



3146 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 08 - Formação de Professores

#### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA ILHA DO MARAJÓ/PARÁ: UM ESTUDO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICA - CRÍTICA

Solange Pereira da Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará

Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira - UFPA - Universidade Federal do Pará

**RESUMO:** O presente texto tem por finalidade analisar como a formação continuada de professores alfabetizadores proposta pelo governo federal, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem contribuído para o trabalho pedagógico nas escolas do Marajó/Pará voltado ao processo de apreensão, por parte dos estudantes, da capacidade de escrita e leitura. O estudo está fundamentado na pedagogia histórico-crítica, cuja fundamentação teórico-filosófica é a do materialismo histórico-dialético, construído a partir da revisão da literatura, análise de documento e boletim escolar da avaliação nacional da alfabetização. Os resultados indicam duas questões fundamentais: a necessidade de repensar a operacionalização da formação continuada de professores alfabetizadores e as responsabilidades que lhes são imputadas, haja vista, que a grande maioria destes professores não serem garantidas condições objetivas para a realização das tarefas que lhes são confiadas, reforçando-se, cotidianamente, o processo de precarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores – PNAIC – avaliação externa

#### INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se analisar a formação continuada de professores alfabetizadores do âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os elementos aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa em andamento, cujo objeto é a formação continuada do professor alfabetizador, tal como proposta pelo governo federal no referido programa (PNAIC). A pesquisa tem como questão central analisar a formação continuada de professor alfabetizador proposta pelo PNAIC e a relação com o trabalho pedagógico nas escolas do Marajó/Pará. O estudo está sendo realizado em escolas da área urbana dos municípios de Breves, Melgaço e Portel, localizados na referida Ilha [\[1\]](#).

A apropriação da capacidade de leitura e escrita constitui uma das chaves fundamentais para todo o processo de escolarização, sendo, portanto, elemento fundamental de mediação entre os indivíduos e a cultura humana. Por essa razão, o tema da alfabetização tem merecido grande atenção, tanto em termos de políticas públicas quanto de estudos e investigações.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu em sua Meta 5 a necessidade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2014 p. 87). Uma das ações oficiais diretamente ligadas à questão é a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a formação continuada de professores alfabetizadores, constituída – na agenda das políticas educacionais brasileiras – como um dos principais mecanismos voltados à melhoria da qualidade da educação básica (séries/anos iniciais).

O referencial teórico empregado para a investigação em pauta é o da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético e que expressa um posicionamento crítico acerca da educação, entendendo-a como determinada pelos condicionamentos inerentes à sociedade capitalistas, mas ao mesmo tempo reconhecendo os espaços de contradição que se dão na educação que permitem que esse elemento determinado atue também como elemento determinante, isto é capaz de participar, na sua especificidade, das mudanças da sociedade. Uma das vertentes de estudo centrais da pedagogia histórico-crítica se dá no campo da história das ideias pedagógicas.

Segundo esses estudos (SAVIANI, 2012, p.103), a educação, ao longo do século XX e até a atualidade, recebeu grande influência da pedagogia escolanovista, primeira elaboração teórica a empreender crítica contundente à escola tradicional. Alguns elementos dessa crítica refletida em diferentes graus até a contemporaneidade no processo educacional e, na formação inicial e continuada de professores, por meio das *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 2010) que têm se colocado como a mais avançada alternativa de formação destinada aos filhos das classes trabalhadoras.

Contrapondo-nos à hegemonia dessas ideias pedagógicas, defendemos o referencial teórico metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, pautada nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais que: [...] propõem seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2013a, p.160).

O artigo está assim organizado: inicialmente será empreendida a análise da literatura, enfocando a organização sistemática da educação no Brasil, e a evolução do pensamento pedagógico correspondente. Na sequência, apresentamos uma breve análise de alguns indicativos da formação continuada do PNAIC proposto no caderno de apresentação (2012 e 2015) e do Boletim escolar da avaliação nacional divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); posteriormente, faremos uma síntese da posição defendida pela teoria pedagógica referida, acerca da formação de professores alinhada a um projeto de humanização, entendido como apropriação da cultura humana em suas formas mais elaboradas.

#### 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A literatura já produzida expõe como vem sendo materializada mundialmente a formação de professores por meio da intervenção do Estado desde o final do século XVIII, determinadas por concepções teórico-ideológicas atreladas aos interesses do capital. Embora a submissão dos professores ao Estado durante toda a sua trajetória histórica não tenha acontecido de forma linear e sem lutas, a estatização da educação e formação humana, "serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos necessários à expansão do capital, como também gerar e transmitir valores que legitimaram os interesses dominantes" (MÉSZÁROS 2005, p. 35). Assim, a configuração deste campo passa a ser fortemente regulada (embora não unilateralmente) para o atendimento da lógica econômica estabelecida.

A organização dos sistemas de ensino brasileiro, tal qual concebido hoje, descende do modelo escolar europeu, e ganhou devida expressão com a ampliação da economia agroexportadora e em especial com o início do processo de industrialização. No bojo dessas transformações, Saviani (2009)

assinala que a formação de professores – iniciada no século XIX com a criação das Escolas Normais, – tinha por finalidade a preparação de conteúdo pedagógico, para atuação nas escolas primárias, marcadas desde então por diferentes formas de organização, de acordo com o modo de produção vigente.

Os valores que definiram historicamente a educação e formação humana no âmbito escolar englobaram concepções pedagógicas que justificaram contraditoriamente o processo de formação regulada pelo Estado. Em síntese, essas concepções foram determinadas por grupos hegemônicos, e asseguradas por um conjunto de leis, decretos e pareceres, que geraram, historicamente, diferentes formas de organização da educação, sem provocar avanços estruturais significativos.

Saviani (1999, p.16) ao analisar este processo, classifica as teorias pedagógicas por ele analisadas em dois grandes grupos: o das teorias não-críticas e o das teorias crítico-reprodutivistas. Destaca o autor, que ambas as concepções recaem em um tipo de unilateralidade: as primeiras, colocando a educação acima da sociedade, atribuindo a ela, um poder irreal de transformação dessa sociedade; e as últimas por conceberem a escola como mera reprodução da sociedade capitalista configurando-se uma situação de impotência, no que concerne à possibilidade de mudar a realidade expressa no contexto escolar e na sociedade.

Cabe destacar que o conjunto das teorias não críticas, que expressou, em diferentes momentos, a afirmação do modo de produção capitalista, foi iniciado pela pedagogia tradicional e, durante a ascensão da burguesia, cumpriu o papel de constituinte deste processo. Naquele contexto, “A educação foi anunciada como direito de todos e dever do Estado e a escola foi definida como espaço de difusão e transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade” (SAVIANI 1999, p. 17).

Entretanto, a efetivação da universalização da educação foi postergada após a consolidação da burguesia. “A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização, avolumaram-se as críticas à educação até então dominante” (SAVIANI 1999, p. 19). Delinearam-se os elementos da pedagogia da escola nova, ocorrendo o que este autor irá caracterizar como sendo um “mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa” (ibid.).

Naquele contexto, modifica-se, também, o processo de formação de professores, pois, conforme Saviani (1999, p.21), na nova pedagogia “não caberia mais o domínio do conhecimento pelo professor e o mesmo, agiria como um orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. Por conseguinte, essa vertente pedagógica redimensionou o processo de formação de professores, tendo como expressão máxima o “psicologismo<sup>[2]</sup>” o qual atendia, perfeitamente ao projeto de formação humana exigida pela reestruturação da lógica econômica.

O escolanovismo predominou no processo de organização da educação brasileira até ser gradativamente substituído pela pedagogia tecnicista, plenamente absorvida pelos reformadores do ensino superior de 1968 e, posteriormente nos níveis de ensino de primeiro e segundo grau, conforme passaram a ser denominados com a lei 5.692/71. Esta corrente pedagógica atingirá seu apogeu e decadência em sintonia com as transformações ocorridas no modo de produção capitalista mundial, em especial, na década de 1990.

## 2. REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DOS ANOS DE 1990

O processo de reorganização da produção econômica – ligado ao avanço das ciências e novas tecnologias e à reorientação da gestão organizacional das empresas e das relações de trabalho – vem pautando-se igualmente em redefinições político-ideológicas vinculadas ao modelo econômico neoliberal e sua agenda, resumindo-se, no Brasil às questões ligadas ao Consenso de Washington em 1989, como destaca Saviani (2013). Os problemas relacionados à educação brasileira se desdobraram a partir dos rearranjos estruturais para organização da produção capitalista e em estratégias determinantes para o processo de reorganização da formação dos trabalhadores da educação.

Nessa linha, foi promovida a reforma do Estado, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso; em relação à educação, esta foi marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos baseados nas recomendações dos Organismos Internacionais, dentre os quais, se destacam o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas recomendações, segundo Mazzeu (2011, p.149):

Incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade.

Destaca-se que tais documentos exerceram grande influência no processo de reforma da educação brasileira, embora deva-se considerar que tais influências foram sendo materializadas a partir de mediações condicionadas nos respectivos documentos, representadas pela adequação ideológica da educação à lógica da competitividade, e pela reestruturação da forma de organização dos sistemas de ensino.

Entre tais documentos, destaca-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien (Tailândia) cujo, documento final foi denominando de *Necessidades Básicas de Aprendizagem*, (NEBA), e defendia [...] “tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”. Outro documento elaborado pelo Banco Mundial denominado *Prioridades y estrategias para la educación* (1995, p.123) advoga que:

A educação básica deverá ser prioridade da política oficial, objetivando que todas as crianças matriculadas no ensino primário e no ensino secundário de primeiro ciclo devem terminar e efetivamente deverá aprender na escola a fim de adquirir conhecimentos básicos. [...] devendo-se investir nas despesas específicas de desenvolvimento pré-escolar das crianças de famílias pobres.

Este objetivo compatível com a Conferência Mundial sobre educação para todos em 1990 e apoiado pelo Banco Mundial, se coaduna a princípio como os fundamentos da educação para o século XXI, cumprindo pelos documentos o processo ideológico da lógica neoliberal, representado segundo Mazzeu (2011, p.151) [...] “pelos discursos do que seriam essenciais para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e, portanto, do que deveria ser ensinado aos sujeitos para aprender a aprender no mundo globalizado”.

Nesta conjuntura, a reforma empreendida pelo Estado destinada a reorganização do processo educacional e, para a formação de professores, objetivou as concepções teóricas e ideológicas defendidas pelos Organismos Internacionais em diferentes parâmetros da educação nacional. Um dos primeiros documentos produzidos foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); posteriormente, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) em 1996 pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo Saviani (2013, p. 427), “a elaboração dos PCNs recebeu forte influência do relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996”. Em relação à formação [...] “orientava a necessidade de um profissional preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, [...] com capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender” (BRASIL, 1996, p. 14).

Em linhas gerais, verifica-se o processo de materialização das políticas neoliberais traduzidas nos documentos que nortearam o planejamento e execução das políticas educacionais brasileiras, destinadas à universalização da educação básica e ao processo de formação de professores. Cumpre-se segundo Melo (2007, p.185), “a lógica individualista reafirmada pelo liberalismo clássico, no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção fundada na exploração do trabalho e reproduzidas nos processos formativos”.

Tais questões são analisadas por Saviani (2013, p.412) sobre as bases didático-pedagógicas do “slogan *aprender a aprender* ligada às ideias pedagógicas escolanovistas, [...] readaptadas no *neoescolanovismo*”. Reeditadas nos documentos normativos da educação brasileira, pautam-se na lógica de adaptação ao mundo globalizado e à nova “sociedade do conhecimento”, defendida na literatura internacional por autores como Donald Schön, que seguem, na “epistemologia da prática e o papel nuclear dos saberes tácitos em última instância, à teoria de John Dewey”. (SAVIANI, 2013, p.431).

Dentre os desdobramentos destas políticas, destaca-se que o professor passou a ser considerado a figura central para garantia de efetivação das finalidades dos programas elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino. O dispositivo legal que demarcou a modificação no sistema da formação docente consubstancia-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº. 9.394/96, artigos 61, 62, e 63. Posteriormente, constituíram-se alterações nos cursos de formação de professores, tendo por base os Referenciais para a Formação de Professores (1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001-2002).

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES

Com base no exposto, cabe destacar dois eventos que assumem centralidade quando se trata da análise da formação continuada de professores. Primeiro, a criação da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída no ano de 2004 e integrada por diversas instituições de ensino superior pública (federais e estaduais), responsável pela elaboração de materiais para cursos de formação continuada de professores. Segundo, a aprovação do Decreto n. 6.094, de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas, “*Compromisso Todos pela Educação*”, formado pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, objetivando alfabetizar as crianças de seis a oito anos de idade até o terceiro ano do ensino fundamental, nos chamados ciclos de alfabetização.

O decreto foi regulamentado pela Portaria de Nº 867, de 04 de julho de 2012 e instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, definindo em seu Art. 5º cinco objetivos, dentre eles:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

Em síntese, o caderno de apresentação do PNAIC (2012, 2015) divide-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização.

Dos quatro eixos apresentados, chamam atenção no referido documento reeditado no ano de 2015, as reconfigurações determinantes deste processo de formação presencial, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

[...] A prática pedagógica colocada no centro das discussões, o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade, favorece o processo de aprender e apreender continuamente, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos. [...] Quando articula e mobiliza os conhecimentos teóricos com os desafios da sua prática pedagógica, o professor percebe-se como agente transformador da educação. A formação continuada assume fundamental importância, no sentido de rever constantemente seu papel, pois seu trabalho é de natureza intelectual e não técnica, é de humanização e de produção de conhecimento. (Brasil, 2015, p. 54).

Embora haja uma suposta conformidade da legitimidade do PNAIC e dos referenciais teóricos de composição dos documentos que orientam a formação continuada de professores alfabetizadores, é preciso vislumbrar a inserção da lógica dos documentos multilaterais reproduzidos através dos documentos de formação, pautada “pela construção de competências profissionais com vista na resolução de situação-problema” (MAZZEU, 2011); seguindo assim, uma lógica abstrata de caráter especulativo que privilegia aprendizagem específica e não contribuem para o processo de construção de conhecimento ou apropriação do conhecimento sistematizado, “contrariando todas as perspectivas de formação fundamentadas no conhecimento científico, filosófico, portanto de base sólidas para formação do educador” (MAZZEU, 2011, p.164).

Com base em Duarte (2010), o lema do *aprender a aprender* opera de forma contraditória no processo educacional, pois ao atribuir a formação dos sujeitos um processo de “adaptação individual útil” para atuação em sala de aula, reforça a ideia de que o trabalho do professor no cotidiano escolar se constitui apenas pelo senso comum, resultando desta lógica. [...] “um esvaziamento do conhecimento dentro da escola e, a descaracterização total do papel da escola na formação das novas gerações, através da atitude negativa em relação à transmissão de conhecimento pela educação escolar”. (DUARTE, 2010, p. 217).

Seguindo esta lógica, chama atenção no caderno de apresentação do PNAIC (2015, p.54), sobre o entendimento do “trabalho do professor como de natureza intelectual e não técnica, sendo, portanto de humanização e de produção de conhecimento”. Verifica-se que a proposição de formação continuada no referido documento trata o processo de humanização do trabalho docente desvinculado do ato de produção da própria existência (SAVIANI, 1995), isto é, afastado do fato de que os indivíduos efetivam-se como humanos a partir do processo formativo que ocorre nas relações vivenciadas; noutras palavras, o trabalho intelectual do docente está constituído apenas pela capacidade de assimilar o emaranhado de técnicas de ensino proposto durante a formação e reproduzi-lo em uma dada realidade.

As estratégias para melhoria da qualidade da educação prevista no terceiro e quarto eixos referenciam que a mobilização dos saberes resultantes do processo de formação continuada, seja condição essencial para que o processo de aplicação das técnicas de ensino durante os três anos consecutivos, promovam o processo de alfabetização das crianças. Conforme o documento norteador do PNAIC os professores cumprirão metas de organização do trabalho pedagógico em sala de aula que terão por finalidades o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita. Constatou-se, assim, neste processo [...] “a criação de formas de interferência diretas no trabalho dos professores nos contextos escolares reduzindo em um saber-fazer circunstancial, construídos na e pela prática” (MAZZEU 2011, p.161).

Nota-se, que a formação continuada de professores pelo PNAIC foi projetada para instruir os professores a apropriarem-se de métodos de ensino a serem aplicados na sala de aula no processo de letramento em língua portuguesa e matemática em uma perspectiva interdisciplinar. Seguindo esta lógica, espera-se que, as crianças de seis a oito anos estejam alfabetizadas, e, possam participar precipuamente da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Tal processo de avaliação foi criado no ano de 2013 pelo Ministério da Educação e, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem por finalidade examinar o aprendizado do aluno ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização, resultante do trabalho pedagógico desenvolvido por este professor. O manual de instrução de aplicação da prova ANA, adota critérios para analisar os resultados da leitura e da escrita, nos quais é possível visualizar os rendimentos dos alunos com relação à leitura e a escrita através de níveis diferenciados correspondendo ao acúmulo de pontuação, a partir das diferentes escalas, demonstrado no quadro abaixo:

#### Quadro 1 - Escala de pontuação da Avaliação Nacional da Alfabetização

##### NÍVEIS DE LEITURA

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Até 425 pontos	Maior que 425 até 525 pontos	Maior que 525 até 625 pontos	Maior que 625 pontos

## NÍVEIS DE ESCRITA

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
(menor que 350 pontos)	(maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	(maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	(maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	(maior ou igual a 600 pontos)

Fonte: ANA/Inep/2016

De acordo com os critérios estabelecidos para leitura, os alunos que alcançarem a pontuação estabelecida no nível 1 e 2, se encontram com leitura elementar, o que é considerado insuficiente. Os níveis 03 e 04 representam os alunos que estão entre o desejável e o adequado, portanto considerados com leitura suficiente. Em relação ao quesito da escrita, os alunos que estão no nível 01, 02 e 03, são considerados com o rendimento elementar e, portanto insuficiente. Em relação aos alunos que estão no nível 04, estes possuem uma escrita adequada e os alunos que estão no nível 05 são considerados com resultados suficientes.

O último processo de avaliação foi realizado no ano de 2016 com dados divulgados em 2017. De acordo com Ferreira (2017) Os indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) divulgado pelo Jornal, O Globo, revelam, entretanto, que dos 2 (dois) milhões de alunos avaliados do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, 55,73% foram considerados no quesito leitura em grau insuficiente; 34% dos alunos apresentaram escrita insuficiente, e 54,46% foram considerados insuficientes na aprendizagem referente à matemática. Em relação aos municípios pesquisados na Ilha do Marajó, os dados de seis escolas na proficiência de leitura e escrita constam do Quadro II:

### Quadro II - Desempenhos das avaliações da prova ANA nos municípios Do Marajó

Mun.	Nível 01		Nível 02		Nível 03		Nível 04		Nível 05	Q.G Alunos
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita		
Breves	20.90%	14.93%	40.30%	8.96%	31.34%	2.99%	7.46%	70.15%	2.99%	67
Melgaço	77.86%	54.29%	14.29%	29.29%	7.86%	4.29%	0.00%	12,14%	0,0%	142
Melgaço	73.91%	69.57%	21.74%	8.70%	4.35%	0.00%	0.00%	21.74%	0.00%	23
Portel	42.42%	36.36%	28.79%	10.61%	19.70%	7.58%	9.09%	40.91%	4.55%	38
Portel	65.79%	42.11%	23.68%	44.74%	10.53%	5.26%	0.00%	7.89%	0.00%	95
Portel	40.00%	18.57%	32.86%	30.00%	22.86%	8.57%	4.29%	40.00%	2.86%	70
<b>Total de alunos</b>										<b>336</b>

Fonte: Boletim ANA/Inep /2017.

As provas, aplicadas no ano de 2015, para medir os níveis de leitura tinham 20 questões de resposta objetiva, com quatro alternativas cada. Em relação à prova de Escrita tinha 03 questões de resposta construída, por meio das quais o estudante teria que escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem, e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão.

Das escolas localizadas na área urbana dos municípios de Breves, Portel e Melgaço, foram coletados os dados de seis (06) escolas que, participaram do processo da avaliação da prova de alfabetização no ano de 2016, um total de trezentos e trinta e seis alunos (336) alunos. Dos dados apresentado no quadro II, analisamos as escolas com o maior número de alunos escritos para evidenciarmos o quantitativo de alunos com maior ou menor rendimento.

No município de Breves, observa-se que apenas uma escola foi inscrita para participação da prova com um total de 67 alunos. Destes, 31,34% ou seja, (21) alunos realizavam leitura desejável, isto é, são capazes de reconhecer relação de tempo em texto verbal; inferir sentido em fragmento de conto; entre outros conhecimentos. 7,46%, (ou seja, 5) dos alunos leem de forma adequada, pois conseguem encontrar informação explícita em textos de maior extensão, mesmo se estiver localizada no meio ou ao final do texto. Por outro lado, 61,20%, que equivale, (41) alunos foram considerados insuficientes na leitura, visto que conseguem juntar as sílabas e ler as palavras com dificuldade, e são capazes apenas de entender informações em textos curtos.

Em relação ao município de Melgaço, duas escolas participaram da avaliação, a maior delas com 142 alunos. Os resultados apresentam 92,15% dos alunos (ou seja, 131) considerados com leitura insuficiente. No município de Portel, três escolas participaram do processo de avaliação. A escola com 95 participantes escritos apresentou um índice de 89,47%, (85 alunos) com níveis de leitura insuficiente.

Os resultados analisados de três escolas com o maior número de alunos participantes de (Breves e Portel) indicam um percentual considerável de alunos que não sabem ler, entretanto, um total de 95 (noventa e cinco alunos) destacaram na escrita, sendo classificado pelo processo de avaliação como alunos que possuem uma escrita adequada, ou suficiente. De acordo com os estudos de Temple (2007.p, 49) tais questões tem sido:

Chamado de fenômeno do copismo, que representa o produto concreto das discussões feitas sobre o fracasso escolar. O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar; na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita limita-se às habilidades motoras necessárias para a escrita.

A autora argumenta que os estudos realizados por Santos (2002, p.36) relaciona o fenômeno copismo "com o uso da cópia em sala de aula assumir importância e destaque durante a execução do uso do caderno". A luz deste pensamento assume-se como hipótese explicativa do fenômeno "a influência do enfoque da alfabetização como processo, que concebe a alfabetização como processo ativo e global e não como resultado de intervenção específica", (GONTIJO, 2014, p.53), resultado da incorporação das teorizações piagetianas que vem influenciando as políticas de formação de professores desde os anos de 1990. Nesta linha de pensamento, Felipe (2017, p.12) argumenta que:

O PNAIC, como política de formação continuada foi incorporado pelos professores como uma política da performatividade, do desempenho e a da quantificação de resultados. O foco formativo é aprender a operar com sequências didáticas e direitos de aprendizagem. Nessa direção, a formação continuada funciona para dar soluções a problemas uniformes, universais, como se os problemas educativos comportassem pouca ordem de variação.

Com base nos estudos de Maués (2011), pode-se afirmar que o formato de organização da política de formação inicial e continuada dos professores brasileiros, apresenta semelhanças com a formação orientada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), porque ambas, defendem, [...] "o processo de formação inicial e continuada sem indicar uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade" (MAUES, 2011.p 84).

Conforme examinado, entendemos que as categorias de organização do trabalho pedagógico e avaliação interferem, de forma decisiva, na apropriação dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos em sala de aula e que, posteriormente serão alvo da avaliação externa, centrada na aferição dos conhecimentos obtidos em Língua Portuguesa e Matemática.

Essas duas categorias introduzem desde as séries iniciais o princípio da lógica do mercado, primeiro porque a criança passa a ser treinada por meio

de conteúdos direcionados à obtenção de sucesso no processo de avaliação externa; segundo, porque a organização do trabalho pedagógico pelo professor segue uma matriz padronizada e seu trabalho passa a ser meramente instrumental. Refletem-se assim, por meio da escola, os valores nucleares da sociedade capitalista, como o individualismo e a competição.

Tomando-se como referência um efetivo processo de humanização, a formação continuada de professores alfabetizadores não deveria estar articulada à lógica dos sistemas de avaliação externa, tendo como elemento indicador a organização do trabalho pedagógico exercido pelo professor. Tal reducionismo reproduz as contradições do sistema capitalista no sentido de que as condições foram supostamente criadas para a realização do trabalho docente e mascarando a desresponsabilização do Estado, estimulando a auto-responsabilização do docente por seu trabalho.

Em função do até aqui exposto, questiona-se: quais as perspectivas de enfrentamento no que diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores? A primeira consideração a ser feita é o entendimento de que não é possível pensar uma educação de qualidade sem considerar as condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico, dentre elas, a questão salarial, a carreira docente para valorização do professor, as condições estruturais de trabalho, o número adequado de alunos por sala, os recursos pedagógicos, o trabalho coletivo de todos os sujeitos componentes da gestão escolar e, fundamentalmente a organização do tempo no interior das escolas, e das atividades de ensino a partir da apropriação, por parte dos professores, dos procedimentos e técnicas mais desenvolvidos pelo coletivo humano no processo de alfabetização, que estão distantes dos slogans do aprender a aprender.

Feitas essas considerações iniciais, defendemos, como referência teórica para formação inicial e continuada de professores, a pedagogia Histórico-Crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, "com fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski" destacado por Saviani (2013, p. 421), e que compreende o trabalho educativo como "ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2013, p. 422).

Dito de outra forma, a formação inicial e continuada de professores não deve ser resumida aos ditames da pedagogia das competências que advogam uma formação pautada na pedagogia do aprender a aprender, ou na lógica dos resultados, cujo objetivo segundo Saviani (2013, p.437) "é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas". De certo, a finalidade da formação continuada de professores deverá ter como princípios reais a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentada e adestradora.

Neste sentido, a educação e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor no interior da escola poderá cumprir sua finalidade, que é a garantia do acesso ao saber sistematizado e socialmente produzido pela humanidade para os filhos das classes trabalhadoras, o que exige a superação por incorporação dos limites que a educação na sociedade capitalista nos impõe.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a formação continuada de professores a partir da pedagogia histórico-crítica implica o entendimento de que a apreensão do mundo concreto vincula-se à apropriação do conhecimento em suas formas mais elaboradas e que esta apreensão possibilita a superação por incorporação dos limites produzidos pelas teorias hegemônicas reproduzidas na educação que, por sua vez, limitam os sujeitos à análise parcial da realidade educacional. Esse exercício exige compreensão do real papel do conhecimento e do professor como base concreta desta formação. Tais questões reforçam a necessidade de se analisar como é operada a formação continuada de professores alfabetizadores e as responsabilidades que lhes são imputadas, visto que, as condições objetivas para a realização das tarefas confiadas à grande maioria dos professores não são garantidas, o que reforça, cotidianamente, o processo de precarização do trabalho docente.

### BIBLIOGRAFIA

ALVITE, Maria Mercedes Capelo. **Didática e psicologia**: crítica do psicologismo na educação. São Paulo. Ed. Loyola, 1980.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: examen del Banco Mundial. Washington, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org>. Acesso em: 10 de Mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 01 de Mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre ANA** Brasília: INEP. 2017. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 01 de Mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007

\_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1998.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/>. Acesso em: 22 de Mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caderno de Apresentação**. Brasília, DF, 2015.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica – UNESP, 2010. pp. 33-49.

FELIPE, Eliana da Silva. **Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação e profissionalização docente** 38ª Reunião Nacional da ANPED 01 a 05 de outubro de 2017 UFMA. Disponível em: <http://38reuniaio.anped.org.br> Acesso em: 01 de Mai. 2018.

FERREIRA, Paula. **'Catástrofe nacional', dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização** Leia mais: Caderno educação. Jornal o Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao> Acesso em: 21 de Abr. de 2018

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais. Campinas, SP, Autores Associados, 2014.

MAUÉS, Cabral Maués. **A política da OCDE para a educação e a formação docente** A nova regulação? **Educação** (Porto Alegre), v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index> Acesso em: 22 de Abr. de 2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacionais e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo** In. LOMBARDI, Jose Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). Liberalismo e Educação em debate – Campinas, SP: Autores Associados, Histerdbr, 2007.

MÉSZÁROS István A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. Ed.. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: história e Teoria**. 2. ed. – Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Anabela Almeida Costa. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. Dissertação (mestrado). IPUSP. São Paulo, 2002. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis) Acesso em: 02 de Mai. de 2018.

TEMPLE, Giuliana Carmo. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. -- São Paulo, 2007 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 02 de Mai. de 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>

Acesso em: 04 de Mai. 2018.

[1] A ilha do Marajó é um complexo de Ilha com cerca de 42.000 km<sup>2</sup> localizado no Estado do Pará.

[2] Enfoque psicológico, individualista que perde de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade. (ALVITE, 1980).