e abordagens significativas, com vistas ao desenvolvimento de todas as crianças da turma.

De acordo com Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas (SD) ou sequências de atividades (o autor usa os dois termos) são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos". Desse modo, as SD devem ter objetivos claros e bem definidos, com vistas a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

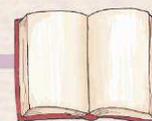
Um dos maiores desafios na elaboração das SD é a escolha assertiva do tema a ser trabalhado no universo das necessidades que permeiam o ambiente escolar. Neste sentido, o planejamento da SD deve dialogar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e apresentar atividades desafiadoras com vistas à progressão de conhecimentos dos alunos.

A organização deve levar em conta os conhecimentos prévios das crianças, a formulação de objetivos, a elaboração de atividades que estejam conectadas entre si, a readequação de atividades se for necessário e, por fim, a avaliação da ocorrência de resultados. A duração da SD dependerá dos objetivos a serem atingidos, as atividades podem ser variadas, tendo como base os livros didáticos, paradidáticos, filmes, jogos, cruzadinhas, experimentos, análise de gráficos e tabelas, pesquisas (individual ou em equipe), produções textuais, etc.

A SD, "Quem sou eu?", foi pensada para alunos do 1º ano do ensino fundamental, com a finalidade trabalhar o nome e sobrenome (conhecimento e escrita). É de curta duração (apenas 5 aulas de aproximadamente 1h30 minutos cada).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUEM SOU EU? NOME, SOBRENOME E HISTÓRIA	
Habilidades Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • EF01LP24 - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. • EF01LP25 - Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. • EF01LP26 - Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escrever o próprio nome e dos colegas. • Escrita de dados pessoais. • Compreensão do sistema alfabético de escrita.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvel, papel sulfite, cartaz com nome dos alunos, ficha individual com nome e sobrenome, materiais impressos e livros.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos, de modo que articulem as habilidades de leitura e de escrita do nome e sobrenome próprio, e dos colegas.



AULA 01 - ATIVIDADE COLETIVA / SENTADOS EM CÍRCULO

- Inicie com uma roda de conversa. Levante o seguinte questionamento: como podemos saber quem veio à aula de hoje e quem não veio?
- Deixe os alunos apresentarem suas hipóteses. Escreva suas opiniões no quadro.
- Coloque as fichas com nomes em uma caixa e mostre-a aos alunos.
- Diga que são os nomes deles que estão na caixa.
- Explique que você irá pegar a ficha dentro da caixa e que os alunos irão ler e o dono do nome irá colar a ficha no cartaz.
- Diga: Vamos descobrir quem veio e quem não veio hoje à escola?
- Procure incentivá-los a ler a ficha. Importante deixá-los levantar hipótese e debater para trocar seus saberes.
- O dono do nome levanta e cola a ficha no cartaz.

AULA 02 - CONVERSA SOBRE O FINAL DOS NOMES

- Converse sobre o final dos nomes com O ou A.
- Compare tamanhos dos nomes: ANA e ALESSANDRA.
- Solicite que descubram nomes dentro de nomes. MARIANA, por exemplo.
- Modifique as estratégias perguntando se o nome é de menina ou menino.

AULA 03 - APRESENTE O DESAFIO

- Mostre uma ficha com nome que pertence a duas crianças. Exemplo: FÁBIO.
- Faça as seguintes perguntas: "De quem é esta ficha?" / "Como podemos fazer para sabermos de qual FÁBIO estamos falando?"
- Introduza o sobrenome.
- Converse sobre os sobrenomes dos alunos e sobrenomes da mesma família.
- Mostre documentos que contêm dados pessoais.

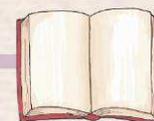
AULA 04 - ATIVIDADE INDIVIDUAL

- Distribua fichas com nomes e sobrenomes para os alunos copiarem.
- Observe os alunos que precisam de apoio e os que não necessitam de modelo para escrever.

AULA 05 - ATIVIDADE INDIVIDUAL

- Solicite que escrevam seu nome e sobrenome tendo a ficha como modelo.
 - Solicite também um desenho feito por eles.
 - Exponha as fichas no mural da sala.
- **OUTRAS POSSIBILIDADES:** Realizar uma atividade avaliativa complementar, contendo: a diferenciação entre letras e outros símbolos, escrita do nome próprio e de alguns colegas, letra inicial, final e quantidade de letras.

Fonte: Meu Livro - Língua Portuguesa / 1º ano (2019).



4.4 JOGOS DIDÁTICOS: despertando o prazer de aprender

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade. (Carlos Drummond de Andrade)

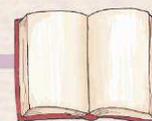
A utilização do lúdico como ferramenta para aprendizagem também está prevista na BNCC. Não o brincar pelo brincar, mas o brincar tendo um direcionamento pedagógico, com objetivos e finalidades bem definidos, não como fim, mas como meio para o alcance desses objetivos. Nessa perspectiva, o desafio é “[...] alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 22).

Assim, essa ferramenta é entendida como um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Na sala de aula, o lúdico se materializa por meio de formas, suportes e recursos variados, possibilitando uma variedade de aplicações, desde materiais mais simples (ou reciclados) até aqueles mais sofisticados, como os jogos interativos e games. Dentre as possibilidades mais utilizadas no dia a dia da sala de aula, podemos citar os quebra-cabeças, dominós, alfabeto, sílabas e palavras móveis, material dourado, brinquedos de sequenciação, formas e cores, as parlendas, rimas e aliterações, as brincadeiras envolvendo músicas e outras expressões corporais, entre outros.

Para Vygotsky (2003), o jogo deve ser um momento prazeroso, mas também deve desenvolver na criança conceitos de regra, de ganhar e de perder. Sendo assim, a brincadeira na escola deve criar condições estratégicas para o desenvolvimento cognitivo das crianças e, por isso, esse momento precisa ser planejado e alinhado com outras atividades do repertório escolar.

Sobre a ludicidade no contexto escolar, Antunes (2005, p. 31) afirma que, para a criança, toda brincadeira pode gerar aprendizagem, daí a importância de essas atividades serem escolhidas com rigor e cuidado pelos educadores. “Jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, esta seria a de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda”.

As possibilidades apresentadas abaixo, podem ser adaptadas para todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

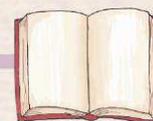


ATIVIDADES LÚDICAS ALFABETIZADORAS

POSSIBILIDADE 01 - DADO DAS SÍLABAS	
Habilidade Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. • (EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. • (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cubos com sílabas variadas, que podem ser feitos de material reciclado.
Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Se possível, organizar as palavras por campo semântico. • Combinar previamente a forma de participação das crianças. • Organizar equipes com três jogadores. Cada um joga um dado. • As crianças devem organizar a ordem das sílabas, para formar palavras. • A professora realiza o registro da palavra no quadro. • Ganha a equipe que conseguir identificar a maior quantidade de palavras corretamente.
POSSIBILIDADE 02 - DITADO ESTOURADO	
Habilidade Mobilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • (EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas - c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra - e com marcas de nasalidade (til, m, n). • (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Pinceis coloridos, papel sulfite e balões.
Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Escreva palavras diversas nos pedaços de papéis, dobre os papéis e coloque dentro dos balões. • Depois junto com seus alunos começa o processo de encher os balões. E em seguida começa a brincadeira. • Podemos separar por cores e pedir que ele estoure um balão a sua escolha e leia a palavra sorteada. • Os alunos podem registrar as palavras lidas no caderno. <p>OUTRAS POSSIBILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vencedores - Aqueles que mais acertarem palavras. • Oferecer recompensa (exemplo: bala) para todos que acertarem. • Para crianças menores, pode-se trabalhar figuras (letra inicial, sílaba inicial medial ou final).

Fonte: Elaborado a partir das sugestões apresentadas pelas professoras alfabetizadoras (2021)/ Descomplica Pedagogia (2020).





4.5 FILMES E DESENHOS ANIMADOS: ressignificando o espaço/tempo da alfabetização

O olho vê somente o que a mente está preparada para compreender. (Henri Bergson)

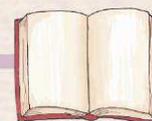
Repletos de cores, sons, imagens, personagens e enredos envolventes, os filmes infantis são excelentes ferramentas para potencializar a aprendizagem em sala de aula. Longe de ser apenas entretenimento, a maioria dos filmes infantis e desenhos animados têm muito conteúdo educativo que pode ser explorado pelas alfabetizadoras. Como todas as demais ferramentas apresentadas, o "cineminha" não deve ser apenas um momento de descontração, é necessário que seja cuidadosamente selecionado, que esteja contemplado no planejamento e que tenha objetivos bem definidos.

Outros aspectos importantes quanto à seleção e uso desses recursos: a professora precisa conhecer o enredo; as problematizações levantadas; e a classificação indicativa. Como tudo na sala de aula, é importante despertar nas crianças o interesse pelo que será apresentado, despertar a curiosidade, levá-las a assistir o material apresentado com olhar crítico, a perceber os detalhes e relacionar o conteúdo assistido com a realidade. Os filmes e desenhos animados têm o poder de envolver as crianças, estabelecendo uma ponte entre ficção e realidade, e é, nesse contexto, que as professoras podem evidenciar aquilo que há de melhor na história.

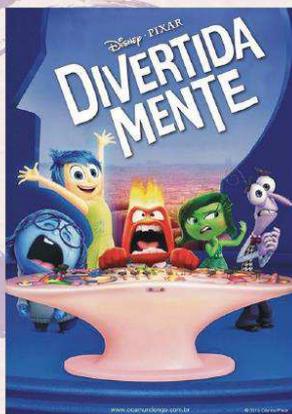
Ao referir-se à Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963), Moreira (2012, p. 2) afirma que

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Ressaltamos que os filmes e desenhos animados possibilitam, ainda, às crianças o desenvolvimento da escuta atenta e da observação, a melhorar o vocabulário, a sensibilidade, a imaginação e o juízo de valor. Com base no exposto, apresentamos a seguir uma relação de seis filmes infantis (dentro desse imenso universo), com as possíveis aplicações para fins didáticos.



FILMES INFANTIS DE CONTEÚDO EDUCATIVO



Sinopse:

Riley é uma garota de 11 anos que frequenta a escola, mora com seus pais, possui amigos. No entanto, surge uma mudança em sua vida. Devido ao trabalho do pai, a família precisa mudar de cidade e, conseqüentemente, de escola, com afastamento dos amigos. Tudo isso pode parecer ser simples, mas não para Riley e suas emoções.

Abordagem:

Sentimentos de alegria, raiva, tristeza e medo; mudança, superação de desafio e relação familiar.

"Não olhe só para o que dá errado! Sempre há um jeito de melhorar."

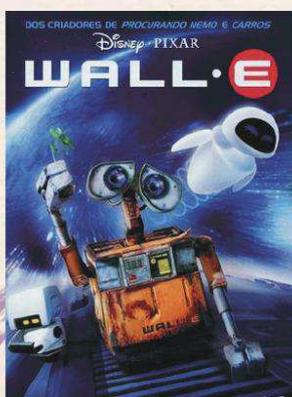
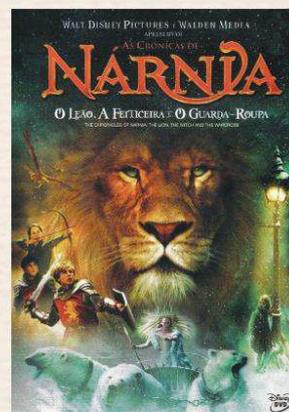
Sinopse:

A história se passa durante a segunda Guerra Mundial. Quatro irmãos ingleses são enviados para uma casa de campo onde eles estarão seguros. Um dia, Lucy encontra um guarda-roupa que a transporta para um mundo mágico chamado Nárnia. Num segundo momento, ela volta a Nárnia com seus irmãos, Peter e Edmund, e sua irmã, Susan. Lá, eles se juntam ao leão mágico, Aslan, na luta contra a Feiticeira Branca.

Abordagem:

Fantasia, aventura, relação familiar, diferenças entre as pessoas, bondade, superação de desafios.

"Nada acontece duas vezes da mesma maneira."



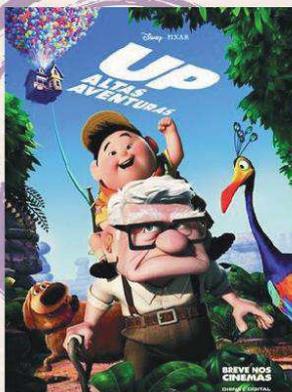
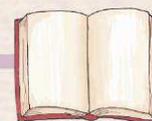
Sinopse:

Após quase destruir a Terra, a humanidade deixou o planeta e passou a viver em uma gigantesca nave. O plano era que o retiro durasse alguns poucos anos, com robôs sendo deixados para limpar o planeta. WALL-E é o último destes robôs, e sua vida consiste em compactar o lixo existente no planeta. Até que um dia surge uma nave com um novo e moderno robô: Eva, por quem WALL-E se apaixona.

Abordagem:

Fantasia, aventura, ficção científica, meio ambiente, altas tecnologias, individualismo.

"Eu não quero sobreviver, eu quero viver."



Sinopse:

Carl Fredricksen é um senhor de 78 anos, prestes a perder a casa em que sempre viveu com sua esposa, a falecida Ellie, para a construção de uma grande empresa. Após um incidente, Carl é considerado uma ameaça pública e forçado a ser internado em um asilo. Com medo, ele foge, para uma floresta na América do Sul, um local onde ele e Ellie sempre desejaram morar. Embarca também nessa aventura, Russell (Jordan Nagai), um menino de 8 anos.

Abordagem:

Família, terceira idade, luto, sonhos, natureza e conflitos sociais

"A aventura está lá fora."

Sinopse:

Em seu primeiro dia de aula, esquecendo os conselhos do pai superprotetor, Nemo é capturado por um mergulhador e acaba no aquário de um dentista. Enquanto Nemo tenta bolar um plano para escapar, seu pai cruza o oceano para resgatá-lo.

Abordagem:

Respeito às diferenças, relação familiar, luto, coragem, medo, superação e persistência.

"Continue a nadar!"



Sinopse:

Um homem que adora todas as coisas diabólicas, o supervilão Gru, traça um plano para roubar a lua. Rodeado de um exército de pequenos ajudantes e seu arsenal de armas e máquinas de guerra, Gru se prepara para destruir quem atravessar seu caminho. Mas ele não esperava pelo seu maior desafio: três adoráveis órfãs que querem ter Gru como pai.

Abordagem:

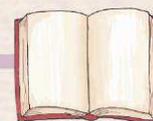
Abandono e adoção, superação de desafios, mudança de caráter e tecnologias.

"Acho que podemos fazer melhor que isso, não é?"

OUTRAS POSSIBILIDADES

A partir dos filmes e desenhos animados, pode-se trabalhar com as crianças vários tipos de atividades escritas (reconto, interpretação textual, ficha técnica, desenhos, frases etc.) e atividades orais (reconto, roda de conversa com questionamentos levantados pela professora).

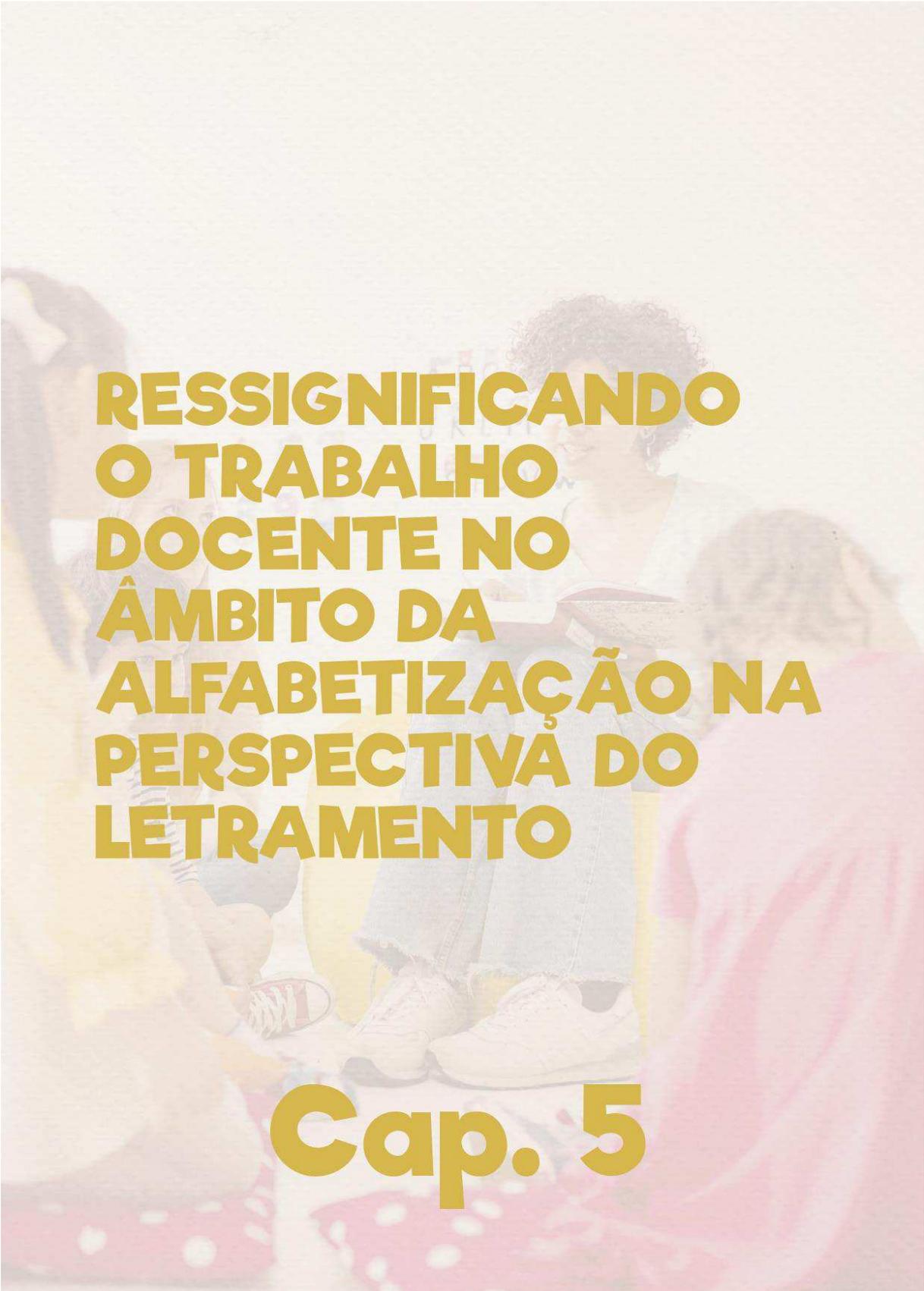
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do site adorocinema.com



PARA SABER MAIS:

- **A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM PROJETOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL** - <https://portaleducamais.com/a-importancia-de-trabalhar-com-projetos-escolares-na-educacao-fundamental/#:~:text=O%20projeto%20propicia%20a%20jun%C3%A7%C3%A3o,do%20projeto%20%C3%A9%20extremamente%20importante.>
- **APRENDER BRINCANDO: CONHEÇA ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAR JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO** - <https://novaescola.org.br/conteudo/21265/aprender-brincando-conheca-estrategias-para-utilizar-jogos-na-alfabetizacao>
- **CADERNOS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (UFMA)** - <file:///C:/Users/user/Downloads/PRODUTO.pdf>
- **PROJETOS DIDÁTICOS ALINHADOS À BNCC** - <https://www.matematicapremio.com.br/download-projetos-didaticos-alinhados-a-bncc/>



A photograph of a woman with curly hair, wearing a white top and blue jeans, sitting on a yellow chair and reading a book. She is surrounded by children sitting on the floor. The scene is brightly lit, suggesting a classroom or library setting. The text is overlaid on this image.

**RESSIGNIFICANDO
O TRABALHO
DOCENTE NO
ÂMBITO DA
ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO**

Cap. 5

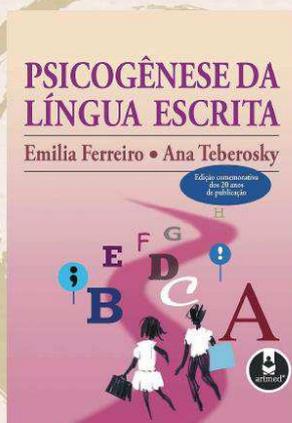


5 RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Paulo Freire)

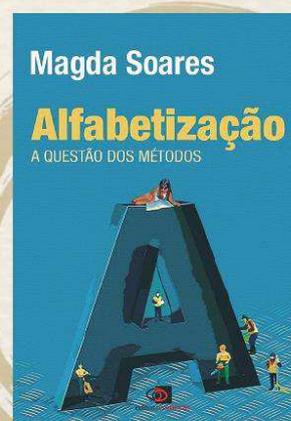
Este espaço se propõe a contribuir com as professoras alfabetizadoras, por meio da apresentação de materiais variados que poderão ampliar os conhecimentos e subsidiar o trabalho docente.

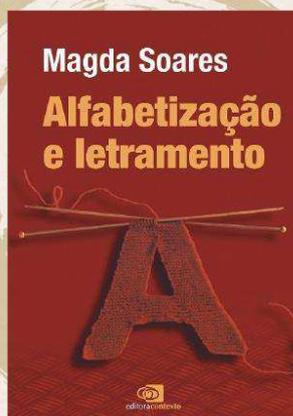
LIVROS PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS



Nesta obra paradigmática, adotada em todo mundo, as autoras utilizam a psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget para demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético, oferecendo um subsídio único para professores, psicopedagogos, linguistas e todos aqueles preocupados com a educação eficaz.

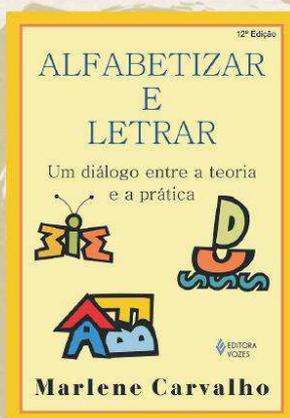
Além de pesquisadora, Magda faz questão de se manter próxima à realidade das salas de aula e, nesta obra, discute o histórico do problema da alfabetização no Brasil e apresenta os principais métodos utilizados. Mostra, ainda, que o método é caminhar em direção à criança alfabetizada. Nesse sentido, alfabetizadores precisam conhecer os caminhos da criança para orientar seus próprios passos e os passos da criança. Só assim é possível alfabetizar com método.





O analfabetismo no Brasil permanece um tema de dolorosa atualidade. Mas quais as verdadeiras causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil? Por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo - e sobre o baixo desempenho escolar nos primeiros ciclos do ensino fundamental - insistem em nos revelar números tão incômodos? De quem é a responsabilidade? Magda Soares nos propõe algumas possibilidades de resposta para tais perguntas e nos impõe novas provocações.

Neste livro, a autora expõe, em detalhes, um projeto de alfabetização e letramento bem-sucedido na prática, que contraria todas as estatísticas. Apresenta atividades realizadas e observadas por ela em sala de aula e explica como tudo isso pode ser aplicado por todos os envolvidos em um objetivo comum e fundamental: uma educação verdadeiramente democratizada no nosso país.



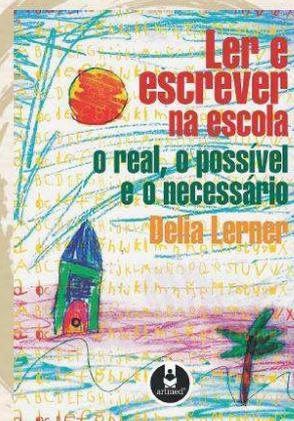
De fácil leitura, este livro argumenta que é possível alfabetizar crianças e adultos, isto é, ensiná-lhes o código alfabético e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a participar da aventura do conhecimento implícita no ato de ler. A autora se propõe, ainda, a preencher a lacuna criada pelo fato de as questões metodológicas da alfabetização terem sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação inicial e continuada do magistério, com prejuízo para alunos e professores.



A obra tem por objetivo informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita sobre os fatos e os mitos do letramento. Embora utilizando diferentes metodologias, os estudos sobre o letramento apresentados têm um traço em comum: o letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

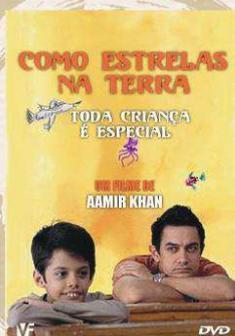
Prefaciado por Emília Ferreiro, este livro é alimentado na ação e na reflexão. Livro aberto, inacabado, questionador, feito para a interlocução. A pertinência desses textos é inegável. Todos eles estão centrados na compreensão e na transformação da prática docente em alfabetização em educação básica.

Fonte: Sinopse fornecida pelos livros.



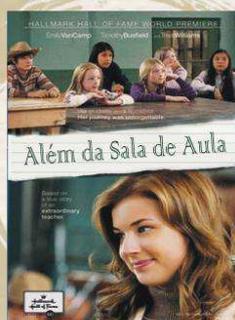


FILMES PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS



Um clássico da educação, esse filme continua a inspirar professores de todos os lugares. O filme conta a história de Ishaan Awasthi, de 9 anos, que tem dislexia, mas nenhum professor e nem mesmo os seus pais sabem disso. O menino é taxado como preguiçoso e “burro” até que seu caminho cruza com o de um professor substituto, que percebe a condição de Ishaan. O novo professor desenvolve estratégias para ajudar o garoto a aprender e o final surpreendente emociona a todos.

O filme apresenta a trajetória de uma garotinha de 11 anos de idade, que vive uma realidade bastante dura ao lado de sua família. Um dia, um professor descobre o quanto ela é boa em soletração e passa a treiná-la arduamente para a Competição Nacional, mesmo que para isso ela tenha de enfrentar muito mais empecilhos e dificuldades do que as outras crianças.



Uma professora de primeira viagem com 24 anos de idade supera seus medos e preconceitos iniciais em lecionar para crianças de rua em uma sala de aula improvisada em um abrigo, fazendo grande diferença na vida delas. Baseado em uma história real, inspirada na vida de Stacey Bass, uma famosa palestrante americana, pode ajudar muitos professores a desenvolverem maneiras de enfrentar os medos em relação ao ambiente escolar e os problemas que enfrentam e enfrentarão.

Dirigido por Justin Chadwick, o filme “Uma lição de vida” é baseado em fatos reais. A produção cinematográfica é marcada pela história de uma luta que atravessa gerações. A luta de Kimani Maruge (Oliver Litondo) para superar seu passado, ir à escola e aprender a ler; a luta de Jane pelo amor à educação; a luta diária das crianças em face das condições precárias da escola, em que cinco alunos dividem uma carteira e tantos outros estudam sentados no chão.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este material buscou apresentar subsídios para aprofundar as reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do olhar daquelas que estão diariamente na condução desta tarefa tão árdua e tão desafiadora: as professoras alfabetizadoras. Considerando o objetivo delineado, percorreu-se sobre a temática da alfabetização, tendo como base os referenciais teóricos e os documentos oficiais adotados na pesquisa, dentre os quais a BNCC (2018).

Aprender a ler e escrever não é uma atividade fácil, logo, alfabetizar também não. É um processo que carece de conhecimento (teórico e experiencial), de estratégias assertivas e dos estímulos corretos, além de recursos variados. Como afirma Soares (2020), ser alfabetizado na perspectiva do letramento é compreender os códigos alfabéticos, mas também saber utilizá-los nas práticas cotidianas. É estar inserido no mundo dos símbolos, mas também no mundo dos significados.

Para tanto, cabe à escola promover este acesso às crianças e, nesse sentido, as professoras alfabetizadoras são importantes agentes na condução desse processo, sendo, portanto, indispensável que elas estejam munidas de conhecimentos teórico-práticos acerca de sua profissão.

Nessa perspectiva é que este material foi construído, com o desejo de propiciar àquelas que laboram diariamente, na sala de aula, possibilidades de ações, de reconstrução, de reconfiguração e de ampliação de todo conteúdo aqui apresentado. Como afirma João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas* (1986, p. 15): "[...] o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou."

Na esperança de termos contribuído com a causa da alfabetização na perspectiva do letramento, finalizamos este momento (sem a pretensão de concluir), deixando um abraço carinhoso em cada uma de vocês!



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O que mais me perguntam sobre educação infantil**. Florianópolis: CEITEC, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências (2014-2024). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87, 10 fev. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: Censo da Educação Básica 2020.



Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório nacional pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem**: TALIS, 2018. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/relatorio_nacional_pesquisa_internacional_sobre_ensino_e_aprendizagem_talis_2018_primeira_parte.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **A família e as tecnologias digitais**: módulo 3: educação e tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021a. Disponível em: [https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/snf/conteudo/modulo/4461/mod3/slide05.html#:~:text=Jean%20Piaget%20\(1896%E2%80%931980\),%2C%20em%20geral%2C%20demasiadamente%20negligenciadas](https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/snf/conteudo/modulo/4461/mod3/slide05.html#:~:text=Jean%20Piaget%20(1896%E2%80%931980),%2C%20em%20geral%2C%20demasiadamente%20negligenciadas). Acesso em: 20 de jan. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575/6343>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOCÊNCIA. In: DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000200291&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.



FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 20 arb. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HAYDÊ, Viviane. **Métodos de Alfabetização**. [S. l.], 26 out. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/andreaperez1971/mtodo-de-alfabetizacao-viviane-haid>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, César. Você já ouviu falar em letramento digital? Veja como trabalhá-lo! In: ESCOLAS DISRUPTIVAS. **Letramento digital**. Campinas, 6 set. 2018. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/steam/letramento-digital/>. Acesso em: 20 jan. 2022.



- MOREIRA, Marco Antonio. A. O que é afinal aprendizagem significativa? In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Prof. Marco Antonio Moreira. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Seminário "Alfabetização e letramento em debate". In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 27 abr. 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3709/3446>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- NOGUEIRA, Nilton Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papeis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.
- PACHECO, José. [Entrevista]. [Entrevista cedida a] Flávia Navarro da Silva Lobato. **Notícias Magazine**, [S. l.], 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PROFESSORES no Japão: saiba mais sobre essa profissão. In: COISAS DO JAPÃO. **Blogpost**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://coisasdojapao.com/2019/10/professores-no-japao-saiba-mais-sobre-essa-profissao/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- RICO, Riso. O que a BNCC propõe para a alfabetização? **Nova Escola**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/40/o-que-a-bncc-propoe-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 10 abr. 2022.



SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [S. l.], n. 29, fev. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; ALVES, Andreia Vicência. Alfabetização e letramento na educação brasileira após 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 271-291, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16618/pdf_1. Acesso em: 11 abr. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor até quando? **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/57>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. 2019. 80 f; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15249/1/AJLV29052019.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIVASNATHAN, Christianne. Métodos de alfabetização: quais são e como funcionam? In: ALFABETIZAÇÃO TEMPO CERTO. **Métodos de alfabetização**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net/metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PARA ALÉM DA FORMAÇÃO:

a ação ressignificada de
professoras alfabetizadoras



Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira é licenciada em Pedagogia pela Universidade Ceuma (UNICEUMA), pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Santa Fé (FSF) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP). Professora da Educação Básica da Secretária Municipal de Ensino de São Luís (SEMED). Atualmente pesquisando sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental.

E-mail: lindalva.batista@gmail.com



Severino Vilar de Albuquerque doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília e é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, por meio da qual vem desenvolvendo pesquisas na área de Políticas públicas e Gestão da Educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com ênfase em Gestão da Educação; Formação de Professores e Avaliação.

E-mail: svalbuquerque@uol.com.br