

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HANNAH FEITOSA TEIXEIRA

Alfabetização e Psicologia: um estudo da proposta de reformulação curricular e das
práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação São Paulo

São Paulo
2023

HANNAH FEITOSA TEIXEIRA

Alfabetização e Psicologia: um estudo da proposta de reformulação curricular e práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação São Paulo

Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Maria Sawaya

São Paulo

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F266a Feitosa Teixeira, Hannah
Alfabetização e Psicologia: um estudo da proposta de reformulação curricular e das práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação São Paulo / Hannah Feitosa Teixeira; orientador Sandra Maria Sawaya. -- São Paulo, 2023.
210 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Psicologia. 2. Políticas públicas. 3. Alfabetização. 4. Formação de Professor. 5. PNAIC. I. Maria Sawaya, Sandra, orient. II. Título.

Nome: TEIXEIRA, Hannah Feitosa

Título: Alfabetização e Psicologia: um estudo da proposta de reformulação curricular e práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus alunos. Aos de ontem, hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

À Sandra por toda dedicação ao meu processo de formação. Aprendi muito nesses últimos anos e reconheço cada minuto cedido para o aprofundamento de nossas discussões. Agradeço pela paciência e respeito nos momentos de crise, e por servir de inspiração quando o que predomina é a vontade de compreender e fazer parte das possibilidades de resistência que abrem brechas no cotidiano escolar.

Ao Grupo de Estudos pelas leituras, debates e conversas que compartilhamos ao longo desse processo. Todo o meu carinho a esse espaço que muito me ensinou e ensina, através do compromisso com a pesquisa e com o conhecimento.

Aos meus amigos e amigas. Ao Jesus e à Marina, por quem tenho admiração e amor. Ambos foram fundamentais na realização desse trabalho, nossas longas e prazerosas conversas serviram de inspiração em muitos momentos. À Bia, amiga de longa data, que sempre está por perto. E à Silmara, a quem eu devo minhas forças no último ano de trabalho. Pela cumplicidade e aprendizado.

À Valéria pelo trabalho dos últimos sete anos. Por sempre me acolher quando precisei, e por me ajudar a entender o valor e os sentidos que esta dissertação tem para mim e para a minha história.

À minha mãe e ao meu pai, por todo o apoio direto e indireto que eles sempre me deram. Agradeço por serem inspirações, por me darem a consciência social e a formação política que me acompanham dos estudos à sala de aula.

Aos meus irmãos, Lucas e Gustavo, pela parceria e confiança. Por todo o carinho e amor que tanto me serviram de combustível nesses últimos anos.

Ao Diego, companheiro de vida, de estudos e de luta política. Pelas nossas conversas, discussões e trocas. Por sempre estar presente com sua sensibilidade e fé na vida. Agradeço por enfrentar o período pandêmico comigo e não deixar que, mesmo frente aos absurdos vividos, eu perdesse de vista a função do estudo e da pesquisa na resistência contra o fascismo.

À Teté por sua delicadeza.

À Capes pela concessão da bolsa.

RESUMO

TEIXEIRA, Feitosa Hannah. Alfabetização e Psicologia: um estudo da proposta de reformulação curricular e das práticas de leitura e escrita no Programa Mais Educação São Paulo. 2023. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a proposta, para a construção do trabalho pedagógico, da política de reorganização curricular e reformulação das práticas de alfabetização preconizadas pelo Programa Mais Educação São Paulo, tendo como eixo de nossa análise a presença da psicologia em sua reorientação teórica e em sua maneira de pensar a educação, seus problemas e o trabalho pedagógico do professor. Entre os anos de 2013 e 2016, o programa municipal em questão assumiu os textos e documentos normativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como orientadores do trabalho de alfabetização na rede. Por isso, para compreender os conceitos, concepções, pressupostos e expectativas que se tinham em torno do trabalho do professor alfabetizador, e a presença da psicologia em suas definições, voltamo-nos aos caminhos próprios assumidos pelo PNAIC na rede. Nosso trabalho de investigação deu-se, primeiro, através da análise dos textos e documentos normativos assumidos pela política pública federal para fundamentar o trabalho pedagógico. Segundo, através da escuta de duas formadoras que estavam à frente da política pública, pois incumbidas da tarefa de implementá-la na rede através de espaços de discussão e formação previstos e pensados pela SME. Nossa análise desse material foi feita tendo como referência autores que se dedicaram a uma redefinição das contribuições da Psicologia à Educação (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001b; LOUREIRO, 1997; PATTO, 2015; 2019; entre outros), isto é, que nos chamam a problematizar a mera transposição feita, pela Pedagogia, de concepções e conceitos psicológicos restritos, já superados no âmbito de uma psicologia crítica, que resultam na descaracterização do contexto escolar. Como resultado, nosso trabalho de pesquisa apontou para as dimensões contraditórias da proposta de reorientação teórica e reformulação das práticas de leitura e escrita defendidas pelo Programa Mais Educação, às quais, fundamentadas em um psicologismo das práticas e no abstracionismo pedagógico, perdem de vista o sujeito em formação escolar, em sua complexidade e relações.

Palavras-chave: Psicologia; Políticas Públicas; Alfabetização; Formação de Professor; PNAIC.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Feitosa Hannah. Literacy and Psychology: a study of the curriculum reformulation proposal and reading and writing practices in the Mais Educação Program São Paulo. 2023. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

This research aims to understand the proposal, for the construction of the pedagogical work, of the policy of curricular reorganization and reformulation of the literacy practices advocated by the Mais Educação São Paulo Program, having as the axis of our analysis the presence of psychology in its theoretical and in his way of thinking about education, its problems and the teacher's pedagogical work. Between 2013 and 2016, the municipal program in question assumed the texts and normative documents of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) as guides for the literacy work in the network. Therefore, in order to understand the concepts, conceptions, assumptions and expectations surrounding the work of the literacy teacher, and the presence of psychology in their definitions, we turn to the paths taken by the PNAIC in the network. Our investigation work took place, firstly, through the analysis of texts and normative documents assumed by the federal public policy to base the pedagogical work. Second, by listening to two trainers who were at the forefront of public policy, given the task of implementing it on the network through spaces for discussion and training provided and designed by the SME. Our analysis of this material was carried out with reference to authors who dedicated themselves to a redefinition of the contributions of Psychology to Education (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001b; LOUREIRO, 1997; PATTO, 2015; 2019; among others), that is, that call to problematize the mere transposition made by Pedagogy of restricted psychological conceptions and concepts, already overcome in the scope of a critical psychology, which result in the mischaracterization of the school context. As a result, our research work pointed to the contradictory dimensions of the proposed theoretical reorientation and reformulation of reading and writing practices advocated by the More Education Program, which, based on a psychologism of practices and pedagogical abstractionism, lose sight of the subject. in school education, in its complexity and relationships.

Keywords: Psychology; Public Policies; Literacy; Teacher Training; PNAIC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	15
2.1 Análise dos documentos	27
2.2 As entrevistas	30
2.3 Materiais produzidos pelas formadoras	33
3 ALFABETIZAÇÃO E PSICOLOGIA	35
3.1 Educação e Psicologia no Brasil	37
3.2 A exclusão escolar na escola pública brasileira	48
3.2.1 A alfabetização das crianças de camadas populares	54
3.3 As últimas décadas e os novos paradigmas da alfabetização	59
3.3.1 Do psicologismo das práticas ao abstracionismo pedagógico	62
3.3.1.1 A questão da reformulação das práticas de alfabetização	74
3.3.1.2 A questão da formação de professores	79
4 A REFORMA CURRICULAR E AS TENTATIVAS DE MODIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO PROFA AO PNAIC	85
4.1 As políticas de formação de professores: a qualidade da educação nas práticas do professor alfabetizador	86
4.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	99
4.2.1 O PNAIC e a proposta de renovação curricular no Ciclo de Alfabetização	106
4.2.1.1 Os direitos e objetivos de aprendizagem e a prática do professor alfabetizador	118
4.2.1.2 A dimensão metodológica como o centro da prática pedagógica.....	123
5 A REFORMA CURRICULAR E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC NA PERSPECTIVA DAS FORMADORAS	131
5.1 Os passos da investigação e os sujeitos da pesquisa	133
5.2 O PNAIC na cidade de São Paulo	138
5.2.1 A estrutura do programa de formação do PNAIC: das formadoras à sala de aula	139
5.2.2 O projeto formativo do PNAIC segundo as formadoras	166
5.2.2.1 A experiência do PNAIC em São Paulo na perspectiva da SME	166
5.2.2.2 A experiência do PNAIC em São Paulo na perspectiva da OE	177

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas pela intensa movimentação das políticas e reformas educacionais em torno das questões da alfabetização. Suas ações têm se centrado na produção de diretrizes e guias curriculares, além de propostas de reformulação das práticas de leitura e escrita que, embasadas nas contribuições científicas produzidas na área, visam a orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Tal direcionamento é justificado a partir da ideia de que são os anos iniciais, e o trabalho com a leitura e a escrita, o ponto nevrálgico sobre o qual recai a responsabilidade e a expectativa de viabilização do projeto maior de melhoria da qualidade da educação. Nesse caso, toma-se como pressuposto que “entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2012b, p.6).

As respostas dadas pelas políticas públicas aos desafios do processo de alfabetização, e suas orientações acerca das ações educacionais, historicamente têm se apoiado em estudos realizados no âmbito da psicologia e em suas explicações sobre o fracasso escolar de grande parcela dos alunos brasileiros (CARVALHO, 2001b; SAWAYA, 2018). Nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos de 1990, tem sido o paradigma do desenvolvimento psicogenético o fundamento teórico das diretrizes oficiais que buscam regulamentar o trabalho pedagógico do professor e direcionar o seu olhar para as questões a serem enfrentadas rumo à plena alfabetização das crianças.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as preocupações governamentais têm sido no sentido de promover a melhoria da qualidade da educação fundamental por intermédio da superação de modelos de ensino que, em razão de suas insuficiências e equívocos, não têm mais condições de orientar as práticas pedagógicas vigentes. E o que se tem proposto desde então é uma substituição radical do que existe por uma nova ordenação curricular, embasada na teoria construtivista sobre aprendizagem e ensino, meio pelo qual se instituiu uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem (AZANHA, 2001).

A reforma do ensino fundamental nesse período deu-se não apenas a partir das decisões políticas instituídas legalmente, as quais passaram pelas providências técnico-administrativas de vários níveis, mas também através de inúmeras tentativas de propor alterações nas práticas escolares que deviam implantá-las (Idem, 2001, p.26). A ênfase nas teorias psicológicas sobre a aprendizagem e o ensino como a matriz para a elaboração das diretrizes de um projeto curricular nacional, provocaram mudanças que vão desde as práticas

pedagógicas, dentre as quais estão as de leitura e escrita, às relações estabelecidas no espaço escolar, isto é, na maneira como o professor compreende o seu trabalho em sala de aula, a atividade de ensino, a aprendizagem do aluno, e sua própria função nesse processo, pois reorientou sua relação com o sujeito em formação e deste com o conhecimento. Ou seja, desde então uma nova cultura escolar vem sendo proposta no intuito de superar os problemas e as práticas responsabilizadas pela baixa qualidade do ensino oferecido pela obsolescência da proposta formativa (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001b; SAWAYA, 2018; PATTO, 2015).

Frente a esse contexto, às mudanças requisitadas à educação e às práticas de leitura e escrita nos anos iniciais nas últimas décadas, o que desenvolvemos ao longo dessa dissertação é o caminho por nós percorrido para tentar compreender quais conceitos e concepções têm orientado o discurso pedagógico oficial, bem como suas propostas no âmbito da alfabetização, e a presença da psicologia nessa reorientação teórica que fundamenta o projeto atual de reorganização curricular e reformulação das práticas de leitura e escrita. Então, que concepção de alfabetização, de práticas pedagógicas, de professor, e mesmo de aprendizagem, tem orientado as diretrizes que visam à modificação do trabalho do professor? Como a escola, seu cotidiano e desafios se fazem presentes nesses discursos? Como os estudos no âmbito da psicologia aparecem nessas percepções dos problemas a serem enfrentados no processo de alfabetização?

Nossa investigação se dá por dentro do projeto de reorientação curricular e reformulação das práticas de leitura e escrita preconizadas pelo Programa Mais Educação São Paulo, política pública da capital paulista, instituída entre os anos de 2013 e 2016. Como reforma curricular e administrativa da rede de ensino, o Mais Educação São Paulo adotou, para os anos iniciais, as propostas do programa federal Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na tentativa de compreender o que vem sendo preconizado na área da alfabetização, a partir de quais concepções, justificativas, e a presença da psicologia nessa reorientação teórica, voltamo-nos aos documentos oficiais e à escuta daqueles que foram designados para sua implementação, no caso, os formadores das instâncias centrais do projeto formativo da rede (Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Ensino e Orientadores de Estudos no PNAIC), responsáveis por levar as propostas instituídas aos professores alfabetizadores.

Esse movimento será melhor destrinchado no primeiro capítulo deste trabalho, quando nos dedicamos à apresentação e justificativa do nosso objeto de estudo. Nessa parte, reconstruímos nossa história com a política pública sobre a qual nos debruçamos, bem como

com as questões e objetivos que aqui nos orientam, recuperando, para isso, os resultados de um estudo realizado entre os anos de 2016 e 2017, no nível da Iniciação Científica, sobre a construção das práticas de leitura e escrita no interior de uma escola pública da periferia de São Paulo. Após a exposição do contexto no qual nossas perguntas surgem e se fundamentam, descrevemos os materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, isto é, os documentos oficiais, as narrativas e os textos apresentados pelas entrevistadas que se tornaram objetos de análise na nossa investigação. Na medida em que nos voltamos a isso, também tratamos dos procedimentos metodológicos do trabalho e de sua relação com as intenções da pesquisa.

Nossos esforços no segundo capítulo concentram-se na apresentação do campo teórico em que o objeto dessa pesquisa se constituiu e das referências que orientam o nosso olhar para o material analisado. À vista disso, buscando pormenorizar alguns aspectos da relação historicamente estabelecida entre psicologia e alfabetização no Brasil, recuperamos o debate sobre como se deram as contribuições da psicologia à educação no país, a partir de estudos que revelam como os discursos educacionais, ao buscarem um estatuto científico para as questões do ensino e das práticas pedagógicas, passaram a se apoiar em determinadas contribuições da psicologia. Recorrendo a alguns estudos críticos da presença da psicologia na educação, iremos mostrar que os discursos educacionais passaram a buscar sustentação teórica nas contribuições provenientes de uma certa tradição de pesquisa voltada para o exame dos indivíduos em seus aspectos psíquicos e cognitivos. O exame crítico dessa presença na educação (DUARTE, 2010; 2011; CARVALHO, 2001b, dentre outros), realizado também no âmbito da própria psicologia (PATTO, 1984; 2015; LOUREIRO, 1997; ANTUNES, 2003; 2012; dentre outros) revelam que tais apropriações se deram em razão de um determinado contexto histórico e social, em consonância com uma razão instrumental que se engendra e expressa o projeto burguês de modernidade (SILVA, 1997).

Essa discussão fundamenta nosso olhar para as contradições que atravessam a expansão do sistema de ensino no país e as históricas explicações dadas ao fracasso escolar na alfabetização das crianças de camadas populares e às diferentes faces da exclusão escolar que caracterizam sua relação com a escola. A culminância desse capítulo é a reflexão sobre as propostas do pensamento educacional construtivista para alfabetização, sua concepção de práticas pedagógicas, dentre elas as de leitura e escrita, e os novos paradigmas para pensar o ensino, a aprendizagem, a função do professor e a formação docente.

O terceiro capítulo é dedicado ao entendimento das propostas de reorganização curricular e reformulação das práticas pedagógicas na alfabetização preconizadas pelo

PNAIC. Na primeira parte do texto, resgatamos as estratégias de modificação das práticas de alfabetização em algumas das políticas públicas voltadas à formação de professores alfabetizadores que se instituíram nas últimas décadas nos âmbitos federais, municipais e estaduais de São Paulo. Esse recorte foi feito considerando as falas das entrevistadas e a relevância das propostas anteriores para compreender o PNAIC, pois a intenção é contextualizar o Pacto no conjunto de reformas que, visando à modificação das práticas de leitura e escrita, apostam na oferta de espaços de formação continuada de professores, na tentativa de difundir suas normatizações sobre as práticas de ensino. Isso nos leva à história do Pacto, quando recuperamos as discussões e movimentações que resultaram em suas propostas. Por fim, temos nossa análise dos documentos oficiais, meio pelo qual buscamos responder as indagações da pesquisa sobre os conceitos e concepções de alfabetização, de práticas pedagógicas, de aprendizagem, de ensino e de professor que fundamentam e justificam a proposta de reorganização curricular e as tentativas de modificar as práticas de leitura e escrita pelo PNAIC.

A sistematização e análise das entrevistas está organizada no quarto capítulo. Nesse momento, retomamos, já de início, o processo percorrido até chegarmos nas duas principais formadoras entrevistadas. Justificamos nossa opção pela escuta desses sujeitos que fizeram parte da implementação do PNAIC na rede municipal de São Paulo e apresentamos os critérios que nos ajudaram a definir quais instâncias deveriam ser escutadas. Na última parte desse capítulo, são as narrativas das entrevistadas que nos dizem sobre o Pacto na rede. Elas nos contam sobre a estrutura do projeto de formação e, com isso, relatam suas percepções do programa, as concepções que as mobilizaram, os usos feitos do material disponível, seus conflitos e tensões com o que estava sendo preconizado, em suma, elas nos revelam o processo de apropriação da política, no caso, o que a partir disso foi feito para alcançar os professores alfabetizadores, bem como as justificativas para tanto.

No quinto capítulo, elaboramos as considerações finais, resultantes do nosso esforço em retomar as principais ideias desenvolvidas ao longo desta dissertação, relacionando-as às questões que nos propomos a responder e que orientam este trabalho de pesquisa.

Dito isso, voltamos-nos, então, à apresentação do nosso objeto de estudo, das questões e objetivos que o orientam, dos caminhos traçados que o justificam.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho tem por objetivo investigar a presença da psicologia na reorientação teórica da proposta de reorganização curricular e reformulação das práticas na área da leitura e escrita para os anos iniciais preconizadas pelo Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo, instituído pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da capital paulista, entre os anos de 2013 e 2016. Buscando compreender o que foi proposto às escolas e, principalmente, às professoras alfabetizadoras nesse período, voltamos aos textos assumidos pela política da rede para organizar e fundamentar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012d; 2012e; 2015b), e à escuta daqueles que estavam à frente da política pública, pois incumbidos da tarefa de implementá-la na rede através de espaços de discussão e formação previstos e pensados pela SME. A escolha dos textos e documentos normativos analisados deram-se tendo em vista a abordagem, em cada um deles, das preocupações desta pesquisa, isto é, considerando em que medida tratavam das concepções de alfabetização e da presença da psicologia como campo conceitual de orientação didática para a prática pedagógica. Nesse processo, a escuta das formadoras entrevistadas foram fundamentais na percepção de quais documentos eram usados como referência durante a implantação da política pública.

Quando lançado no fim de 2013, o Programa Mais Educação São Paulo deu início, como esperado, a um conjunto de ações no nível da SME e das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) visando à difusão das ideias, princípios e preceitos defendidos pelo Programa, que deviam embasar o trabalho pedagógico nas unidades educacionais da rede municipal. Tais ações, que deram materialidade ao processo de implementação da política ao longo dos 4 anos da gestão do então prefeito Fernando Haddad (PT), caracterizaram-se pela oferta de espaços de formação pensados por aqueles que estavam à frente dos departamentos pedagógicos nas DREs e SME. Nesse sentido, ao nos voltarmos à proposta de reorganização curricular e reformulação das práticas de leitura e escrita para os anos iniciais nesse período, direcionamo-nos, para além dos documentos normativos assumidos como referência nesse processo, àqueles que foram designados para implementar a política pública na rede, na tentativa de fazê-la chegar nas escolas e em sala de aula. No caso, detivemo-nos as duas formadoras que mais diretamente estiveram envolvidas no Ciclo de Alfabetização, uma como representante direta da SME, outra, como formadora do programa de alfabetização assumida pela rede, como ainda veremos, mas ambas com participações

relevantes na definição de uso desses materiais nos espaços de formação destinada às alfabetizadoras. Esse recorte se justificou, desde o início, pela intenção do projeto de pesquisa de compreender o que se tomava por construção das práticas de leitura e escrita, por práticas pedagógicas na área e como a partir disso se buscou orientar os professores alfabetizadores e os coordenadores pedagógicos no processo de alfabetização.

Toda essa estrutura é bastante complexa, por isso, para compreendermos seu movimento em nossa pesquisa, antes de ocuparmo-nos dos objetivos que conduziram a investigação, e suas conclusões, que apresentamos nesta dissertação, faz-se importante recuperar mais detidamente a nossa relação com a política municipal em questão e o contexto em que o nosso objeto de investigação foi se constituindo. Isso porque nosso primeiro contato com o Programa Mais Educação São Paulo e suas propostas para a alfabetização é anterior à atual pesquisa, deu-se no interior de uma escola municipal da periferia de São Paulo, quando desenvolvíamos um estudo de Iniciação Científica (IC), cenário de onde surgem as questões, inquietações e objetivos que aqui nos orientam.

Frente à difusão, nas escolas, de documentos e materiais que intentam, a partir da definição de novas políticas e programas educacionais, modificar as práticas do professor alfabetizador (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2011; SAWAYA, 2000), realizamos, no período de 2016 e 2017, uma pesquisa de IC cujo objetivo era entender como esse contexto de regulamentação e orientação da prática pedagógica chega até o professor e o ajuda, ou não, na construção das práticas de leitura e escrita em sala de aula. Para tanto, investigamos, em uma escola municipal no Grajaú, o espaço de formação em serviço de professores – o Projeto Especial de Ação (PEA) –, mais especificamente as temáticas e as questões em torno da alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano, anos estes que compunham o chamado Ciclo de Alfabetização.

A pertinência do espaço do PEA na investigação da IC, a qual buscava compreender os efeitos e a apropriação das políticas públicas pelos professores, isto é, como liam, interpretavam, e transformavam as propostas pedagógicas oficiais de ensino de leitura e escrita em práticas, foi definida pela coordenadora pedagógica acompanhada (CP), que indicou as reuniões de formação em serviço como o principal espaço de discussão e construção coletiva do trabalho pedagógico nos anos iniciais. Ao seguirmos atentamente os passos traçados pela CP, nossa investigação consistiu no acompanhamento das duas reuniões semanais que tinham duração de 90 minutos cada e em entrevistas com a coordenadora e uma professora alfabetizadora integrante do grupo docente observado (TEIXEIRA, SAWAYA, 2019).

Os professores que participaram das reuniões formativas eram aqueles que, ao optarem pela jornada completa de trabalho (JEIF)¹, tinham a possibilidade de frequentar o espaço do PEA e as discussões ali promovidas. Ou seja, não eram todos os professores da escola que tinham como referência para a construção do trabalho em sala de aula o principal espaço de discussão das questões pedagógicas. Na escola acompanhada, os encontros contavam com a presença de um pouco mais da metade do quadro docente, e, no caso das professoras alfabetizadoras, aproximadamente um quarto das pedagogas não frequentavam o Projeto Especial de Ação que, apresentando como tema geral “*O desafio da leitura e da escrita na perspectiva da interdisciplinaridade e da educação inclusiva*”, teve as questões da alfabetização e as preocupações com a reformulação das práticas de sala de aula, como alguns dos principais conteúdos pautados na formação desenvolvida ao longo do ano letivo de 2016.

Esta, no entanto, é apenas uma das contradições com as quais nos deparamos ao longo da pesquisa de IC. Defrontamo-nos, ainda, com o fato do PEA, apresentado como espaço voltado à discussão e construção das práticas, não ter as questões de sala de aula e as dificuldades dos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem como ponto de partida do trabalho formativo. Além disso, deparamo-nos com a redução do professor e de seu papel no momento de construção do trabalho coletivo, já que não só não era garantido a todos a participação, como também os debates e discussões tinham como base textos, documentos e vídeos previamente selecionados, isto é, que não partiam necessariamente de demandas dos docentes e de suas questões vividas junto aos seus alunos. De que maneira se pode discutir, refletir, analisar e reformular as práticas pedagógicas, dentre elas as de alfabetização, sem ter como referência os professores e o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula? Essa foi uma pergunta que ressoou ao longo da investigação e na medida em que tentamos respondê-la, percebemos que estávamos frente a uma concepção de construção do trabalho pedagógico, suas questões e problemáticas que justificava as ações no espaço de formação (TEIXEIRA, 2018).

Na tentativa de melhor compreender e destrinchar tais contradições, debruçamo-nos sobre a normativa da política pública de formação em serviço da rede, tendo como referência a dinâmica e as discussões travadas no interior da escola, mas também os materiais

¹ A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) corresponde a uma jornada de 40 horas semanais de trabalho, sendo 25h de regência, 4h de hora/atividade e 11h a serem cumpridas obrigatoriamente na escola. Nesta jornada está previsto o tempo de participação nos encontros formativos do PEA. Os demais professores não participam das reuniões, só ocasionalmente, se surgirem vagas.

selecionados e os seus usos pelos professores e a coordenadora acompanhados. Foi nesse processo que conhecemos o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A análise conjunta dos dados revelou que o estabelecimento do PEA na escola se dava de acordo com as diretrizes do Programa Mais Educação São Paulo. Nesse sentido, ele era pensado pela política como um espaço de reflexão e análise das práticas de leitura e escrita, e dos principais eixos da reforma curricular a ser implantado nas escolas da rede municipal. Vamos entender como isso se dava.

O PEA se estabeleceu como um momento voltado à formação continuada em serviço dos professores a partir da decisão política de atender à necessidade de um espaço coletivo de reflexão das práticas desenvolvidas em sala de aula, da tomada de decisões pedagógicas coletivas e da constituição de um espaço de formação docente permanente, na própria unidade de ensino, durante o período letivo. Cada escola é responsável por construir o seu projeto e, embora este deva expressar as demandas da unidade educacional, a deliberação de seu conteúdo e ações formativas não se dão, contudo, à revelia de um projeto maior, institucional, ao contrário, deve ser estabelecido em conformidade com o projeto educacional instituído pela SME. Tomado, portanto, como um lugar estratégico para a viabilização das políticas educacionais da rede, o PEA, em seus mais de vinte anos de história na rede, vem assumindo diferentes contornos, a depender das determinações de cada gestão municipal.

No período em que acompanhamos os professores do ensino fundamental e a CP responsável pelas formações, o PEA seguia as diretrizes da portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, a qual definia o espaço coletivo como um instrumento de trabalho que expressava as prioridades estabelecidas no Programa Mais Educação São Paulo:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho **elaborados pelas Unidades Educacionais**, que expressam *as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo”* e no Projeto Político-Pedagógico, *voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos*, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, *visando ao aprimoramento das práticas educativas (...)* (SÃO PAULO, 2014a, s/p, grifos nossos).

Destinado, desse modo, à implementação da política educacional preconizada, as determinações legais do PEA indicavam que o projeto construído por cada escola devia contemplar as principais discussões e objetivos da reforma curricular em questão e, a partir

disso, promover a investigação, reflexão e reconstituição das práticas pedagógicas da escola, através da implantação de projetos e das chamadas “tematização e investigação das práticas”, as quais preveem momentos de observação e acompanhamento, análise e elaboração de novas propostas pedagógicas (Idem, 2014a, s/p).

A intenção era, nesse sentido, a de promover o “aprimoramento das práticas educativas” e a “consequente melhoria da qualidade social da educação”, a partir de um trabalho formativo docente que tivesse como referência os eixos prioritários do Programa Mais Educação São Paulo (São Paulo, 2014a, s/p). Sem entrarmos aqui no conteúdo propriamente dito da reforma curricular que orientava as diretrizes do PEA, mesmo porque já tratamos disso em trabalho anterior (TEIXEIRA, 2018), interessa-nos ressaltar aqui uma característica fundamental dos espaços de formação em serviço: à medida em que se estabeleciam as prioridades norteadoras da execução do projeto de formação nas escolas, a concepção que devia guiá-lo – no caso, a qualidade social da educação –, e ainda, as temáticas a serem abordadas nas discussões, as reuniões tinham suas ações submetidas a um claro direcionamento, o que repercutia nos textos selecionados, no conteúdo das discussões e, sobretudo, na própria dinâmica dos encontros.

Identificamos, portanto, duas demandas do PEA, no caso, a de um aprimoramento das práticas através de um trabalho docente baseado na construção de projetos e na “tematização e investigação das práticas pedagógicas”, e a necessidade de, mediante o intermédio do coordenador pedagógico nesse processo, estabelecer o projeto que a Secretaria quer ver ser implementado na escola. Embora essas demandas, não sejam, necessariamente, inconciliáveis, elas eram de difícil viabilização devido às condições reais do programa formativo, e às expectativas em torno do *modus operandi* do trabalho pedagógico.

A atividade formativa, marcada pela leitura coletiva dos textos, seguida das discussões sobre as temáticas definidas, aspirava ao trabalho com os 30 textos selecionados no início do ano, que, com a anuência da SME, foram escolhidos com base no já citado tema geral do projeto. Com tal configuração, nossa investigação mostrou que o PEA se estabelecia na escola como um espaço destinado essencialmente à difusão de textos e temas selecionados em conformidade com as diretrizes dos órgãos centrais:

O objetivo, como os próprios temas selecionados indicam, era disseminar na escola os temas da *interdisciplinaridade*, da *educação inclusiva*, do *currículo integrador*, dos *direitos de aprendizagem*, da *avaliação da e para a aprendizagem*; o *afeto na educação* e a *oralidade, a leitura e a escrita*, na expectativa de que gerassem práticas de ensino inovadoras (TEIXEIRA, SAWAYA, 2019, p.5).

Estruturado nos principais eixos da reforma curricular e administrativa do “Programa Mais Educação São Paulo” – interdisciplinaridade, educação inclusiva, direitos e objetivos de aprendizagem, avaliação da e para a aprendizagem, dentre outros -, os encontros e as discussões do PEA se reduziram à tentativa de colocar os professores em contato com os principais temas abordados nos documentos que tratavam da reforma curricular na rede. Por detrás dessa execução do espaço formativo, no entanto, havia uma lógica que a justificava. Como nos revelam os resultados da IC, essa dinâmica do PEA tinha como fundamento a ideia de que os problemas enfrentados pelo professor no exercício de seu trabalho são essencialmente pedagógicos, por isso a necessidade de colocá-los frente ao que vem sendo desenvolvido pelo discurso educacional, pois, dessa perspectiva, os problemas do ensino podem e devem ser resolvidos pelo aprofundamento nas concepções teóricas sobre o que deve ser produzido em sala de aula (TEIXEIRA, 2018, p. 97).

Ao pressupor que a questão central do ensino estaria na dificuldade dos professores de colocar em prática os saberes produzidos na educação, pressupunha-se também que a leitura coletiva de textos, discussão de opiniões, e a disseminação de certas ideias do que deve ser o trabalho do professor e suas funções no interior da escola, seriam suficientes para orientar essa reconstrução do trabalho pedagógico. Por isso a formação dedicada à discussão de conceitos e ideias gerais dos autores escolhidos, na expectativa de vê-las sendo aplicadas em sala de aula.

Não obstante, se há nessa percepção das questões da educação uma simplificação que reduz a atividade de ensino a uma mera aplicação do saber teórico, ignorando, com isso, a complexidade das práticas pedagógicas e os diferentes fatores que influenciam no “êxito” do trabalho em sala de aula, há também nesse estado de coisas, a produção de um distanciamento do cotidiano escolar e das vivências que compõe suas práticas, dentre elas a leitura e a escrita, o que resulta no não esclarecimento das dúvidas dos professores e nas dificuldades enfrentadas, por eles, na construção do trabalho pedagógico (TEIXEIRA, SAWAYA, 2019). A contradição está, portanto, em propor o acompanhamento, seguido de análise e elaboração de novas práticas, as chamadas “tematizações das práticas”, a partir de uma concepção de trabalho pedagógico que o reduz a uma boa execução do discurso educacional, ignorando, com isso, os próprios sujeitos envolvidos na atividade de ensino e no processo de aprendizagem, bem como o objeto cultural que intermedia essa relação, sua história e função na sociedade.

Nesse sentido, na medida em que se intentava orientar a construção das práticas em sala de aula sem se ter em vista as relações dos alunos com objeto estudado, com a instituição

escolar e com os próprios professores, pois as atividades de ensino ocorrem em um contexto específico, com sujeitos que a elas reagem e interagem, a partir de sua história e de meio social específicos (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001a), o que tínhamos nas reuniões do PEA era um perder-se constante nos dizeres teóricos, que só conseguiam produzir um saber abstrato sobre a realidade escolar e seus alunos.

Essa incapacidade da proposta formativa de alcançar a realidade da escola e as questões vividas em sala de aula nos foi explicitado, ao longo da IC, pelos próprios docentes, os quais, ressentidos pela insuficiência da formação, não deixavam de manifestar suas insatisfações e frustrações. Ao passo que liam e eram chamados a comentar as leituras, os professores recorriam às próprias vivências de sala de aula, às dificuldades e contradições vividas nesse contexto, em busca de respostas e orientações que pudessem iluminar o que deixou de ser compreendido. Nisso, casos de alunos emergiam nas discussões, a falta de tempo para a reflexão e construção das práticas pedagógicas era denunciada, as incompreensões quanto à proposta da SME, colocadas. E as dificuldades reais resultantes do processo de ensino e aprendizagem e da complexa relação professor e aluno, se contrapunham à tendência clara dos textos de falar *sobre a educação* a partir daqueles que se julgam e são tomados como competentes para isso (CHAUÍ, 2016).

As tensões entre o projeto de formação preconizado pela SME e aquele almejado pelos professores, esbarrava naquilo que Marilena Chauí chama de “discurso do poder que se pronuncia *sobre a educação*”, contra o qual os professores se defendiam, ao trazer para o espaço do PEA o que caracteriza o discurso *da educação*, isto é, a própria experiência junto aos alunos, fazendo frente à exclusão de suas falas do discurso educacional (Idem, 2016, p. 249). Com as perguntas e enfrentamentos que mais pareciam dispersar as discussões, os docentes, sem perceberem, denunciavam os limites da proposta e de seu modo de pensar a educação e seus problemas, vividos intensamente por eles em sala de aula.

Nessa direção, os resultados do nosso trabalho mostraram como os espaços de formação em serviço nas próprias unidades de ensino são atravessados pelas questões que constituem o cotidiano das instituições escolares e as práticas concretas de sala de aula dos professores. Longe de se constituírem em desvios do projeto, de desvirtuamento ou de resistência da parte dos docentes ao que estava sendo proposto, as discussões revelaram que eles estão abertos às ditas inovações, o que não significa dizer que elas não são o tempo todo confrontadas com a realidade escolar, tendo em vista sua possibilidade de vir a responder as demandas que surgem juntos aos alunos. Na medida em que buscavam o sentido das discussões propostas na vida cotidiana da escola, os professores não só expunham a

fragilidade do projeto e o jogo de palavras em que se embasavam as formações, como também tentavam romper com a esterilidade das discussões que, distantes das reais dificuldades, pouco ou nada ajudavam na construção do trabalho.

Com isso posto, é preciso fazer, contudo, uma ressalva. Essa crítica ao PEA na escola e às contradições de sua proposta, não implica uma negligência quanto aos textos e suas contribuições, quanto aos conceitos e sua importância para o trabalho pedagógico. Significa pensar em outra relação entre o *saber teórico* e o *saber fazer* em sala de aula que não este em que o segundo se vê submisso ao primeiro, como se a prática pedagógica pudesse ser regulável pelo discurso construído por especialistas na educação (AZANHA, 2001, p. 31-32).

A ideia presente no PEA de que o professor da escola pública precisa se capacitar a partir do desenvolvimento de sua competência profissional orientada pelo discurso científico no campo educacional, dentre eles o da psicologia, para que seja possível alcançar a tão almejada qualidade da escola pública, viu-se confrontada com demandas de diversas ordens. Dentre elas, as necessidades dos professores de que o projeto de formação permitisse ir além do trato das questões apenas a partir de um saber técnico e instrumental. Afinal, como entender a escolha dos textos selecionados e das atividades propostas sem conhecer os alunos concretos que frequentam a escola? Sem saber ao certo ao que se intenta responder? Como os encontros sobre as diferentes fases de desenvolvimento e as hipóteses sobre a aquisição da leitura e escrita, pautadas nas reuniões, podem ajudar a professora entrevistada com o seu aluno que, no 3º ano, ainda não conhecia as letras do alfabeto? Parafraseando uma de suas falas: o que aconteceu ao longo dos três anos para que se chegasse aqui nessas condições? Como a discussão e a defesa da importância da interdisciplinaridade ou de um currículo integral na escola pode resultar na ação coletiva dos professores para viabilizar isso? Ou responder ao dilema da reprovação vivido pela alfabetizadora com o mesmo aluno, como nos foi revelado nas entrevistas? Essas são algumas das perguntas que se faziam os docentes direta e indiretamente nos espaços de formação, mas para as quais não encontravam respostas, já que os encontros formativos tinham outras intenções.

A fala dos professores durante as reuniões, as entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e a professora alfabetizadora nos indicaram que o que estava em jogo no PEA não era simplesmente a insistência do grupo docente em uma certa configuração do projeto formativo, muito menos uma escolha pessoal da CP ou incapacidade de sua parte de conduzir as atividades de formação, mas aquele estado de coisas expressava justamente uma “forma de pensar a educação e seus problemas que sofre da falta de

problematização da relação entre teoria e prática no âmbito pedagógico e das consequências disso para o trabalho cotidiano na sala de aula” (TEIXEIRA, SAWAYA, 2019, p.7). À vista disso, acabamos a IC nos perguntando o que a política de reorganização curricular assumida para os Anos Iniciais pelo Programa Mais Educação São Paulo tem a nos dizer sobre a construção do trabalho pedagógico, mais especificamente a respeito das práticas de alfabetização. E ainda, como se dá a presença da psicologia nessa reorientação teórica proposta e na maneira como a política pública pensava a educação, seus problemas e o trabalho pedagógico do professor.

Isso porque quando nos referimos às complexas relações estabelecidas entre teoria e prática no âmbito pedagógico, estamos falando dos esforços de imprimir, aos discursos e práticas educacionais, as bases e fundamentos identificados como característicos das investigações científicas. Como nos explica Carvalho (2001b), mas também Sawaya (2018), esse empreendimento, embora tenha sido historicamente muito diversificado, tanto no plano dos procedimentos e referenciais teóricos, como em relação a seus possíveis efeitos e repercussões, tem encontrado respaldo, ao menos mais predominantemente desde o fim do século XIX, nos diversos estudos da psicologia acerca do desenvolvimento:

em que pese a alternância relativamente rápida de correntes divergentes – como o behaviorismo e o construtivismo, por exemplo –, a psicologia tem-se constituído como a principal matriz conceitual dos discursos pedagógicos que pretendem ter uma “base científica”. Sua influência abrange (...) as mais variadas áreas desse tipo de discurso, indo desde o âmbito legal e normativo até o da didática e das metodologias de ensino (CARVALHO, 2001b, p. 30).

Tendo isso em vista, não bastava olhar para a reforma curricular e suas propostas de reformulação das práticas no âmbito da leitura e escrita para os anos iniciais, instituídas pelo Programa Mais Educação São Paulo. Era preciso se debruçar sobre esses aspectos da política pública, tomando como referência a influência da psicologia na formulação dos problemas a serem respondidos pela educação, na elaboração dos desafios a serem enfrentados no âmbito da alfabetização, e, além disso, as concepções de professor, aluno e prática pedagógica advindas desses estudos, que passaram a marcar presença hegemônica nos discursos pedagógicos.

A iminência, na escola acompanhada na IC, das demandas da SME, direcionou-nos ao projeto de formação e construção das práticas de leitura escrita defendido quando da implementação do Programa Mais Educação São Paulo (2013-2016). A pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado surge justamente da necessidade de voltar o olhar

para outras instâncias responsáveis por esse contexto, a saber, os textos normativos da política de reformulação curricular preconizados na época, em um primeiro momento; portanto, às suas proposições, conceitualizações e objetivos. Mas, como não basta olhar para o texto normativo sem entender como o seu discurso é apropriado, voltamo-nos, num segundo momento, às narrativas dos formadores responsáveis por sua implantação, na tentativa de compreender o discurso dos entrevistados sobre o projeto, as relações estabelecidas com os textos normativos, além da própria história da implantação e execução da proposta, a leitura feita, nesse processo, do trabalho do professor alfabetizador, o papel a ele atribuído e as expectativas, objetivos e proposições que envolvem sua construção das práticas de leitura e escrita no interior da escola.

Indagamo-nos dessa maneira: o que propunha, afinal, o Programa Mais Educação no âmbito da leitura e escrita para os anos iniciais? Como se dá a presença da psicologia na formulação desses problemas a que tentam responder a política pública? De que forma se pretendia orientar o professor? Mais especificamente no que diz respeito aos formadores entrevistados: como as instâncias responsáveis pela implementação da política pública pensavam o espaço ou os espaços de formação na escola? O que se tinha “por tematização e investigação das práticas”? Trabalhamos com a hipótese de que essa concepção de trabalho pedagógico encontrado na escola, que trata a prática docente e o seu sucesso em sala de aula como resultante de uma boa apropriação e aplicação dos saberes teóricos educacionais, reflete justamente as contradições presentes na proposta do Programa Mais Educação São Paulo e da SME para os anos iniciais, e em sua perspectiva e proposições, engendradas por dentro do discurso da psicologia na educação, de construção das práticas de leitura e escrita.

Nossos resultados na IC mostraram que o trabalho de formação docente desenvolvido na escola com o intuito de modificar as práticas pedagógicas, principalmente no âmbito da leitura e escrita, deram-se em acordo com as propostas dos documentos oficiais lançados e promovidos pela SME. Eram eles as grandes referências na proposição das leituras dos professores, nas atividades de formação e nos procedimentos para a construção e modificação das práticas pedagógicas almejadas pelos encontros formativos do PEA. Considerando, nesse sentido, que estivemos frente, na IC, a uma concepção de prática pedagógica, de projeto formativo, e mesmo de trabalho na área da leitura e escrita, os quais tiveram profundas influências da política educacional preconizada pela SME, nossas questões se voltam agora, nesta pesquisa, ao entendimento dessa perspectiva que embasava as ações dentro da escola. Isto é, voltamo-nos aos conceitos, concepções e pressupostos envolvidos na proposta de construção das práticas pedagógicas no âmbito da leitura e da

escrita defendida pelo Programa Mais Educação São Paulo. E ao modo como o seu projeto de reorganização curricular pretendia afetar e modificar as práticas pedagógicas na sala de aula, suas justificativas e o que foi feito para isso, sob quais orientações e referenciais teóricos.

Tais demandas nos direcionam, para além dos textos e documentos orientadores da proposta, à escuta daqueles que foram designados, pelas DREs e SME, para execução do Programa nos anos iniciais, no caso, aos formadores responsáveis pela implantação da proposta em suas diferentes esferas até chegar ao professor alfabetizador e à sala de aula. Pois, tão importante quanto analisar os textos normativos, é perceber como estes foram apropriados, incorporados e reinventados no discurso e prática daqueles que os representavam, isto é, pelos sujeitos que ocupavam as instâncias responsáveis pela execução da política pública de reorganização curricular, as justificativas assumidas e os sentidos criados em torno de suas ações (ROCKWELL, 2001; CHARTIER, 1999).

Para compreendermos, já de início, quais eram as referências assumidas pela rede para o Ciclo de Alfabetização, realizamos um longo e complexo trabalho de identificação dos textos e documentos previstos no Programa Mais Educação São Paulo para orientar o trabalho pedagógico. Deparamo-nos, a partir disso, com um grande número de materiais produzidos pelo Governo Municipal, mas também pelo Governo Federal, que foram adotados pela SME e sobre os quais nos debruçamos com a ajuda das formadoras escutadas ao longo do trabalho de pesquisa. A escolha dos textos normativos que analisamos, inclusive, seguiu as orientações das próprias formadoras, as quais nos indicaram os documentos nos quais se basearam para propor as formações.

Foi esse levantamento inicial que nos mostrou que o programa municipal não produziu um material curricular próprio que pudesse servir de referência aos professores e aos agentes responsáveis por sua implementação nas escolas e nos espaços de formação. O currículo preconizado para os anos iniciais, e o projeto de formação destinado aos professores alfabetizadores, foram ditados pelas diretrizes e documentos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública federal assumida pela rede municipal de ensino. Nesse sentido, para destrincharmos o material que se tornou o objeto de análise desta pesquisa, é preciso ainda entender o que foi o Programa Mais Educação São Paulo e sua relação com o PNAIC.

O Programa Mais Educação São Paulo foi implantado e implementado em 2013, no fim do primeiro ano da gestão do então Prefeito Fernando Haddad (2013-2016), sob a proposta de uma reforma que abrangeria desde a revisão de conceitos e metodologias dos

currículos das diferentes etapas de ensino atendidas pela rede, à alteração de sua estrutura e funcionamento. Em prol da promoção da “qualidade social da educação”, anunciou-se “inovações” na infraestrutura, currículo, avaliação, gestão e formação de educadores, eixos estes que, apoiados no princípio básico de “melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”, articulavam-se em defesa de uma educação integral, democrática, cidadã, diversa e inclusiva (SÃO PAULO, 2013, p. 15).

No Ensino Fundamental, além de prever a progressiva ampliação do tempo e da permanência dos alunos “sob [a] supervisão e os cuidados da escola”, a chamada educação integral e em tempo integral, que tinha em vista o oferecimento de “atividades que complementem o aprendizado das mais diversas formas” (SÃO PAULO, 2012, p. 58), o programa também atendeu: a definição dos Ciclos de Aprendizagem, adequando a educação municipal às Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Reorientação curricular, promovendo a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e a Alfabetização na Idade Certa, de forma articulada ao PNAIC (Idem, 2013, p. 13-14).

Em função de tais compromissos, o Programa municipal passou a estruturar os 9 anos do Ensino Fundamental em três novos ciclos, cada um com duração de três anos, os chamados “ciclos de aprendizagem”, que se organizaram em torno dos objetivos e direitos de aprendizagem, definidos e anunciados pelo currículo. Denominados: “Ciclo de Alfabetização”, “Ciclo Interdisciplinar” e “Ciclo Autoral”, tais etapas foram estabelecidas com vistas a permitir a construção e apropriação do conhecimento “em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva” (SÃO PAULO, 2014b, p. 74).

No Ciclo de Alfabetização, que é o nosso foco nesta pesquisa, foi assumido como currículo norteador das ações nos anos iniciais o documento “*Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*”, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), como desdobramento de sua política de formação de professores, o PNAIC, também adotado pela Rede Municipal de Ensino, desde a divulgação do Programa Mais Educação São Paulo, em 2013. Como o próprio Programa Mais Educação aponta:

O currículo do Ciclo de Alfabetização se pauta no documento **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental**, produzido pelo Ministério da Educação (2012), trazendo considerações sobre o currículo na perspectiva dos direitos de aprendizagem. Para

tanto, a Prefeitura de São Paulo aderiu ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, que promove a formação dos professores alfabetizadores, além do acompanhamento pedagógico desse ciclo. (SÃO PAULO, 2016, p. 6, grifos nossos).

Ou seja, ao adotar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a questão da alfabetização e a reforma curricular proposta para os anos iniciais na área de leitura e escrita pelo Programa Mais Educação São Paulo foi tratada como uma questão à parte do próprio programa municipal. E, portanto, foi objeto de um trabalho específico, que tinha em vista a reformulação do trabalho de alfabetização, suas práticas, e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento infantil dos professores, o que demandou uma formação específica a partir do PNAIC e de seus documentos.

Sendo assim, quando nos voltamos à reforma curricular e à reformulação das práticas pedagógicas tal como disposto pelo Programa Mais Educação São Paulo, buscando com isso investigar a presença da psicologia nessa sua reorientação teórica, em suas propostas e justificativas para o trabalho na alfabetização, nossos esforços se centraram no entendimento dessas questões no PNAIC e na proposta curricular dele derivada. Do mesmo modo, a escuta dos sujeitos envolvidos na implementação do que preconiza a política pública municipal para os anos iniciais deu-se visando aos agentes designados nas DREs e SME para execução do PNAIC na rede.

Esse movimento realizado fica mais claro ao especificarmos os documentos e pessoas que compuseram o *corpus* da nossa pesquisa, isto é, o material que se tornou o objeto de análise da nossa investigação. Dedicuemo-nos a isso e à metodologia utilizada na investigação.

2.1 Análise dos documentos

A investigação do discurso oficial que embasava a proposta de reorientação curricular e reformulação das práticas de alfabetização do Programa Mais Educação São Paulo, deu-se a partir da análise dos textos e documentos normativos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, orientadores do trabalho dos professores no período estudado, isto é, entre os anos de 2013 e 2016.

Sendo uma política de formação de professores do Governo Federal, o PNAIC contou com um amplo acervo de publicações, que abarca desde as primeiras portarias lançadas em 2012, aos cadernos de formação produzidos anualmente e destinados aos professores

participantes dos cursos e seus respectivos formadores (os chamados orientadores de estudo). Só em 2013, quando o foco dos espaços formativos era o estudo mais aprofundado das práticas de leitura e escrita em alfabetização, contou-se com 36 cadernos orientadores. Divididos por anos do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), mais os cadernos que tratam da educação no campo, cada um destes contavam com 8 unidades diferentes. As unidades abordam temáticas que vão desde a definição do currículo na alfabetização, conceitos e orientações para sua definição, concepção de alfabetização assumida pelo Pacto, à avaliação e planejamento para a aprendizagem nos anos iniciais. Esse material publicado em 2012, mas que foi destinado às formações na rede em 2013, foi constituído ainda por um Caderno de Apresentação e três outros dedicados a assuntos mais específicos, no caso, formação de professores, avaliação e educação especial. Em 2014, com o foco em matemática, o PNAIC lançou 13 cadernos de formação. E, em 2015, 12 deles foram publicados, tendo como tema central a interdisciplinaridade e o ensino das ciências humanas e da natureza nos anos iniciais.

Como o nosso foco, nesta pesquisa, são as práticas de leitura e escrita e a reformulação curricular proposta para os anos iniciais, nossa análise se centrou nos cadernos publicados em 2012. Destes, selecionamos os que tratavam mais diretamente das nossas questões, portanto: Ano 1, Unidade 1, “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios” (2012a); Ano 2, Unidade 2, “A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização” (2012d);

Além desses cadernos, nossa análise teve como referência o já citado documento que reúne os direitos e objetivos de aprendizagem para os anos iniciais, aquele que embasou o currículo da rede: “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental” (2012b).

Outros documentos lidos complementaram nossa análise, como é o caso dos cadernos “Formação de professores: Caderno de Apresentação” (2012e), ou ainda do “A criança no Ciclo de Alfabetização” (2015b), mas estes e outros entram no conjunto de textos que auxiliaram na construção no processo de contextualização do PNAIC e suas justificativas.

O recorte do vasto material publicado pelo PNAIC e tomado como referência para os anos iniciais pelo Programa Mais Educação São Paulo, foi feito tendo em vista não só as questões de nossa pesquisa, portanto, considerando a capacidade de tais documentos de nos dizer sobre as concepções que, apoiadas na psicologia, em suas ideias, princípios e desdobramentos na prática escolar, justificaram a reforma curricular. Mas também se deu

considerando as indicações das entrevistadas, as quais foram nos apontando suas fundamentações para a construção das ações formativas. Isso nos auxiliou na definição dos textos normativos mais significativos do ponto de vista delas, o que nos permitiu analisar suas escolhas, suas justificativas e suas leituras dos documentos indicados.

Voltamo-nos ao discurso oficial buscando compreender quais conceitos e concepções atravessaram a proposta de formação na área da leitura e escrita, portanto, o modo como PNAIC pretendia afetar e modificar as práticas pedagógicas na alfabetização, bem como as justificativas dadas para isso. Nesse sentido, perguntamos a esse material: o que é essa reforma curricular preconizada para os anos iniciais? Qual sua história? Os que são os direitos e objetivos de aprendizagem? Essa proposta se dá tendo em vista quais concepções de alfabetização, ensino e aprendizagem? Quais são seus compromissos políticos? Qual é o papel atribuído ao professor? Quais são as expectativas da política quanto às práticas de leitura e escrita? E quanto à construção delas pelos professores? O que foi feito para efetivá-las, quais orientações foram dadas?

Partimos da ideia de que os documentos analisados são lugares de constituição das normatizações e transformações pedagógicas propostas pelos órgãos públicos. Assim, debruçar-se sobre esse material significa estar próximo das apropriações teóricas e das propostas formativas produzidas no campo normativo da educação (CHARTIER, 1999). O que será feito em conjunto com as narrativas dos representantes das diferentes instâncias envolvidas no seu processo de implementação na rede, ou seja, tendo em vista também as apropriações feitas por esses sujeitos e as orientações destas resultantes.

Para além de porta-vozes das ideias e representações que têm configurado os projetos de educação destinados às escolas públicas, as políticas públicas e seus implementadores também têm sua importância na organização das práticas do professor. Ambos são diretrizes, princípios que norteiam as ações no interior da escola, e, em algum nível, as próprias relações que nela se estabelecem, pois, suas regras e procedimentos são indicativos do que deve ser realizado enquanto trabalho pedagógico e são com essas indicações que os professores precisam lidar e responder cotidianamente.

Assim, a análise da política pública e de seus pressupostos, neste trabalho, deu-se tendo em vista que, com os referenciais de uma psicologia escolar crítica,

ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de Educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gestam-se direções a serem dadas àquele que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade de homem e de mundo

presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais (SOUZA, 2010, p. 137).

Nossas indagações e pretensões de investigar com mais profundidade como a escola, seu cotidiano e desafios se fazem presentes nas narrativas dos formadores e nos documentos oficiais, considerando o discurso normativo naquilo que defende, propõe, nega e objetiva, embasam-se ainda em estudos (SAWAYA, 2018; ROCKWELL, 2001; 2009; JULIA, 2001; CHARTIER, 1999) que têm mostrado ser impossível ignorar os sujeitos da vida cotidiana na análise das práticas educacionais, bem como ressaltado a importância de analisar a realidade escolar a partir das tensões estabelecidas, as quais justificam as ações, as escolhas e os múltiplos sentidos atribuídos aos textos da lei. Eles nos direcionam aos processos de apropriação pelos sujeitos e o envolvimento disso com a construção de suas práticas, considerando as diferentes lógicas que regem suas decisões, as hierarquias, os jogos de forças e as complexas relações que se materializam no cotidiano das escolas brasileiras.

2.2 As entrevistas

Tendo em vista essa discussão, na busca por uma análise mais detida do discurso oficial, para entendê-lo por dentro do contexto em que foi apropriado (CHARTIER, 1999), nosso trabalho se voltou à escuta dos envolvidos em sua implantação, algo que se deu mediante entrevistas com os sujeitos que ocupavam instâncias estratégicas para a efetivação da política pública na rede, isto é, a Secretaria Municipal de Educação e os Orientadores de Estudo do PNAIC.

As entrevistas permitiram essa aproximação do contexto real de implantação das propostas do Programa Mais Educação na alfabetização. Através de informações mais precisas sobre o modo de funcionamento da estrutura pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo, e da descrição da dinâmica do processo de construção dos espaços formativos nas diferentes instâncias – desde as Diretorias Regionais de Ensino às ações dos representantes da SME –, pudemos recuperar, com aqueles que viveram a execução da proposta, os objetivos, intenções, preocupações, conflitos e até mesmo discordâncias que fundamentaram suas escolhas nos espaços de formação. Isto é, os relatos nos trazem a maneira como os sujeitos se apropriaram das propostas do PNAIC, como lhe deram significação a partir de suas referências, saberes, preocupações e desejos, bem como a

influência disso nos espaços de formação docente, portanto, sua efetiva implantação junto aos professores na rede.

Ao todo, foram cinco entrevistadas². Duas delas (Rebeca e Amaranta) ocupando, na época de implementação da política, cargos na Divisão Pedagógica (DIPED) de uma das Diretoria Regional de Ensino (DRE) da cidade de São Paulo. Duas outras (Sofia e Josélia), frente à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME). E a última (Úrsula), exercendo a função de orientadora de estudos (OE) do PNAIC. Nos níveis de SME e DREs tínhamos formadoras que, voltadas ao Ciclo de alfabetização, apropriavam-se das propostas do Pacto com o apoio da universidade parceira garantida pela política federal, e eram responsáveis pela definição, junto aos orientadores de estudos (OEs), dos aspectos a serem trabalhados na formação com as alfabetizadoras.

As instâncias de SME e DREs agiam conjuntamente, com o protagonismo da primeira, na apropriação das propostas do Pacto, para fazer chegar, nas diferentes regiões da cidade e nas turmas de formação garantidas pelo programa federal, as propostas do programa do PNAIC. Em suma, quem estava à frente do projeto formativo do Pacto junto às professoras, no caso, os OEs, recebiam as orientações dessas duas outras instâncias (SME e DRE), já com as contribuições da Universidade parceira do Pacto e, a partir disso, organizavam o trabalho com as alfabetizadoras.

Tendo em vista conhecer os bastidores, isto é, a história de como efetivamente se deu a formação das professoras alfabetizadoras, e as ações que visavam a orientar esse trabalho em sala de aula, decidimos restringir as entrevistas a duas formadoras. Essa definição se deu considerando, dentre as cinco entrevistadas, as pessoas mais efetivamente vinculadas à formação das alfabetizadoras na rede, isto é, tendo em conta suas funções durante a implementação da Programa Mais Educação São Paulo e, essencialmente, sua relação com o ciclo de alfabetização e o PNAIC no período estudado.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa, como política de formação do governo federal, possui seu projeto formativo, sobre o qual falaremos melhor no capítulo 3, mas que foi apropriado pela rede municipal de ensino de São Paulo, como veremos no capítulo 4, em função da implementação da proposta de reformulação curricular adotada pela rede. Enquanto política da Rede Municipal de São Paulo, o PNAIC assume, portanto,

² Com a intenção de preservar as pessoas que muito gentilmente cederam tempo recuperando suas experiências e ações no período investigado, manteremos todos os nomes em anonimato, bem como as especificidades sobre regiões da cidade em que atuaram os sujeitos da pesquisa. Lançaremos mão, para tanto, de nomes fictícios ao longo deste relatório.

caminhos próprios, os quais constituíram-se, dentre outras formas, através da presença das universidades parceiras (UFSCAR e UNESP em São Paulo) na implantação da proposta e seus desdobramentos locais no projeto de formação dos professores. Em linhas gerais, a universidade parceira do PNAIC, a SME, a DRE e os OEs do PNAIC eram as principais instâncias envolvidas na implementação da política na rede. Nossas escolhas quanto às principais entrevistadas buscaram contemplar quem, dessa estrutura, estava mais próximo das professoras alfabetizadoras, a saber, a OE, e quem podia nos trazer um olhar da equipe central, que se estabelecia como referência para a organização das diferentes dimensões do projeto de formação, no caso, a SME.

Não foi fácil conseguir representantes das instâncias pedagógicas da DRE e SME que estiveram frente ao ciclo de alfabetização e da implantação do PNAIC na rede. Claramente, este contava com uma equipe menor, por vezes dividida entre as demandas dos ciclos interdisciplinares e autorais. Essa situação nos foi apontada por todas as entrevistadas e justificada a partir da inevitável mobilização do programa para a definição dos currículos e propostas para as últimas etapas do Ensino Fundamental. Os ciclos interdisciplinar e autoral tiveram todas as suas definições, administrativas e curriculares, elaboradas ao longo dos 4 anos da gestão em questão. Diferente dos Anos Iniciais que, ao terem se apropriado das propostas da política federal, já contava, desde o início do Programa Mais Educação São Paulo, com documentos e textos orientadores do trabalho pedagógico, portanto, partia de propostas e concepções já definidas, prontas para a implementação. Essa situação explicava, segundo as entrevistadas, o número mais restrito de pessoas envolvidas no Ciclo de Alfabetização, e, por conseguinte, a dificuldade da pesquisa de mapear e contatar toda essa equipe, em especial, nas instâncias da DRE e SME.

Nesse sentido, com base nos critérios citados, das cinco formadoras escutadas ao menos uma vez ao longo da pesquisa, foram com Sofia (COPED, SME) e Úrsula (OE do PNAIC) com quem mantivemos maior contato. Na época em que a reforma curricular era implementada, Sofia ocupava a frente das questões pedagógicas do Ciclo de Alfabetização na SME, já Úrsula, além de diretora de uma escola municipal, exercia a função de formadora do PNAIC, cargo este que, apesar de não integrar diretamente as equipes da DRE e SME, estabelecia vínculo com tais instância visto que respondiam a elas pelas formações junto às alfabetizadoras.

Assim, através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, investigamos, com as formadoras do PNAIC e SME, os objetivos, as justificativas, a perspectiva de alfabetização e construção das práticas de leitura e escrita defendidas pela política de reorganização do

Programa Mais Educação São Paulo para os anos iniciais. Isto é, as concepções de alfabetização, de práticas de leitura e escrita, de atividade de ensino, de aprendizagem e mesmo de professor e aluno que, na perspectiva dessas entrevistadas mais diretamente ligadas à formação dos professores, fundamentaram um conjunto de ações que tinham por finalidade fazer chegar, no trabalho realizado nas escolas e em sala de aula, as propostas do PNAIC. Então, quais concepções teóricas fundamentaram o projeto de formação? A quais desafios se pretendia responder? Como? Quais eram as estratégias utilizadas para alcançar as unidades escolares, as práticas de leitura e escrita e os espaços de formação no interior da escola? Sob quais justificativas e pressupostos teóricos? O que são as tematizações das práticas e como se pretendia garantir isso nas escolas? Nossas perguntas e roteiros utilizados nas entrevistas buscaram compreender a relação entre as concepções teóricas, as propostas de sua aplicação na prática e as contradições e limites presentes nesse processo que levaram ou influenciaram o estado de coisas que encontramos na escola, no espaço do PEA.

2.3 Materiais produzidos pelas formadoras

Ao longo das entrevistas, foram-nos indicados uma série de materiais produzidos pelas próprias formadoras com o objetivo de subsidiar os trabalhos de formação, tratam-se de: slides preparados para as formações e textos com as pautas dos encontros, que sistematizam as leituras previstas e realizadas junto às alfabetizadoras, o passo a passo de como isso foi feito e as tarefas pedidas nos espaços das reuniões. Esse material, que nos traz o planejamento das formações, mas também alguns registros, aponta-nos a organização, o conteúdo, bem como as abordagens das discussões que chegaram às alfabetizadoras, portanto, ele subsidia nossa análise das entrevistas. Ele foi lido, explicado e comentado pelas formadoras ao longo das entrevistas. Os saberes e as ações formativas produzidas pelas formadoras escutadas, tornaram-se um material precioso para o entendimento das leituras, das apropriações, das interpretações que elas fizeram dos textos da política, e dos modos como estes se tornaram objeto das formações.

Em suma, para além dos textos normativos que guiaram a implementação do PNAIC, nosso estudo conseguiu se valer, a partir das entrevistadas, de um conjunto de dados que nos apontam como tais documentos foram utilizados, apropriados, e sob quais justificativas, na tentativa de levar para a sala de aula o projeto educacional preconizado, entre os anos de 2013 e 2016, pela SME.

Na medida em que analisamos as publicações e orientações do PNAIC como proposta do Programa Mais Educação para pensar a alfabetização das crianças na rede municipal, deparamo-nos com a mais recente política pública, de uma sequência de outras reformas curriculares e diretrizes planejadas pelo governo federal, que visam à reorganização do trabalho pedagógico e à consequente modificação das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Essa constante de normativas que vêm, desde os anos 90, tentando criar soluções às dificuldades da escola pública brasileira de alfabetizar plenamente suas crianças, dá-se em consonância com um discurso educacional que, fundamentado nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil produzidos no âmbito da psicologia, tem não só oferecido explicações para o fracasso escolar dos alunos nessa etapa da escolarização, historicamente apontados pelos baixos índices de desempenho escolar na área de leitura e escrita, como também tem apresentado as diretrizes para as substantivas mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e nas propostas de formação escolar dos alunos brasileiros, como iremos mostrar nos capítulos subsequentes.

Nossa pesquisa tem, portanto, como pano de fundo, esse contexto mais amplo com o qual a reforma curricular aqui estudada se relaciona e é expressão. E para compreendermos as interpretações dos problemas escolares que têm historicamente conduzido as ações das políticas educacionais, suas propostas de reformulação das práticas de leitura e escrita e as concepções de trabalho pedagógico preconizados a partir disso, recorreremos a um aprofundamento dessa relação estabelecida entre psicologia e educação, meio pelo qual analisamos o desenvolvimento da história da alfabetização no país.

3 ALFABETIZAÇÃO E PSICOLOGIA

Essa nova concepção da escola e do educador implica uma transformação completa na formação dos professores, do ensino de todos os graus. Essa preparação, deve ser, antes de tudo psicológica (Claparède, 1958, p. 173).

Nossos esforços nesse capítulo se voltam à apresentação do campo teórico em que o objeto dessa pesquisa se constituiu, e às referências que orientam nosso olhar para o material das entrevistas e os documentos oficiais a partir delas selecionados, pois apontados como diretrizes para as ações que visavam à implementação do Programa Mais Educação São Paulo, isso no que ele propunha para os anos iniciais no âmbito da leitura e escrita, junto aos professores. A questão frente a qual nos colocamos neste trabalho, fez-se no interior de estudos (AZANHA, 2001; PATTO, 2015; 2000; SAWAYA, 2018, entre outros) que buscam compreender a problemática da alfabetização das crianças de camadas populares e a maneira como ela vem sendo interpretada e respondida pelas políticas públicas e por aqueles que foram incumbidos da tarefa de enfrentar o quadro de exclusão escolar que atravessa a história da educação no Brasil.

Frente a isso, torna-se imprescindível ter em vista a história da alfabetização no país, a qual trazemos aqui por dentro das contribuições da Psicologia à Educação (PATTO, 2015; SAWAYA, 2018; MORTATTI, 2006; 2000; FERRARO, 2014, entre outros). Com isso, queremos ressaltar a história de exclusão escolar que marca o lento processo de universalização da escola pública, exclusão esta a que os conhecimentos no âmbito da psicologia escolar sempre foram chamados a, de alguma forma, responder. A intenção é recuperar e assumir o aspecto político das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais, como ponto de partida para entender a problemática em sua complexidade. Isto é, resistindo, assim, à tendência dos estudos no âmbito da alfabetização que ora reduzem a discussão a aspectos meramente técnicos, debatendo os possíveis equívocos teórico-metodológicos supostamente responsáveis pelo histórico fracasso escolar³ que atravessa o ensino público brasileiro; ora insistem em atribuir aos

³ Segundo Maria Helena de Souza Patto, o termo “fracasso escolar” foi criado para nomear problemas escolares como: o baixo rendimento e a repetência e evasão que marcam forte presença na escola pública (2019, p. 9). Amplamente utilizados na pesquisa educacional, ele tem sido constantemente criticado por estudiosos da educação (FERRARO, 2018;2014; 2004; MARCHESI; PÉREZ, 2004, entre outros) que fazem ressalvas quanto ao seu uso indiscriminado em pesquisas que não o definem e nem o justificam. A

sujeitos essa responsabilidade, o que implica pensar os professores como agentes desse fracasso através do ensino, ou os próprios alunos, no contexto escolar, quando tomados como expressão de suas “condições de aprendizagem”.

A escolha por tratar o discurso educacional no âmbito da alfabetização a partir da análise crítica da relação entre psicologia e educação, inclusive, parte da clareza de que é só por meio da historicização desse discurso e do reconhecimento de suas raízes que é possível compreender os compromissos sociais de algumas dessas grandes chaves que ainda nos servem de entrada nas questões educacionais.

Na história da alfabetização no Brasil, a relação entre Psicologia e alfabetização fez-se por dentro da história das contribuições e implicações da Psicologia às questões educacionais do país. A gradual preocupação com a escolarização da população que marcou o projeto de escola republicana ao longo do século XX, caracterizou-se pela entrada cada vez mais incisiva das teorias psicológicas na educação. Voltadas principalmente para o entendimento e propostas de superação dos problemas escolares de grande parcela do alunado brasileiro, suas contribuições exerceram grande influência no modo de conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais, matéria prima dos demais anos escolares e insistente entrave da educação no país (PATTO, 2000, p.188).

Se as contribuições da psicologia à educação não datam de hoje, nem das últimas décadas, é notável que elas têm tido uma influência hegemônica nas questões da alfabetização principalmente a partir dos anos 80, quando a questão da leitura e escrita

necessidade de um olhar crítico para a expressão, sustenta-se recorrentemente em, ao menos, três motivos: (1) a inevitável alusão que, segundo tais autores, se faz à criança como a fracassada, oferecendo uma imagem negativa do aluno; (2) na medida em que é o aluno quem fracassa, a tendência é a de centrar nele a responsabilidade pelo desempenho escolar; (3) o termo se basearia em uma definição incerta e abstrata de sucesso, que ignoraria o progresso da criança nos seus anos escolares (este aparece constantemente numa perspectiva multicultural do termo e do processo de escolarização). Embora fuja do interesse dessa pesquisa abordar essa discussão com a profundidade que ela pede, cabe-nos explicitar que usamos o termo “fracasso escolar” no sentido atribuído por Patto (2015) já na década de 1980, isto é, um fenômeno que não pode ser compreendido longe de seus mecanismos de produção, o que implica olhar para o discurso hegemônico que o vem construindo ao longo da história, sua relação com os interesses da classe dominante e a conveniente ligação entre ciência e ideologia que o produz. Falar da produção do fracasso escolar é, para nós, um ato político que se insere em uma perspectiva de sociedade que não nega as condições desiguais e injustas nas quais o processo de escolarização acontece. Não se trata de falar do aluno fracassado, mas em pensar os interesses em jogo que confluem para que ele fracasse, sem desconsiderar a sua luta constante, “entre submissões e rebeldias”, para que isso não se efetive. Dessa perspectiva, os eufemismos que surgem em substituição a esse “fracasso escolar” produzido, como “baixo nível de rendimento” ou “desigualdade na escolarização”, são vistos, por nós, com pouco efeito à situação de exclusão escolar a que visam combater; bem como perdem de vista que, onde existe relações de poder, “existe a possibilidade de questioná-las” (Idem, p.165) e é enxergar a potência da vida nessas relações de dominação que nos interessa conhecer.

passou a ser entendida, pelas políticas públicas e pela pesquisa educacional, sob o paradigma das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, as quais adentraram nas escolas com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas nos anos iniciais e responder às dificuldades de alfabetização das crianças de camadas populares. Herdeira dos princípios do movimento da Escola Nova, a “revolução conceitual” dessas ideias que se identificam com as teorias construtivistas do desenvolvimento humano, marcam, na história da alfabetização do Brasil, um período de profundas modificações das práticas de alfabetização e de alteração da cultura escolar que se estende até os dias de hoje, onde ainda vivemos os seus desdobramentos (PATTO, 2000, p. 191).

Nosso esforço em retomar as mudanças recentes ocorridas no campo da educação e a presença da psicologia e suas contribuições nelas, que levaram às reformas pedagógicas na área da leitura e escrita, orienta-se pela necessidade de entender a maneira como se deu a relação entre Psicologia e Educação, o que se produziu a partir disso e como chegamos até os dias de hoje, momento em que a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais ainda se caracteriza como o maior entrave do ensino básico. A relevância de olhar a alfabetização dessa perspectiva, isto é, a partir do estreitamento de sua relação com a Psicologia; o porquê de isso significar, neste trabalho, a retomada do aspecto político da discussão, e mais, sua importância na compreensão do momento atual da problemática da alfabetização no Brasil, evidenciam-se quando buscamos entender a natureza dessa relação; algo que, segundo autores como Patto (1984) e Sawaya (2018), deve nos levar a recorrer à própria história da consagração da psicologia como ciência.

3.1 Educação e Psicologia no Brasil

Quando se trata de pensar a relação entre Educação e Psicologia no Brasil, é preciso ter em vista, como nos apontam os estudiosos da história da Psicologia no país (ANTUNES, 2003; 2012; MASSIMI, 1987), que longe de se tratar de uma história recente, trata-se de uma relação que nos remonta ao período colonial, momento este em que as *ideias psicológicas*⁴ construídas acerca da aprendizagem, da personalidade e mesmo sobre a natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, já se associavam às práticas educativas. Embora em nossa realidade a Psicologia tenha conquistado sua autonomia como área específica do conhecimento no fim do século XIX, início do século

⁴ É Antunes quem utiliza o termo “ideias psicológicas” para se referir à produção de conhecimento e práticas produzidos anteriormente ao reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma (2003; 2012).

XX, Antunes nos mostra (2003; 2012), ao recuperar Massimi (1987), que a criança e seu processo educativo foram temas de preocupação do Brasil colonial e fecunda fonte de ideias dos saberes psicológicos associados à educação, inclusive quando a preocupação desta se voltava ao processo de aculturação dos indígenas e às tentativas de controle externo de seus corpos, numa clara vinculação às estratégias de manutenção da exploração da colônia pela metrópole.

A Educação, articulada a preocupações com o fenômeno psicológico, foi tema recorrente em obras escritas no período colonial; muitos autores identificados por Massimi eram jesuítas, o que justifica, pelo menos em parte, a presença constante do assunto. Dentre os assuntos abordados, encontram-se: aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; motivação; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumento de controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena (ANTUNES, 2003, p. 140-141).

Os estudos do desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional, bem como o controle e manipulação do comportamento, estão entre as temáticas de interesse nesse período em que a educação preconizada visava ao domínio, pelos colonizadores, das ideias e condutas dos “selvagens” (ANTUNES, 2003, p. 144). Isso nos mostra que, se por um lado, vinculadas à educação, campo de intervenção social, as ideias psicológicas, como conhecimento respondente às demandas do sistema econômico e político em jogo, não deixaram de refletir em suas proposições os interesses e contradições próprios daquilo que era expressão, isto é, o sistema colonial. Por outro, dá-nos indícios da importância do campo educacional para a própria constituição da Psicologia como área específica do conhecimento e um campo também de práticas.

De fato, o que esses historiadores nos mostram é que o surgimento da Psicologia Científica teve na Educação e em suas questões, um de seus principais fundamentos e preocupações. Como nos revela Antunes, o processo de “autonomização” da psicologia no Brasil, inicia-se com ideias e práticas que se dão no interior de outras áreas do conhecimento, como a Medicina e a Educação, e que, paulatinamente, transforma-se em necessidade de mais conhecimento sobre o fenômeno psicológico no interior dessas mesmas áreas (2012, p.53). Sob a influência da conquista do estatuto científico da Psicologia na Europa e Estados Unidos no século XIX, e à semelhança de como ocorrera por lá, as transformações da sociedade brasileira, seus novos (e velhos) problemas, demandavam o aprofundamento e a produção de novos saberes, “novas modalidades e possibilidades de ação” (Idem, 2012, p.

53), o que fez da Psicologia, como emergente área específica de conhecimento, uma base fundamental para as intervenções sociais.

Isso data do início do século XX, quando o sistema político que refletia os interesses dos produtores de café sofria, de um lado, as tensões dos movimentos sociais advindos das camadas populares, e, de outro, a pressão das “camadas médias” da população, composta por intelectuais e militares, além de setores de uma burguesia industrial emergente, os quais convergiam demonstrando sua insatisfação e necessidade de mudança da ordem social vigente. Enquanto os movimentos sociais foram duramente reprimidos,

[...] no âmbito das ideias que se articulam com o desenvolvimento da Psicologia, foram os movimentos dos setores intelectuais, portanto, das camadas médias, que formaram um substrato que permitiu a gradativa conformação da Psicologia como área específica do conhecimento, base necessária para as intervenções sociais articuladas a seus projetos. (ANTUNES, 2012, p. 53)

Ou seja, a Psicologia que se institucionalizou foi aquela que conseguiu maior espaço entre os representantes das camadas médias, principalmente intelectuais, os quais assumiram, para si, esse novo projeto de nação. Conforme destaca Sawaya, o desenvolvimento da economia “de base agrário-comercial-exportadora”, ao tornar possível as condições para o surgimento do processo de industrialização no país, trouxe não apenas a expansão da urbanização e o estabelecimento do Sudeste como “polo econômico-político-cultural”, como também promoveu a propagação do ideário liberal entre os intelectuais brasileiros (2018, p. 12). A preocupação destes com a questão nacional e com as formas de viabilização do progresso e modernidade da nação, fez da Psicologia ainda nascente, um campo profícuo para o entendimento e construção de solução aos problemas que ameaçavam esse projeto, isto é, os “problemas relacionados à saúde, educação e organização do trabalho da população brasileira” (Idem, 2018, p. 12).

Assim, se as demandas da Educação e da Medicina, mais as possibilidades de respostas trazidas pela Psicologia, foram fundamentais nesse seu processo de conquista da legitimidade científica, é preciso ainda compreender a que interesses serviam essas demandas e respostas a que estava a serviço a Psicologia: foi através de sua articulação ao ideário liberal, e aos interesses dele advindos, que essa nova ciência teve condições para se desenvolver (ANTUNES, 2012, p. 54). O conhecimento por ela produzido no âmbito da educação, viera atender à progressiva expansão do sistema de ensino que, alinhado às novas demandas da sociedade industrial capitalista, emergia como demanda ao projeto nacional:

A crítica ao Brasil agrário e ao atraso econômico formou a base para o projeto de um Brasil moderno e à altura do século, tendo a industrialização como meta. Almejava-se um novo país, o que demandaria a construção de um novo homem, adequado aos novos tempos. À educação caberia forjar esse novo homem, educação essa que deveria ser também moderna à altura do século (ANTUNES, 2012, p. 53).

Nesse contexto de cobrança pela conformidade e correspondência ao mundo civilizado moderno, a Psicologia passa a ser exigida às questões educacionais como subsídio teórico e instrumentalização técnica que deviam fundamentar a Pedagogia. Não por um acaso são essas as circunstâncias que deram ao movimento da Escola Nova maior espaço no Brasil nas primeiras décadas do século XX, momento em que suas ideias foram mais bem sistematizadas, tornando-se uma proposta educacional à altura do novo projeto de país. A modernização nacional exigia a adoção de uma nova Pedagogia, a Pedagogia Nova, cuja cientificidade era assegurada por seus fundamentos na psicologia científica.

Transpondo os princípios e ideias do liberalismo para a educação, o movimento escolanovista tornou-se o principal meio de disseminação dos estudos da Psicologia entre os educadores no país. Isso contribuiu para sua afirmação como ciência autônoma, a qual, não sendo mais um saber produzido no interior de outras áreas, passa a servir de base científica à educação. A necessidade atribuída a essa relação resultou no estabelecimento, nas Escolas Normais, de uma cátedra denominada Pedagogia e Psicologia, para a qual foram criados os laboratórios de Psicologia, além da promoção de outras atividades, como a produção de compêndios e outras publicações, que visavam a expansão dos “conhecimentos da área como *fundamentos para a prática pedagógica e a base teórica necessária a todo educador*” (ANTUNES, 2012, p. 53-54; grifos nossos).

É esse estreito vínculo entre psicologia e educação que leva os estudos experimentais da psicologia, antes restritos aos laboratórios, a serem realizados nos centros educacionais e nos espaços destinados à formação de professores (SAWAYA, 2018, p.12). A preocupação dos pesquisadores e educadores brasileiros se voltava aos estudos da vida psíquica das crianças e à aplicação disso às suas práticas e ações educacionais:

Para Anita Cabral (1950) as Escolas Normais de formação de professores se constituíram nos primeiros núcleos de estudo das teorias gerais e aplicadas da psicologia, por onde circularam Th. Simon, Ed. Claparède, Helene Antipoff, H. Piéron, Kohler dentre outros autores, cujas obras clássicas foram responsáveis pela formação dos educadores e psicólogos educacionais brasileiros no início do século XX. A cátedra de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de São Paulo, baseada nas ideias dos positivistas e liberais, Spencer, Stuart Mill, no pensamento de William James e Alfred Binet, dentre outros, em 1925 passa a ser presidida por Lourenço Filho (um dos primeiros profissionais diretamente vinculados à educação) que transforma o antigo Laboratório de Pedagogia Experimental em um Laboratório de Psicologia Experimental. *Lourenço Filho (...) renomeia o*

laboratório que passa a ter por finalidade identificar as diferenças individuais, mensurar as capacidades e habilidades de cada aluno (SAWAYA, 2018, p. 12-13, grifos nossos).

Desde seus primórdios, as contribuições da Psicologia à educação estiveram relacionadas ao esforço do conhecimento da vida psíquica dos alunos e às tentativas de, a partir disso, responder aos problemas de aprendizagem e de rendimento escolar da população. Inicialmente preocupada com os estudos das sensações e dos sentidos, inspirados nas ideias empíricas que tinham nos métodos de observação e experimentação sua principal forma de investigação, a psicologia científica que predomina no século XX na Europa e nos Estados Unidos, cuja influência no ideário brasileiro é preponderante, ocupa-se essencialmente do estudo experimental dos processos mentais superiores, meio pelo qual passa a medir diretamente as habilidades e aptidões de cada indivíduo (SAWAYA, 2018; PATTO, 1984).

Ao se desvincular da Filosofia, deixando de ser assim apenas um de seus ramos, a Psicologia transforma o indivíduo, tomado em suas capacidades e diferenças, em campo específico do conhecimento. A esse sujeito, ela se volta munida dos instrumentos e métodos advindos das ciências naturais, em especial a Biologia e a Física, as quais fornecem técnicas que a permite medir, quantificar e classificar suas capacidades, em prol de um ensino que lhe seja correspondente e tendo em vista sua mais “adequada” inserção na sociedade. Isto é, na base dessa sua investigação está a preocupação em identificar as diferenças individuais através das situações experimentais, e, a partir disso, com a apreensão dessas diferenças, realizar uma seleção e orientação para o campo educacional e do trabalho (SAWAYA, 2018, p. 16-17).

Patto nos lembra que as novas condições de trabalho geradas pela sociedade industrial capitalista, demandavam novos meios de recrutamento de mão de obra, bem como determinadas aptidões e personalidades que surgem como imprescindíveis para a eficiência do sistema político e econômico nascentes (1984, p. 96). O processo de industrialização e sua exigência de racionalização da produção e do trabalho, tomadas como condições para o aumento da produtividade, encontraram correspondência nas propostas da psicologia que, por meio da identificação das aptidões e capacidades, permitem classificar e melhor distribuir os sujeitos, de modo a garantir a adaptação desses indivíduos à nova ordem social.

À educação brasileira, que se expande como demanda desse projeto desenvolvimentista, o estudo científico da vida psíquica dos educandos vem não apenas orientar e organizar o ensino nesses mesmos termos, isto é, sendo tomado como

possibilidade de conferir às ações pedagógicas maior precisão, objetividade e racionalidade, qualidades estas que expressam a “trilha histórica seguida pela modernidade”, a saber, a aposta de que a razão (uma determinada razão, a instrumental), transformada no desenvolvimento da ciência e da técnica, é fator de progresso (SILVA, 1997, p. 2); como também, ao fazer isso, acaba por explicar e justificar as desigualdades de desempenho que passam a caracterizar o ensino público no país. Afinal, os altos índices de fracasso escolar que, já na primeira metade do século XX, assolavam o ensino das camadas mais empobrecidas da população, requeriam entendimento e explicação de caráter científico.

Silva (1997) é quem, ao reconstruir o caminho histórico seguido por essa modernidade, chama-nos atenção para o fato de o progresso do conhecimento ter ocorrido de maneira “solidária” à restrição do exercício de uma *determinada* racionalidade teórica. O que significa dizer que as ciências que se consagram no século XIX, dentre as quais está a Psicologia, submeteram-se à unidade de um paradigma – aquele herdado da filosofia cartesiana e baconiana, e reforçado pela delimitação crítica do conhecimento teórico feita por Kant –, segundo o qual “a diversidade de conteúdos não pode implicar na quebra da homogeneidade da noção de objeto” (SILVA, 1997, p. 3). Ou seja, o estatuto de cientificidade conferida a tais ciências, dependia da conformação das novas realidades a uma definição prévia de conhecimento objetivo, isto é, de sua capacidade de adaptação da realidade aos critérios de objetividades, tomados como requisitos para a própria expansão da atividade racional. É assim que as ideias de racionalidade e racionalidade instrumental e técnica se sobrepõem, com a redução da primeira à última. Nas palavras do autor:

a expansão da atividade racional – o progresso – fica sendo então a simples incorporação de novos conteúdos a um modelo formal de racionalidade que permanece invariável nas suas grandes linhas. O exemplo mais radical desta ideia de progresso científico é a epistemologia positiva e os critérios de cientificidade que são por ela estabelecidos. O reconhecimento da verdade científica como valor fica na inteira dependência da conformação do conhecimento ao modelo da objetividade físico-matemática (Idem, 1997, p. 3).

A Psicologia científica é expressão dessa racionalidade instrumental que se consagra como paradigma científico. É na tentativa de transformar o sujeito em objeto, que ela o iguala ao objeto das Ciências Naturais, buscando, em seus métodos e instrumentos, a objetividade e racionalidade (consideradas) próprias e dignas do estatuto científico. A educação, por sua vez, também procura atribuir às suas práticas certa cientificidade, apoiada na crença moderna de que “conhecer emancipa porque o conhecimento traz consigo o domínio da realidade” (SILVA, 1997, p. 1). Sua busca pelo domínio da realidade é o que passa a fundamentar seu

interesse em se apropriar do conhecimento produzido pela Psicologia Científica, na tentativa de conferir maior precisão ao trabalho pedagógico. Não se pode esquecer, inclusive, que essa é uma das justificativas que embasa o movimento da Escola Nova quando ele surge no início do século XIX na Europa e Estados Unidos, e que a opõe ao que até então havia sido produzido no âmbito da educação, isto é, às teorias de ensino vinculadas ao conhecimento filosófico, tomadas por espontaneístas e não científicas (CARVALHO, 2001b). A intenção de garantir maior precisão às práticas foi o que fez esse movimento de modernização da escola também apostar em um cientificismo da prática pedagógica, ancorado em um psicologismo das questões escolares. Vamos entender como isso se deu e o que significou para a educação.

Na medida em que constrói instrumentos para a medição das funções mentais superiores, a psicologia passa a dotar a pedagogia de explicações para os diferentes desempenhos das crianças nas escolas, para o entendimento de seu comportamento, de suas ações, reações e modos de pensar, munindo os professores de instrumentos para avaliarem os estudantes, na tentativa de orientar as práticas pedagógicas e a educação oferecida pela escola (SAWAYA, 2018; PATTO, 1984). Os testes psicológicos, cuja função era medir as “aptidões pessoais” de cada um dos indivíduos – amplamente usados como instrumento de medida da inteligência no Brasil ao longo do século XX, associados desde seus primórdios a nomes renomados na educação e importantes representantes do movimento da Escola Nova no país, como Lourenço Filho e Isaías Alves (ANTUNES, 2012, p. 54) – é um importante exemplo dessa exaltação da racionalização que chega à educação e que intenta, por meio da mensuração das capacidades, fornecer explicações para as dificuldades do ensino na aprendizagem dos alunos e, a partir disso, dar as diretrizes para o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As novas formas de compreensão dos problemas escolares que insurgem dessas condições, consolidam aquilo que Loureiro (1997) chama de tradicional colaboração da Psicologia à Educação, isto é, sua tendência a criar um ambiente voltado para o esclarecimento da *dimensão psicológica* do processo educacional, sem, contudo, entrar na discussão sobre o tipo de educação que se realiza no interior da escola e, menos ainda, sobre os tipos de conteúdo ali trabalhados e o que eles têm a nos dizer acerca dessa formação (LOUREIRO, 1997, p. 450-451). Segundo o autor, para essa Psicologia Escolar⁵ que se

⁵ Embora seja essa a primeira vez que usamos o termo “Psicologia escolar” no processo de historicização dessa relação entre Psicologia e Educação, é dela que falamos quando recuperamos as origens da psicologia científica, pois, como indica Patto: “o advento da psicologia voltada para a educação escolar confunde-se

consagra no início do século XX no Brasil, tornando-se hegemônica na abordagem e entendimento das questões educacionais, tal distanciamento da realidade escolar é, inclusive, desejável, tendo em vista sua intenção em identificar as inúmeras variáveis que influenciam no processo de aprendizagem, portanto, algo a ser verificado no espaço do laboratório, lugar onde se pode cuidadosamente controlar os intervenientes estranhos, sob os instrumentos e métodos dos estudos experimentais.

Nesses termos, à revelia da educação realizada na escola, esses estudos tratam, quase que exclusivamente, das variáveis que influenciam na aquisição do conhecimento escolar, as quais, segundo eles, podem e devem ser investigadas cientificamente. A ênfase dada a esses intervenientes, pela Psicologia, transforma o entendimento do *processo de aprendizagem* dos conteúdos transmitidos, em “*objeto valioso em si*”, com ela assumindo a responsabilidade pelo estudo científico dos aspectos que intervêm nessa aquisição, em função da otimização do processo educativo (LOUREIRO, 1997, p. 451). Ou seja, a aprendizagem “por si só” se converte em objeto de saber estratégico da psicologia na promoção do ensino, na expectativa de, a partir da compreensão de seus determinantes, permitir a construção de um conhecimento facilmente aplicável à prática, o que significa dizer, um conhecimento que oriente os métodos de ensino e o trabalho pedagógico do professor, o qual será construído em conformidade com o processo de conhecimento do aluno.

Mas, à medida que toma o sujeito, seu desenvolvimento e aprendizagem, como expressões de estruturas psíquicas, reduzindo-o à sua dimensão psicológica, por isso, vendo-o individualmente e à parte do contexto social, uma vez que seus estudos prescindem da sala de aula, do ambiente educacional e das atividades de ensino, a Psicologia, como adverte Loureiro, impõe, a si mesma, limites consideráveis no que diz respeito à sua capacidade de reconstrução do seu objeto (LOUREIRO, 1997, p. 451), no caso, o *sujeito em formação escolar*.

Com isso, o autor destaca o viés psicologista que caracteriza as correntes tradicionais da Psicologia Escolar, as quais, ao isolar o sujeito das relações sociais que lhe formam, apostam ser possível o estudo de um indivíduo abstrato, longe da realidade histórica e social a qual pertence, em uma análise que acaba tomando por individual aquilo que é social, por

com as próprias origens da psicologia científica” (1984, p. 96). Ainda, para a discussão mais recente acerca das diferenças entre Psicologia Escolar e Psicologia da Educação, recomendamos a tese de doutorado de Checchia (2015), “Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina da psicologia da educação nas licenciaturas”.

psíquico aquilo que envolve todo o processo de escolarização, e por causa, o que é efeito das relações em uma sociedade dividida em classes, portanto, com mecanismos que visam à reprodução e à legitimidade da dominação de uma classe sobre a outra (LOUREIRO, 1997, p. 452-453). Em síntese, ao desconsiderar a realidade histórica e social na investigação das dificuldades escolares que resultam no fracasso escolar, esses estudos tradicionais da Psicologia no âmbito da Educação acabam por tomar o sujeito e suas características individuais como causas do próprio fracasso, num processo de culpabilização do indivíduo, por situações que envolvem o todo social.

O movimento crítico que nasce dentro da Psicologia Escolar na tentativa de superar as análises psicologistas da realidade da escola (PATTO, 1984; 2015; 2019 LOUREIRO, 1997; ANTUNES, 2003; 2012; SAWAYA, 2018) vem, desde os anos 80, apontando os riscos de tais estudos que, ao se referirem aos sujeitos distanciando-os dos seres reais, de suas condições de vida social e histórica, dissimulam “as relações de dominação política e exploração econômica que, na base da sociedade burguesa, constituem as condições concretas de produção dos homens que a constroem” (LOUREIRO, 1997, p. 451). Por isso o esforço dessa corrente crítica de incorporar, à produção do conhecimento psicológico, o caráter histórico de toda a realidade social, ressaltando o papel preponderante das relações de poder na formação dos sujeitos e na construção do próprio conhecimento, que, também produto dessa sociedade, é igualmente expressão dos interesses de classes e das relações de dominação.

Considerando, como aponta Patto, que os interesses de classe também são constitutivos de conceitos, de sistemas de conhecimento e método, pois as dimensões políticas e epistemológica do conhecimento são inseparáveis, a crítica à Psicologia tradicional, dá-se no nível dos conteúdos, da definição de inteligência em que se apoiam, dos critérios de normalidade que lhes servem de base, da situação dos testes, de sua pretensão em mensurar a inteligência e da própria teoria do conhecimento a partir dos quais eles sustentam essa proposta (1997, p. 79-80). Implica pôr em questão, a concepção de ciência, de homem e de sociedade que sustentam uma psicologia que tem por base a criação de instrumentos para a avaliação e classificação de indivíduos e grupos (SILVA, 1997; PATTO, 2017).

É ao partir dessa análise sobre os fundamentos da psicologia e suas implicações na educação, que os autores antes citados defendem a assimilação do discurso teórico da psicologia à dimensão histórica e social dos sujeitos concretos e de sua vida real, numa tentativa de apreender as determinações sociais das “realidades psíquicas”, o que significa

também assumir a necessidade de “*reconstruir, teoricamente, a natureza social da individualidade*” (LOUREIRO, 1997, p. 451-452; grifos nossos). Ao se recusar a tratar o sujeito em abstração da realidade histórica e social que o constitui, a Psicologia se depara com um sujeito inteiro e complexo, cuja dimensão psicológica é apenas uma das dimensões a se considerar, tendo em vista os aspectos sociais, filosóficos, políticos, éticos, entre outros, que também o compõem e o atravessam, tornando impossível apreendê-lo objetivamente e totalmente, tendo em vista que sempre haverá alguma dessas dimensões que nos escapa. Frente a isso, como ressalta Loureiro, cabe à Psicologia buscar compreender as características que formam esses sujeitos como homens e mulheres dessa sociedade, por meio das diferentes situações concretas de vida, na expectativa de perceber os meios que são lançados mão para a organização e manutenção da ordem social vigente (1997, p. 454). Assume-se, desse modo, um trabalho teórico que advém da prática e a ela se volta, visando sua transformação.

Para a Psicologia assumir o papel de transformação a que deve servir o conhecimento, ela precisa reconhecer os interesses como motor de sua produção, ou seja, assumir a sua não neutralidade diante de uma prática social que também não o é, por isso, atribuir aos seus estudos o comprometimento de compreender os determinantes sócio-históricos e sua atuação na sustentação das relações de poder. Um conhecimento tomado como instrumento de transformação social, isto é, em estreita relação com a realidade, implica pensar em outra relação entre teoria e prática, que não aquela em que a teoria invoca certa universalidade, como se fosse expressão de um conhecimento puro e em abstração de todos sujeitos e dos seus modos de vida, mesmo porque, como nos chama atenção Leopoldo e Silva:

se naturalizo [no sentido de olhar sob os paradigmas e exigências das Ciências Naturais] a esfera do humano, reduzindo-a a um conjunto de objetos análogos aos objetos físicos, coloco-me por isto na posição de único sujeito, o que é teoricamente problemático e praticamente insustentável (SILVA, 1997, p. 6)

É a essa insustentabilidade prática que se recusa olhar um conhecimento que pretendem “captar” o sujeito, como se nele houvesse algo a ser desvendado e que abrangeria todo o funcionamento da espécie humana. Resquícios da tradição positivista e evolucionista de ciência, essa concepção de teoria preconizada se apresenta como produto da separação entre observação e interpretação, algo que, aparentemente, lhe confere objetividade e que lhe permite retirar dos fenômenos e das experiências, o seu significado. A crítica revela, no

entanto, que quando se trata de conhecer o homem, trata-se não de conhecer um sujeito dado, mas um sujeito histórico, da mesma maneira como a atividade teórica mobilizada não pode negar ou prescindir das idênticas condições históricas pela simples razão dela também ser uma prática sujeita a seus determinantes. Pensar o conhecimento teórico como um conhecimento pronto, acabado, inquestionável, só é possível, nesse sentido, em uma concepção de ciência que, presa à aparência, não consegue perceber o processo de constituição do real, em suas contradições e heterogeneidade, concebendo-o, por isso, “ilusoriamente, como ‘coisa’, possível de [ser] captada, descrita, medida e decifrada” (LOUREIRO, 1997, p. 457).

Embora num primeiro momento essa discussão soe distante das questões educacionais propriamente ditas, mais especificamente das que envolvem a alfabetização, portanto, das práticas de leitura e escrita e do processo de formação escolar, é a partir dela que podemos fazer uma leitura crítica do que tem sido proposto pelas diversas teorias em psicologia do desenvolvimento à educação, em especial, de suas respostas aos desafios envolvidos no processo de alfabetização na escola pública. Isso porque só é possível superar um olhar menos fragmentado para a realidade escolar e suas demandas (suas práticas, conteúdos pedagógicos, as concepções de ensino e aprendizagem, seus problemas etc.), quando nos voltamos para a compreensão dos *sujeitos concretos em formação na escola*. E, para tanto, é preciso ir além da apreensão particularista, individualizada e a-histórica desse sujeito, que olha apenas para as suas formas de raciocínio, aprendizagem e desenvolvimento, como se estes fossem fenômenos desvinculados das condições e contextos reais em que se desenvolvem o ensino, a aprendizagem, isto é, os processos de formação nos quais eles se acham envolvidos. É preciso também superar as concepções que apreendem a prática escolar como aplicação de teorias e concepções psicopedagógicas. O retorno necessário aos sujeitos sociais e históricos, que ensinam, aprendem, formulam projetos e constroem cotidianamente a ação formativa, levou a própria psicologia, em uma perspectiva crítica, a buscar compreender os sujeitos em formação escolar a partir da complexa lógica e dinâmica de funcionamento das próprias instituições onde se desenvolvem o ensino e aprendizagem dos sujeitos (SAWAYA, 2018, p. 137).

Um dos pontos de partida dessa nova construção teórica foi se debruçar sobre os problemas concretos enfrentados no processo de escolarização das crianças brasileiras. Considerados fenômenos que se dão por dentro das dimensões psíquicas e sociais da ação humana, o fracasso escolar e as dificuldades enfrentadas na alfabetização de milhares de crianças, não puderam mais ser tomados como problemas individuais, psíquicos em si,

desvinculados das dimensões sociais das ações envolvidas, das práticas de quem ensina, de como ensina, das relações históricas que constituem os fazeres de quem ensina e do contexto escolar do ensino.

Vinculadas à formação cultural e históricas da nossa sociedade, as relações escolares, os processos de formação e as práticas de alfabetização, passaram a demandar também um trabalho de recuperação histórica que pudesse revelar os compromissos políticos, os interesses em jogo, e as escolhas envolvidas na formação de sujeitos leitores e escritores. Afinal, será possível entender a escola pública hoje, e suas dificuldades em alfabetizar as crianças, sem ter em vista a histórica exclusão escolar que a caracteriza? Sem levar em conta os interesses contraditórios envolvidos no processo de expansão do sistema de ensino? Sem se perguntar de que modo, e em quais instâncias, o que chamamos hoje de “democratização do ensino” rompe, ou não, com essa história e interesses?

3.2 A exclusão escolar na escola pública brasileira

Para entender a escola pública de hoje é preciso perguntar se ela ainda se baseia em princípios que estruturaram o sistema escolar de ontem: em outras palavras, até que ponto, por meio de diferentes estratégias, o sistema educacional de hoje dá continuidade à negação do direito à formação escolar a uma enorme parcela das crianças numa sociedade pseudodemocrática? No passado, a maioria delas estava fora da escola; hoje estão quase todas dentro dela, mas agora, como nunca, vítimas da “ilusão de inclusão” que assume várias formas, entre as quais o direito à matrícula e a existência de uma rede escolar dual: uma para os filhos da burguesia, outra para os filhos dos chamados “pobres”, palavra que naturaliza a pobreza e oculta a exploração e a opressão que a produzem (PATTO, 2004, p. 64).

Já no início do século XX, o maior problema da educação escolar no Brasil era o que Patto chama de “o principal mecanismo de exclusão escolar” do país, isto é, a impossibilidade de acesso à escola elementar (PATTO, 2000, p. 192). A intencional morosidade em responder à visibilidade dada, no século XIX, à questão da alfabetização “do povo”, adiou o enfrentamento do problema que, nas três primeiras décadas do século passado, estendia-se, ainda, a quase toda a população brasileira: se 90% da população era analfabeta quando da Proclamação da República, 75% o era em 1930 (Idem, 2000, p.192).

Ferraro (2014) relembra, ao recuperar os estudos de Paiva (1990, p.9), que a questão do analfabetismo das classes populares esteve, em grande parte de nossa história, distante das mesas de discussão daqueles que governavam o país, emergindo apenas com a Lei Saraiva, em 1881. Isto é, com a reforma eleitoral que introduziu o voto direto, endureceu o

voto censitário e proibiu o voto de analfabetos. Ao impedir que a grande maioria da população votasse, o analfabetismo se transformou em um problema social que, longe de impulsionar a construção de um sistema público de ensino, passou apenas a justificar a exclusão do voto:

Se países como Inglaterra e França, que serviam de inspiração aos liberais brasileiros, resistiam ao voto universal, o que dizer do liberalismo neste lado do Atlântico, num país de economia agrária, latifundiária e ainda teimosamente escravocrata? É compreensível que a questão que se colocou não foi tão propriamente a de escolarizar o povo para ampliar o acesso ao voto, mas antes, a de como excluir do voto a massa popular ou de como retardar-lhe o acesso ao voto (FERRARO, 2014, p.71).

Com a Lei Saraiva, o número de eleitores se reduziu a 1/8 do que era antes (Ibidem, p. 248), lembrando que o critério censitário não era a novidade da reforma eleitoral. Essa redução abalaria os princípios republicanos surgentes, onde as ideias liberais marcariam presença de maneira mais articulada, ainda que, de início, não passasse de pensamentos em assunção em prol de uma democracia liberal numa sociedade “cujas semelhanças com o Império eram maiores do que um exame pouco atento poderia sugerir” (PATTO, 2015, p. 79). Na história brasileira, à semelhança de como fora com a escravidão, o analfabetismo foi postergado e negligenciado em sua condição de problema social a ser enfrentado, até o momento em que, inevitavelmente, os interesses de uma parte da classe dominante passaram a confluir com as demandas de transformação da época; o que fez a alfabetização compor o quadro de necessidades do projeto político e econômico nascentes. Foi assim que, na Primeira República, ela esteve presente nas aspirações burguesas de consagração dos princípios liberais democráticos, os quais, quando tirados do plano das ideias, também não deixaram de expressar a proposta de um sistema escolar historicamente “calcado numa lógica: a lógica do próprio sistema social que a inclui”, o qual “promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades educacionais” (PATTO, 2000, p. 192).

Como já indicamos, o auge do entusiasmo pela questão educacional se deu já nas primeiras décadas do século XX, quando, sob o fortalecimento do ideário liberal, o tema da alfabetização das classes populares, paulatinamente, foi se transformando em bandeira de uma ala mais progressista da classe dominante. A insatisfação desse segmento com a política oligárquica que insistia em um projeto fundado nos princípios monarquista e escravocrata que até pouco tempo regiam a sociedade, fez da educação e da escola pública, parte dessa “luta política entre facções da elite” (PATTO, 2015, p. 80).

Políticos e empresários do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos, tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, mas também enveredar por uma política que catalisasse vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder: os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência desses interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (Idem, 2015, p.81)

O voto, que no fim do Império era mantido longe da população mais pobre e analfabeta, taxada em função disso de “incapaz”, “ignorante”, “dependente” e “marginal” (FERRARO; LEÃO, 2012), é agora visto como uma estratégia por essa elite liberal em transformação, no enfrentamento ao grupo mais conservador que fazia as regras do jogo político. Isso faz da escola, e principalmente da alfabetização, um importante meio para determinada “inclusão” da participação popular na vida política do país, o que calhava com a crescente pressão da população pobre urbana por acesso à educação. Ou seja, também fruto das reivindicações das classes populares por educação, a expansão do sistema de ensino veio atender à crença liberal de democratização, via escola, de uma sociedade que intentava a promoção do projeto industrial capitalista.

Tratava-se, portanto, de uma escola para todos que apostava ser possível responder tanto à democratização do acesso ao ensino às camadas populares, indispensável em uma sociedade que acredita na legitimidade do mérito pessoal como justificativa para as desigualdades no nível social, quanto à necessária formação de uma classe trabalhadora em conformidade com a visada “transição do modelo agroexportador para o modelo industrial” (PATTO, 2015, p. 80). Assim, da mesma maneira como o pensamento liberal brasileiro disseminou a crença de que a abolição do trabalho escravo e a inauguração da “categoria social do trabalho livre numa sociedade capitalista”, criariam condições para a distribuição social baseada nos méritos pessoais (PATTO, 2015, p. 78), a abertura das escolas dessa mesma sociedade, foi tomada como o que seria preciso para garantir a alfabetização das crianças das camadas populares e, portanto, a igualdade de oportunidades através da escola. Ignorando, com isso, como no primeiro caso, os diferentes interesses e a lógica social contraditória nos quais se daria a promoção desse sistema público de ensino.

Não por um acaso, o resultado desse movimento, como nos indica Patto, é uma verdadeira “política de massas” que acaba se desenvolvendo com duas funções no plano político: a de responder às reivindicações das populações urbanas, reduzindo assim as tensões crescentes no meio urbano, e a de criar as condições sociais necessárias para o tão

almejado projeto de industrialização nacional (PATTO, 1984, p.56). Isto é, desenvolve-se um projeto liberal de educação que, ao mesmo tempo em que representava a democratização em uma sociedade que se pretendia urbano-industrial capitalista, igualmente viera atender à necessária formação de mão de obra, sem a qual esse projeto não seria possível.

Foi só a partir dos anos 30 que a rede pública de ensino se tornou realidade no que diz respeito à disposição de um sistema de educação popular. Esse é o momento em que o projeto político e econômico, antes citado, ganha forma, e a questão do ensino se coloca como um problema nacional atrelado ao desenvolvimento do país e à tentativa de viabilização de uma sociedade liberal democrática. No plano das reformas educacionais, isso se traduz em duas tendências: a primeira, cuja prioridade era a ampliação do sistema educacional já existente, mesmo que isso acarretasse o “empobrecimento do currículo e da sistemática educacional estabelecida nos anos anteriores”, a chamada reforma quantitativa do sistema de ensino (PATTO, 1984, p. 57); e a segunda, na qual os princípios filosóficos e pedagógicos do movimento da Escola Nova prevaleciam, propondo um olhar qualitativo para as questões da educação, voltado à modificação dos “métodos de ensino, a partir das características psíquicas dos alunos” (SAWAYA, 2018, p. 44).

Como elucida Patto, é a primeira delas que consegue maior espaço entre as reformas educacionais nas décadas seguintes, entregando-se às cobranças das camadas populares e combinando-as às necessidades geradas pela indústria por mais educação (1984, p. 57). As contradições de um projeto de democratização da educação em uma sociedade calcada nos valores e demandas capitalistas, demonstrar-se-iam através da lentidão em universalizar o acesso às escolas; na precarização do ensino que acompanhou essa sua extensão; e, principalmente, em sua dificuldade em não excluir, por meio da repetência e evasão, aquelas crianças que conseguiam estar matriculadas. Isso expunha a alta seletividade dos estudantes no interior das próprias escolas, configurando um sistema de ensino “destinado aos alunos que seguirão os estudos até a universidade e outro destinado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho” (SAWAYA, 2018, p. 44), algo a ser decidido já nos primeiros anos de escolarização, isto é, no processo de alfabetização, sob critérios estabelecidos pela Psicologia, a qual indicava, através de termos como “faculdades”, “aptidões pessoais” e “tendências vocacionais”, quais crianças iriam para um ou outro sistema de ensino.

Os critérios que definem a clientela para cada sistema de ensino são aqueles fornecidos pela psicologia, como atesta sua presença no artigo [129] da própria Constituição [de 1937]: ‘à infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em

todos os graus, a possibilidade de receber *uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais*” (SAWAYA, 2018, p. 44; grifos da autora).

A presença, nas questões educacionais, de termos como “faculdades” e “aptidões pessoais” nos indica que o ensino se especializa, nesse período, em função da “clientela” que passa a frequentar a escola (Idem, 2018, p. 44-45). A crença de que se pode medir as “diferentes características psíquicas” dos alunos, embasa o discurso sobre a educação e justifica a formação oferecida às crianças das classes populares, bem como sua “inserção social”, tomada como consequência dessa sua “condição psíquica”. O uso da ciência na legitimação desse pensamento se dá com o fortalecimento da *psicologia das diferenças individuais* no sistema escolar emergente, meio pelo qual se justifica as diferenças sociais ao apostar em uma ideia de sociedade cuja distribuição seria resultante das aptidões naturais. Trata-se de um discurso que acaba por explicar as desigualdades de uma sociedade em que supostamente todos teriam as mesmas oportunidades (PATTO, 2015, p. 78). Segundo Patto,

assim é que, em 1934 se dá a criação da Universidade de São Paulo para onde vão os filhos das elites e, em 1942, se cria o ensino profissionalizante SENAI, SENAC e as escolas técnicas de qualificação rápida para onde vão direcionados os jovens trabalhadores destinados ao emprego na indústria e no comércio (2015, p. 47).

Como se pode notar, embora a proposta de reforma quantitativa tenha prevalecido no sistema educacional nascente, as concepções que orientaram o movimento da Escola Nova não estiveram totalmente ausentes nesse período. É possível percebê-las, dentre outras formas, através da atuação da psicologia na determinação das características psíquicas dos alunos, e na adequação do ensino feita a partir disso. Na efervescência dessas discussões que Lourenço Filho introduz, nos anos iniciais, as avaliações e os testes de aptidão, os Testes ABC, tendo como base o trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. Importante representante dos princípios do movimento escolanovista no Brasil, sua intenção era avaliar e medir “a prontidão da maturidade intelectual necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, voltando a psicologia da infância à organização da escola e do mundo do trabalho (SAWAYA, 2018, p. 45).

A classificação feita dos alfabetizandos com base nesses testes visava à organização de classes homogêneas e à racionalização do processo de alfabetização, vistos como condições para a eficácia do ensino. Essa busca por soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita, apesar de mostrar a implicação dos ideólogos do movimento escolanovista na luta pela educação laica e pública, indica também as

contradições desse pensamento educacional que assumiu “a missão de conduzir o Brasil à modernidade pela via da educação” (SAWAYA, 2018, p. 46). Ao longo do século XX, a influência dos “pioneiros da educação nova” no pensamento educacional não só serviu para defender a necessidade e o direito da educação das classes populares – e nisso o movimento foi muito importante -, como também para justificar as diferenças de desempenho das crianças na escola pública, diferenças estas que passaram a caracterizá-la.

Apesar da passagem dos anos 20 para os 30 ser um período de influência decisiva sobre seus rumos nas próximas décadas, metade dos alunos matriculados reprovavam o primeiro ano em 1930 e, no início da década seguinte, 58,83% das crianças evadiam na passagem do primeiro para o segundo ano; desenhando um quadro lastimável, onde, em 1948, apenas 4% dos que estavam matriculados concluíam o ensino primário. Esse estado de coisas fazia do primeiro ano o “ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro” (PATTO, 2015, p. 27).

Nas décadas seguintes, poucas foram as mudanças no que diz respeito à situação dos anos iniciais e sua influência no processo de escolarização, embora em 1970 fosse possível ver certo crescimento da rede escolar e melhoria do fluxo nos anos iniciais, isso se compararmos esse momento às décadas de 1950 e 60. De 1971 a 1978 foi registrada a promoção de 52,6% das crianças da primeira para a segunda série, o que representava uma melhora, mas sem efeitos reais, tendo em vista que apenas 18% dos matriculados completaram os 8 anos de escola em 1978 (SAWAYA, 2018, p. 55). Os “dados relativos à eficiência do ensino de primeiro grau”, nesse período, continuavam a indicar “a alta seletividade da escola, que encontra expressão no já conhecido afunilamento do fluxo do alunado entre a primeira e a oitava série” (PATTO, 2015, p. 28). Em síntese, “a maioria das crianças matriculadas na rede pública de ensino no país”, ao menos até o fim da década de 1980, ainda se encontrava “na primeira série do primeiro grau” (Ibid., p. 29), momento este em que se dava largada a uma formação marcada pelo assolamento do fracasso escolar, mas também pela resistência daqueles que insistiam contra a própria exclusão: “a população escolar frequentava a escola de 1º grau, em média, por mais de 8,5 anos, conseguindo terminar, em média, apenas 6 séries” (SAWAYA, 2015, p. 57).

Essa situação do ensino não passaria despercebida pelas políticas públicas que surgiam como respostas a esse quadro, tampouco pelas pesquisas educacionais que as embasavam, as quais, por sua vez, intentavam explicar por meio das diferenças individuais, das aptidões naturais, as diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais, escancaradas por esse cenário da escola pública brasileira. A alfabetização sob medida, de

que resulta o “como ensinar” subordinado à capacidade da criança ou à sua maturidade, marcaria o discurso sobre a educação no decorrer da segunda metade do século passado, momento em que disso se desdobram outras formas de entendimento da questão do fracasso escolar nos anos iniciais.

3.2.1 A alfabetização das crianças de camadas populares

Nesse contexto em que o processo de alfabetização era percebido como um momento de grande influência nos altos índices de fracasso e na produção das diferenças de rendimento escolar que marcavam o ensino básico no Brasil, estudos norte-americanos sobre a “carência cultural” ou “privação cultural” da população pobre passaram a circular entre os pesquisadores e educadores brasileiros nas décadas de 60 e 70 (PATTO, 1970; POPPOVIC, 1977, dentre outros), embasando as principais reformas educacionais e as políticas que intentavam modificar a realidade vivida pela escola pública.

Em torno da chamada “teoria da carência cultural” estava a tese de que há grande contingente de alunos que não obtêm o desempenho escolar esperado porque vivem em ambientes que não garantem o acesso a padrões culturais e às experiências necessárias para se alcançar o desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola (SAWAYA, 2018, p. 71). O baixo rendimento escolar das camadas populares é então explicado através do reconhecimento de uma (suposta) pobreza de estímulos ambientais e precariedade nas práticas familiares de socialização dessas crianças, as quais tornariam possível afirmar que se trata de um contexto culturalmente carente.

Apesar de derivada das pesquisas tradicionais no âmbito da Psicologia, não se trata mais de atribuir as diferenças e, por conseguinte, as desigualdades, a fatores biológicos e fisiológicos, tal como fazia a psicologia diferencial; mas de, com a assimilação dos conhecimentos na área da antropologia e da sociologia, voltar-se aos aspectos culturais dessa camada da população, tomando-os como os responsáveis pelas desigualdades psíquicas, linguísticas e de inteligência que “levam” ao fracasso escolar. O pressuposto básico é o de que as crianças advindas de grupos “marginalizados” ou “não participantes do sistema social” (SAWAYA, 2018, p. 71), fracassam na escola porque são portadoras de atrasos resultantes dessa condição, atrasos no desenvolvimento cognitivo, portanto, do raciocínio, das emoções, dos afetos e da linguagem, os quais as impedem de responder apropriadamente ao ensino escolar oferecido.

Dessa leitura sobre as classes populares, suas vidas e experiências, surge o conceito de “atraso linguístico” ou “deficiência de linguagem”, atribuído às crianças pobres e utilizado para explicar sua não alfabetização na escola pública. Houston (1997) nos ajuda a compreender que os autores (MILNER, 1996; BEREITER; ENGELMAN, 1966; BLANK; SOLOMON, 1968; Cf. HOUSTON, 1997) que defendem a ideia de que essas crianças teriam deficiências linguísticas, pressupõe que a linguagem é representação da cultura e do ambiente em que se está inserido, portanto, em um ambiente culturalmente carente, as crianças “desprivilegiadas” apresentam uma linguagem também deficiente. São as pesquisas experimentais embasadas no método clínico que apontam para isso quando afirmam constatar o uso inadequado e limitado que essas crianças fazem das palavras, além dos escassos recursos verbais lançados mão em sua comunicação. Segundo esses estudos, preferindo fazer uso de recursos não-verbais para se comunicar, elas dispensariam a própria linguagem em suas relações (HOUSTON, 1997, p. 179). Defende-se que, herdada da interação mãe-criança, isto é, de uma relação comunicacional considerada restrita e precária, a linguagem dessas crianças não possuem uma base adequada para o pensamento. As teses piagetianas de que haveria uma relação determinante da linguagem “sobre o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio” são utilizadas como referencial teórico por esses autores e os levam à conclusão de que a “linguagem deficiente” das camadas populares produz e expressa um pensamento aquém do nível de desenvolvimento das classes médias, situação que explica as “dificuldades de acompanhamento” do ensino escolar demonstradas por essa parte da população (SAWAYA, 2018, p. 74). Ou seja, com uma linguagem que, qualitativa e quantitativamente, não dá conta da articulação, expressão e assimilação do conhecimento, seria de se esperar que essas crianças apresentassem dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.

Voltados essencialmente para as características psicossociais das crianças que frequentavam o primeiro grau na escola pública, foram muitos os adeptos da teoria da carência cultural no Brasil, pesquisadores que não só trabalharam na sua difusão entre professores e idealizadores das políticas públicas (CARDOSO, 1949; PLANCHARD, 1945; dentre outros, Cf. PATTO, 2015), como também, partindo dela, deram origem e disseminaram outras concepções, através da produção e incorporação de críticas, dentre as quais estava aquela feita a essa sua ideia central que atribuía, aos alunos pobres, “deficiências” no nível cognitivo e linguístico. As pesquisas de Ana Maria Poppovic e sua defesa da “teoria da marginalidade cultural” expressam bem esse movimento: reconhecendo na teoria da carência cultural a legitimidade de preconceitos e estereótipos sociais que

simplificavam a análise e condenavam os sujeitos, a autora se opõe a termos já muito bem aceitos como “carência”, “privação” ou “deficiência cultural”, propondo a assunção da expressão “marginalidade cultural” para tratar da condição das crianças pobres no interior das escolas.

Psicóloga brasileira e pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Poppovic (1972; 1977) defende tratar, não de “uma condição negativa, degradante e estática”, como insinua a ideia de “déficit” ou “deficiência”, mas sim, de “um processo que está sendo sofrido”, pelas crianças, em decorrência dos lares marginalizados em que crescem e se desenvolvem (POPPOVIC, 1972, p. 245). Contrária à tese de que essas crianças possuiriam deficiências linguísticas ou cognitivas, a autora fala de crianças que são socialmente marginalizadas, por isso, possuiriam outros estilos linguísticos e padrões culturais que não aqueles produzidos nos grupos sociais privilegiados. É a marginalidade que produziria outros hábitos, culturas e linguagem, às quais devem ser consideradas pela escola. Deixa-se, com isso, de negar a existência de cultura nas classes populares, como até então se fazia, para defender a existência de uma cultura diferente, a dos povos marginalizados, dotada de uma visão de mundo que não é aquela exigida pela escola, por isso, levando a um fracasso que é tomado como resultante desse desencontro.

Dessa perspectiva, haveria um desconhecimento, por parte da escola, daquilo que as crianças trazem como “bagagem cultural” para compreender os conteúdos escolares. Em outras palavras, o currículo escolar que embasa o ensino, apostaria em conteúdos que pressupõem conhecimentos prévios ainda não alcançados por essas crianças culturalmente marginalizadas, produzindo, por isso, dificuldades e fracassos. Os testes construídos por Poppovic para avaliar o nível de desenvolvimento de habilidades tidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita, demonstravam isso através dos baixos resultados obtido pelas crianças. Como explica Patto, resultantes de procedimentos pretensamente neutros e objetivos, não se questionava a legitimidade de tais estudos que apenas confirmavam cientificamente o que já circulava no senso comum: as crianças das classes populares chegam à escola sem condições de cumprir aquilo que se exige delas (PATTO, 2015, p. 136). Em suma, é mantida a tese segundo a qual a escola seria inadequada às classes populares, à sua realidade, capacidades e desenvolvimento.

Depois de afirmar que “as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria, e bem rica”, ao rever pesquisas realizadas com essa população, [Poppovic] passa a descrever as condições ambientais de forma negativa, atribuindo-lhes a responsabilidade por deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças (PATTO, 2015, p. 120)

Ou seja, ao enxergar nesses lares marginalizados uma precária relação entre mãe-criança, uma pobreza de estimulação perceptiva nos primeiros anos de vida, um ambiente insalubre para o crescimento e desenvolvimento, além de uma escassa interação verbal que não promoveria o uso, pelas crianças, das palavras para “se relacionar, combinar e recombinar componentes concretos e abstratos na descrição, interpretação, na comunicação das percepções, experiências e ideias, isto é, no desenvolvimento do pensamento”, Poppovic acaba por afirmar aquilo que desejava negar, a saber, que essas crianças possuem deficiências cognitivas e linguísticas (POPPOVIC, 1972, p. 251). Embasada nas teses piagetianas, ela estabelece uma relação direta entre cognição e o desenvolvimento da linguagem, algo que a leva a afirmar que “a linguagem não se dá de forma organizada nos ambientes pobres” devido à incapacidade do adulto de servir de fonte e referência à criança. Isso somado à ausência de objetos culturais, à falta de livros e da leitura e escrita que assolariam o ambiente familiar das camadas populares, levaria, segundo a autora, ao comprometimento da “capacidade de aprendizagem” desse aluno (SAWAYA, 2018, p. 88).

A insistência em atribuir às crianças pobres um baixo desenvolvimento de capacidades e habilidades, desemboca, no âmbito da alfabetização, na defesa, por Poppovic, de uma proposta de construção de um “currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1ª grau, inclusive para as crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo de ensino e aprendizagem” (POPPOVIC, 1977, p. 41). Considerando que essas crianças são marginalizadas porque são excluídas das oportunidades de desenvolvimento oferecidas às crianças de outras classes sociais, o Programa Alfa, como foi chamada essa política pública para os anos iniciais, lança-se ao desafio de alterar as altas taxas de repetência e evasão na escola pública, atuando, para tanto, nos “dois pontos mais vulneráveis encontrados na sala de aula: o aluno e a professora”. Se por um lado, esse aluno pobre que chega à escola, chega à idade escolar sem nenhuma condição de responder ao que a escola exige dele, isso por conta da falta de “estímulo e treinamento necessários a um bom desenvolvimento global”, por outro, essa professora, “pertencendo a um sistema escolar pobre”, sem material didático ou recursos técnicos, também necessita do “treinamento e ensino necessários para saber o que está acontecendo com a criança naquele preciso momento da aprendizagem”, algo tomado como imprescindível a quem precisa aprender a lidar com o grande número de “alunos despreparados” recebidos pela escola pública (POPPOVIC, 1977, loc. cit.).

Inevitavelmente reforçando a tese do “déficit cultural” das crianças pobres e, por vezes, oscilando na defesa de uma “diferença cultural” com a qual a escola precisaria lidar, o Programa Alfa de alfabetização sugere uma educação compensatória, que se daria através da ampliação do tempo na escola, oferecendo a estas crianças um atendimento escolar que antecederse a própria escolarização. A ideia é poder “suprir as *deficiências* que se instalam durante essa etapa, dando-lhe, assim, a possibilidade de desenvolver uma capacidade de aprendizagem satisfatória, quando de seu início na escolaridade fundamental” (POPPOVIC, 1977, p. 41, grifos nossos). O uso do termo “deficiências”, pela autora, para se dirigir aos alunos, explicita a dificuldade de inverter a “poderosa armadilha ideológica” que, fortalecida pelos preconceitos e estereótipos sociais, impedem a ciência de sair das “formas aparentes da realidade” (PATTO, 2015, p. 121). Como defende Patto, trata-se de uma “teoria da diferença” que acabou sujeitada à “teoria do déficit” ou “carência cultural”. Fala-se em uma “diferença” que contém, mesmo que de maneira muito sutil, a tese da deficiência e as faltas nela previstas (Idem, 2015, p. loc. cit.).

Como fica claro, os fatores extraescolares que influenciariam no rendimento escolar, continuam sendo prioridade nas pesquisas da educação e psicologia, em detrimento dos aspectos intraescolares e seu papel na produção do fracasso escolar. O mais próximo que Poppovic chega da escola e de uma crítica à sua participação na produção do baixo rendimento escolar entre as crianças pobres é quando a julga inadequada à clientela que recebe, isto é, ao considerar seu currículo e atividades propostas carregadas de padrões culturais estranhos a essa camada da população, portanto, também responsável pelas dificuldades por elas enfrentadas. A presença de certa idealização em torno da cultura das classes médias e sua combinação com os estereótipos que reduzem as experiências das crianças pobres, impedem a autora, e outros estudos que vão na mesma linha, de alcançar, através da crítica, as relações interpessoais e intersubjetivas que atravessam a instituição escolar e que fazem a vida cotidiana dos professores e alunos. Deixa-se de lado a função social da escola e seu lugar em uma sociedade capitalista, a discussão sobre a qualidade do ensino oferecida, por ela, a essas crianças, bem como as dificuldades que também são produzidas em seu interior. Em síntese, a alfabetização se reduz e se transforma em um problema de desenvolvimento da criança pobre e de seus atrasos cognitivos e linguísticos. Por isso, a necessidade de reformular as práticas e os métodos pedagógicos da escola para atender a essa criança diferente.

Nesse sentido, embora o Programa Alfa chegue a citar a influência dos processos pedagógicos no rendimento escolar, focando essencialmente no despreparo da professora e

propondo, a partir disso, uma “formação técnica” e um “treinamento profissional” na tentativa de mudar essa realidade, é certo que a urgência apontada pela política em capacitar as professoras advém, essencialmente, do suposto despreparo dos alunos recebidos. A necessidade de um treinamento em serviço desse professor responde à esperada desqualificação do corpo discente e ao reconhecimento, por parte de Poppovic, de que “pertencendo a um sistema escolar geral pobre, carente de material didático e desamparada de recursos técnicos e de possibilidades de aperfeiçoamento” é um desafio imenso a estes profissionais, “defrontar-se com essa massa de alunos despreparados” (POPPOVIC, 1977, p. 41).

Essas teses e medidas marcaram presença no discurso e nas ações educacionais, as quais buscavam reverter os “efeitos nefastos que o ambiente familiar produz sobre o desenvolvimento psicológico do aluno pobre” (SAWAYA, 2015, p. 85). Algo que se deu não sem contestação, pois foi a própria psicologia escolar crítica, da qual falamos anteriormente, que, em conjunto com linguistas, sociólogos e outros especialistas, expuseram as fragilidades dessa argumentação, seu caráter pseudocientífico, o qual, endossando discursos amplamente conhecidos sobre as classes populares, sua vida e experiência, acabam por culpabilizar o sujeito por um fracasso que é produzido na instituição, fruto da complexa e contraditória relação escola-sociedade (PATTO, 2015; SAWAYA, 2002). A própria ausência de respostas efetivas aos altos índices de fracasso escolar ao longo da década de 1970, levou à produção desses estudos críticos, os quais sinalizaram a necessidade de novas abordagens do problema da alfabetização. Não obstante, como veremos, é insistente a crença “na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares” (PATTO, 1988, p.72).

3.3 As últimas décadas e os novos paradigmas da alfabetização

quanto aos métodos, as respostas que recebemos permitem ilustrar de maneira mais precisa o modo de ensino mais adequado à mente da criança e mais em conformidade com o que nos mostra o estudo do desenvolvimento intelectual (...). Tais são, segundo nos parece, o alfa e o ômega de uma didática fundada na psicologia (Piaget, 1998, p. 189)

No início dos anos 90, o Brasil vivia a iminência da universalização do acesso à educação com 93% da população em idade escolar matriculadas (SAWAYA, 2018, p. 56).

Isso tornavam ainda mais preocupantes os dados que revelavam a insistência dos altos índices de repetência e evasão já nos primeiros anos do processo de escolarização, em um contexto em que a alfabetização passou a ser condição para o processo de redemocratização vivido no país, além de pauta e demanda dos organismos internacionais, que já ocupavam, nesse momento, o posto de representantes das exigências do capitalismo mundializado. Esse quadro de novas urgências políticas e sociais demandaram, bem como aceleraram, as reformas educacionais que intentavam responder àquele que se tornou um problema estratégico ao longo do século XX, a saber, a “plena” alfabetização das crianças.

Nesse momento em que a expansão das vagas no sistema de ensino revelava-se cada vez mais insuficiente para garantir a permanência das crianças nas escolas, e, conseqüentemente, sua alfabetização, as propostas de extinção da reprovação, que já se faziam presentes no discurso educacional brasileiro há décadas (SAWAYA, 2018), foram reforçadas e legitimadas, passando a compor as principais reformas nos sistemas de ensino dos estados e municípios. Através das políticas de controle do fluxo escolar (sistemas de ciclos, Programa de Progressão Continuada, Classes de Aceleração e etc.), institucionalizou-se a abertura das séries subsequentes ao primeiro ano, na tentativa de regular o fluxo e, com isso, reduzir as evasões nos anos iniciais, também conhecidos como o “grande ponto de congestionamento da escola pública elementar”, “gargalo no qual mais da metade das crianças matriculadas na rede de ensino público brasileiro permanecia entalada por muitos anos” (PATTO, 2000, p.194).

Apesar da reconfiguração do sistema escolar sob a bandeira da democratização, essas e outras medidas tomadas na tentativa de manter as crianças por mais tempo na escola, não foram suficientes como respostas aos séculos de exclusão que se enfrentava: “a burocratização do sistema engoliu as intenções inovadoras e o que poderia haver de novo foi posto nos moldes anteriores” (PATTO, 2000, p. 194).

Ferraro é um dos autores que, já no fim dos anos 80, denunciava a produção de novos analfabetos que se faziam através da exclusão realizada pelo próprio sistema escolar. Ao propor a distinção entre “exclusão *da* escola”, daquela que acontecia no espaço mesmo da instituição, a chamada “exclusão *na* escola”, o autor revela o que o ensino público produzia à sombra do entusiasmo da promessa democrática: enquanto a primeira categoria nos remete às crianças e adolescentes que nunca ingressaram na escola, mais aquelas que, em idade escolar, já haviam sido dela excluídas; a exclusão *na* escola, abrange o próprio processo de alfabetização e escolarização, ao dizer sobre as crianças que, ante os rótulos de “baixo rendimento”, “fracasso escolar”, “reprovação”, “recuperação”, “repetência”, “dificuldades

de aprendizagem”, “carente cultural” entre muitos outros, são os excluídos que ainda estão vivendo o processo de escolarização (FERRARO, ROSS, 2017, p. 7).

Essa realidade agudiza as tensões entre as demandas produzidas pelo processo de abertura política vivida no país, para o qual o direito à educação era imprescindível, e as demandas do projeto político e econômico nascente que, no cerne da crise do projeto de modernização, se reconstituía sob as leis do neoliberalismo e de sua reformulação dos problemas educacionais. Não à toa, como nos indica Saviani, esse foi um período de busca por teorias que não apenas pudessem se consolidar como alternativa ao discurso pedagógico oficial, como também que a ele se contrapusessem firmemente (2013, p. 402). Marcado política e economicamente pela necessidade de conciliação de demandas historicamente antagônicas em nome da “transição democrática”, esse período, no âmbito pedagógico, caracteriza-se pela necessidade da ascensão, segundo o autor, de pedagogias *contra-hegemônicas*, isto é, pedagogias que “buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Embora Saviani se refira aqui às pedagogias contra-hegemônicas, com o termo pedagogia sendo entendido conceitualmente pelo autor como “uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (Idem, 2013, p. 401), Mortatti (2016) atribui a esse contexto o pensamento educacional construtivista, o qual, segundo a autora, também surge como alternativa aos discursos pedagógicos oficiais, ao se contrapor ao que até então havia sido estabelecido. Como nos aponta:

No Brasil, a relação entre necessidade de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais, gerados pela ditadura militar instaurada em 1964, e a busca de respostas didático-pedagógicas para os problemas da alfabetização e do analfabetismo, encontrou sua síntese na teoria construtivista resultante das pesquisas de Emília Ferreiro e por ela apresentada como “revolução conceitual” em alfabetização (MORTATTI, 2016, p. 2268).

Ainda que não se caracterize como pedagogia, isto é, teoria da educação, nem como teoria sobre a educação, já que ela não surge diretamente com a intenção de analisar as práticas pedagógicas, a proposta educacional construtivista funda-se na “transposição teórica de conceitos e perspectiva próprios de um campo de investigações a outro” (CARVALHO, 2001, p. 11), no caso, da psicologia à educação, produzindo um discurso pedagógico que passa a ditar as transformações na educação. Como proposta contra-hegemônica, ele ganha predominância do pensamento educacional, o que não gera muitas surpresas, pois, como

afirma Saviani, “nesse contexto, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade”, tal como a ideia de “transição democrática” que marca o contexto no qual esse discurso surge:

A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se então: transição (democrática) de que para quê? (SAVIANI, 2013, p. 413).

É por dentro das ambiguidades que é possível a conciliação de diferentes e contrários interesses políticos. Frente a isso, vamos entender como esse discurso pedagógico construtivista marca presença na educação e suas implicações para o trabalho do professor e a formação escolar. Em suma, perguntamo-nos: “revolução conceitual”? De que para quê?

3.3.1 Do psicologismo das práticas ao abstracionismo pedagógico

Embora seja possível identificar os primeiros registros das ideias pedagógicas construtivistas já na segunda metade da década de 1930, quando geralmente aparecem vinculadas ao movimento escolanovista (CARVALHO, 2001b, p. 9), é principalmente nos anos 80 que elas conseguem repercussão na educação e se transformam em uma das principais fontes teóricas do discurso pedagógico brasileiro. Nesse momento, são os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), as referências para a transposição⁶ desse modelo teórico, seus conceitos e concepções, à alfabetização. Segundo Mortatti, ao se apresentar como proposta *contra-hegemônica*⁷ para a escola pública, esse discurso pedagógico construtivista coloca em pauta

⁶ Emília Ferreiro defende a “teoria de Piaget” como uma “teoria geral” e não apenas “uma teoria que se aplica exclusivamente aos objetos físicos e lógico-matemáticos” (2002, p.15). Segundo a autora, ao ser considerada uma “teoria geral de processos de construção de conhecimento”, por isso, “potencialmente apta para dar conta da construção de outros tipos de objetos”, isto é, para além dos objetos físicos e lógico matemáticos aos quais se debruçou Piaget, o construtivismo pode ser “aplicado” a diferentes áreas do conhecimento (objetos culturais), dentre as quais está a leitura e escrita (FERREIRO, 2001, p.15).

⁷ Mortatti faz referência aqui ao já citado texto de Saviani, publicado em 2008, no qual o autor caracteriza as teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Através disso, ele reconhece uma articulação destas com os interesses dos dominados, opondo-se às teorias pedagógicas que estariam a favor da manutenção dos interesses dos dominantes (Idem, p. 18). Como já apontamos, Saviani não trata especificamente da psicogênese da língua escrita nesse grupo de “teorias pedagógicas contra-hegemônicas”, mesmo porque não se trata de uma pedagogia a proposta de Ferreiro e Teberosky, sequer de uma teoria educacional. Mas Mortatti ressalta aqui, ao fazer essa associação, o fato de a transposição e apropriação da psicogênese para/na educação ter se dado sob a união de diferentes grupos, inclusive, ideologicamente diferentes, mas

a necessidade de transformação de certa ordem vigente, tomada como responsável pela produção das desigualdades na escolarização (MORTATTI, 2016, p. 2269).

Sua promessa de “superação de problemas políticos e didáticos-pedagógicos para a alfabetização das ‘classes populares’ e dos ‘filhos do analfabetismo’” (FERREIRO, 1990; Apud. MORTATTI, 2016, p. 2268), faz do construtivismo uma resposta aos problemas sociais e políticos incidentes no campo educacional. Trata-se de um período, como nos lembra a autora, em que a opção por suas ideias no âmbito pedagógico significava a união de grupos “de esquerda”, constituídos, na sua maioria, por “educadores liberais progressistas e preocupados com fundamentação marxista” (MORTATTI, 2016, p. 2270)⁸, em prol da escola pública e em defesa da construção de políticas públicas voltadas à alfabetização.

Quando as ideias da psicogênese chegaram ao Brasil, as discussões hegemônicas no âmbito da alfabetização giravam em torno da “prontidão” do aluno para aprender a ler e a escrever, isto é, da maturidade necessária para sua aprendizagem, e do melhor método de ensino para se garantir isso. O debate sobre os métodos de alfabetização, que historicamente se caracteriza pela disputa entre aqueles que defendem a eficácia do método sintético (o ensino das partes menores da língua às maiores) e os que argumentam pelo uso do método analítico (que assume o inverso, do texto às partes menores da língua), encontrava nesse momento uma síntese nos métodos mistos (analítico-sintético ou vice-versa), os quais embasavam predominantemente as cartilhas alfabetizadoras. Sua tentativa de concentrar e articular as virtudes de ambas as perspectivas em uma só proposta, no entanto, não resultou na resolução da polêmica sobre a melhor *estratégia perceptiva* para o ensino da leitura e

que, nesse momento, uniam-se em defesa das propostas construtivistas, pois encontravam nela uma síntese de suas oposições ao que estava até então estabelecido no discurso pedagógico.

⁸ A abrangência do termo “de esquerda” utilizado por Mortatti para caracterizar grupos que vão desde liberais progressistas a marxistas, deve ser compreendida por dentro do já citado texto de Saviani (2008). Entendemos que ela novamente faz referência ao autor (2008) que, ao analisar as ideias pedagógicas contra-hegemônicas emergentes nesse período, aponta para os efeitos de um contexto cuja passagem do governo militar para o civil se deu de forma transitória e com muitas conciliações. Saviani defende que essa transitoriedade e heterogeneidade que caracterizou o processo de (re)democratização do país, também se expressam nas ideias pedagógicas, por meio de conciliações que revestem suas propostas de ambiguidade e heterogeneidade (SAVIANI, 2008, p. 17-27). Por dentro dessa leitura, o pensamento educacional construtivista, segundo Mortatti (2016), reuniu grupos que se opunham à ditadura militar e se organizavam em torno de ideias e propostas democráticas no âmbito da educação. Interessa-nos destaca-se aqui, através disso, que as ideias construtivistas na educação, da mesma forma como as pedagogias contra-hegemônicas, ao serem apropriadas pelos diferentes grupos em nome de uma “abertura democrática”, acabaram “por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (SAVIANI, 2013, p. 414). Seu papel conciliador também reveste suas propostas de certa ambiguidade que vemos sendo muito bem utilizadas pelos Organismos Internacionais, em sua tentativa de ajustar as propostas educacionais à nova ordem econômica.

escrita, o que somado às insistentes dificuldades manifestadas pelo sistema público de ensino, contribuiu para o desgaste da própria discussão, a qual já vinha sendo relativizada pela repercussão e institucionalização dos Testes ABC, de Lourenço Filho (MORTATTI, 2000).

Na iminência das demandas educacionais e na falta de respostas promissoras aos problemas da alfabetização, as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são recebidas com certo entusiasmo no debate pedagógico, ao assumirem uma ruptura com as duas principais perspectivas que guiavam o trabalho nos anos iniciais. Isto é, ela rompe com essa centralização nos métodos de alfabetização, ao propor aquilo que Mortatti (2000) chama de “desmetodização” das práticas escolares, que significou essencialmente o deslocamento do foco na melhor forma de se ensinar, para a maneira como o aluno aprende; e com a concepção “psicológica condutista e associacionista”⁹ preocupada em estabelecer as aptidões necessárias para a alfabetização, ao fundamentar-se na epistemologia genética piagetiana (MORTATTI, 2000, p. 3480). A psicogênese opõe-se à visão condutivista e associacionista da aprendizagem que caracterizou a psicologia da educação até a chegada das ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência infantil. Tendo como referência os estudos do biólogo suíço, ela passa a conceber a aprendizagem como um processo construtivo e baseada em esquemas de ação e raciocínio infantil.

Ao se contrapor às teorias empiristas e associacionistas segundo as quais a origem do conhecimento se dá através da experiência sensível e da reflexão disso resultante, a psicogênese da língua escrita, quando assume a teoria piagetiana como teoria geral do conhecimento, dá ênfase às interações do organismo e do meio no processo de construção do conhecimento. O que significa dizer que, de acordo com essa perspectiva, as operações intelectuais são resultantes de um duplo aspecto: da interação do sujeito com o ambiente, em uma experiência possível sobre a realidade; e de uma ação própria do sujeito, que, através de esquemas cognitivos, constrói suas conceitualizações (hipóteses) sobre essa mesma realidade. Nas palavras de Ferreiro:

O desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. Ao caracterizá-lo como processo interativo, opõe-se ele aos processos maturativos e puramente exógenos. Todo conhecimento implica sempre uma parte que é fornecida pelo objeto (com suas propriedades físicas, sociais e culturais) e uma

⁹ Trata-se das teorias empiristas de construção do conhecimento e sua perspectiva associacionista da linguagem e aprendizagem que também fundamentaram a psicologia no século XVIII. Sobre a Psicologia condutista e associacionista, ver Sawaya (2018, p. 11-31); a respeito da teoria empiristas na educação, ver Scheffler (1965), sobre o modelo da impressão.

parte que é fornecida pelo sujeito (com a organização de seus esquemas de assimilação) (FERREIRO, 2001, p.93).

Com o assentimento dessas “duas partes” na produção do conhecimento, o “construtivismo interacionista” ressalta o papel ativo do sujeito no processo de apropriação do objeto cultural, buscando descrever o modo como o aprendiz avança de um estado de menor, para outro de maior conhecimento, o que implica pensar, desse ponto de vista, em como esse sujeito “transforma/deforma conceitualmente o objeto, para poder progressivamente compreendê-lo” (WEIZ, 2014, p. 159-160).

O termo *psicogênese* é compreendido, nesses termos, por dentro do construtivismo piagetiano, segundo o qual “para todo o objeto de conhecimento, o sujeito constitui uma psicogênese que nada mais é do que a gênese psicológica desse determinado objeto” (Idem, 2014, p.159), ou, de forma mais clara, defende-se que “não há uma maneira de se apropriar de um conhecimento sem compreender seu modo de construção, ou seja, sem reconstruí-lo” (FERREIRO, 2001, p.94). A aposta é a de que criança “avance” na produção de seu próprio conhecimento a partir da superação das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto a ser desvelado, sendo a construção de sentido produto desse próprio movimento de “construção” e “reconstrução”, responsável também pela geração de diferentes níveis de conceitualização que marcam o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Assim, a psicogênese da língua escrita, como teoria da aprendizagem e do desenvolvimento infantil que tenta descrever o caminho comum percorrido pelas crianças no processo de alfabetização, volta-se ao entendimento do processo através do qual a criança adquire, se apropria, “constrói” e “reconstrói”, para si mesma, e conceitualmente, a linguagem escrita e a leitura.

Quando chega à educação, a oposição dos estudos psicogenéticos à concepção “tradicional” que concebia a aquisição da leitura e escrita como um processo de decodificação e codificação, dá-se em dois níveis: primeiro, por esta desconsiderar o processo de conceitualização desse objeto cultural por parte da criança, a qual, segundo a psicogênese, constrói suas hipóteses e enfrenta contradições que a obriga a reformulá-las, num processo dialético através do qual se apropria da escrita e de si mesmo como usuária e produtora que é (WEISZ, 1988, p.39). Segundo, por reconhecer que há, nessa perspectiva associacionista da linguagem, uma redução do “sistema de escrita” a um código que deve ser decifrado, limitando a aprendizagem da língua a uma mera tecnologia que deve ser apropriada pela criança: “é da tradição pedagógica brasileira separar a alfabetização [a aquisição da escrita alfabética propriamente dita] do ensino da língua, ou, como se diz atualmente, separar a alfabetização do letramento” (Idem, 2014, p. 164, grifos da autora).

Disso resulta a percepção da aprendizagem da leitura e escrita como um processo decorrente de “procedimentos de análise linguística”, isto é, algo que se dá através de situações capazes de promover a reflexão sobre a língua, mais especificamente, de situações que possibilitem a reflexão e análise acerca dos fenômenos e fatos da linguagem, as chamadas atividades *epilinguísticas*. Nas atividades epilinguísticas, “a reflexão está voltada para o uso, no interior mesmo da atividade linguística em que se realiza” (WEISZ, 2014, p.164-165). É esse tipo de operação que se apresenta como condição para a criança avançar em suas hipóteses, visto que é através do uso que ela faz da língua, e da reflexão sobre esse uso no momento mesmo em que participa das atividades de leitura e escrita, de onde vem a possibilidade de compreensão dos “fenômenos e fatos da linguagem”. Trata-se de um processo em que, pelas situações de uso a que são submetidas, e em função de seu próprio desenvolvimento cognitivo, as crianças realizariam uma espécie de ilação (resultante da construção pela desconstrução das conceitualizações) das regras, funções e empregos que a língua tem na sociedade. A indispensabilidade do papel ativo da criança nesse processo e a exigência de sua ação na apreensão do funcionamento da língua é o que justifica sua presença nos anos iniciais: “é esse tipo de análise [a epilinguística] que interessa à alfabetização” (Ibid., p. 165).

O protagonismo que a criança ganha dessa perspectiva, e a maneira como se passa a conceber, a partir disso, a aprendizagem da leitura e escrita, têm influência direta nas práticas de alfabetização, mas também, e ao mesmo tempo, provoca uma revisão daquilo que até então se entendia por ensino e aprendizagem na escola. Em contraposição ao modelo explicativo, que supunha o ensino determinando a aprendizagem, agora o ensino passa a se dar em conformidade com o desenvolvimento cognitivo da criança. Herdeiras das discussões do movimento escolanovista no âmbito da educação, as ideias construtivistas se opõem àquilo que se convencionou chamar de “práticas tradicionais de ensino” e à teoria do conhecimento que as embasavam, orientando-se em prol de uma mudança das práticas pedagógicas, o que significou assumir, assim como na Escola Nova, uma atitude negativa em relação ao próprio ato de ensinar, à atividade de ensino em seu sentido clássico (DUARTE, 2005, p. 208-209). No centro dessa negação à essência do trabalho educativo, como destaca Duarte (2005), está a refutação, por parte do construtivismo, à ideia, considerada autoritária e excludente atribuída à escola tradicional, de ensinar como “transmissão de conhecimento”. Defende-se, em seu lugar, um ensino que, ao assumir o papel ativo da criança, passa a ser compreendido como um trabalho de orientação ou direcionamento da aprendizagem.

É à vista disso que o papel do professor é redefinido, e a ele é atribuído o encargo de interventor nos diferentes níveis cognitivos, de modo a ajudar a criança nesse seu processo (endógeno e pessoal) de aprendizagem. Sua atuação passa a ser a de um mediador que planeja suas ações de modo a favorecer a *rel(ação)* do sujeito com o objeto a ser aprendido, o que requer, para tanto, uma capacidade de perceber o que é possível ou não de ser “alcançado” com aquele aluno, naquele momento; bem como o que pode ou não ser problematizado, de acordo com suas condições de “assimilação”. Por isso, torna-lhe imprescindível saber sobre o caminho (a psicogênese) através do qual a criança vai se apropriar daquilo que deve ser aprendido, a fim de que se possa antecipar, no planejamento, as situações de aprendizagem:

Um mediador, ao contrário de um aplicador, é alguém que em cada momento, em cada circunstância, toma decisões pedagógicas conscientes. O que vale dizer que corrige quando considera que aquele aluno, naquele momento, pode fazer uso da informação que está na correção e *não corrige quando considera que esta informação, para este aluno, neste momento, não é assimilável, podendo atrapalhar em vez de ajudar* (WEISZ, 1988, p.43, *grifos nossos*).

Aqui, se por um lado a aprendizagem é um processo resultante da interação do sujeito com o objeto cultural, no caso, a leitura e escrita, que lhe é externo; ao mesmo tempo, tal interação se dá em função de uma organização mental, sujeita a determinadas leis e a uma certa lógica de sucessão, que também determinam as respostas dadas, pelo sujeito, ao meio com o qual interage. Ou seja, do mesmo modo como “a qualidade dos estímulos e das situações interativas entre sujeito e objeto do conhecimento determinam o desenvolvimento cognitivo vir ou não a acontecer”, através de sua capacidade de provocar desequilíbrio nas conceitualizações já consolidadas; igualmente importante é a capacidade interna do sujeito de ultrapassar tais contradições, algo que se dá em conformidade com a “organização mental que dispõe”, em outras palavras, “em dependência da fase do desenvolvimento intelectual da criança” (SAWAYA, 2018, p. 32).

O respeito à infância e ao tempo individual de cada criança são entendidos por dentro desse movimento, em que o professor, já ciente das diferentes etapas do desenvolvimento e da construção de sentido que conduzem à aprendizagem de determinado objeto, faz suas intervenções de acordo com o que a criança apresenta em termos de possibilidades para “avançar” em novas conceitualizações. Em suma, os efeitos das ações do professor na aprendizagem dependerão sempre do problema por ele formulado ao aluno, e da capacidade

deste no processo de assimilação. Essa é a relação que passa a orientar e definir o trabalho pedagógico.

Com esse olhar sobre a criança e sua relação com o conhecimento, as práticas pedagógicas e o papel do professor em sala de aula, as ideias construtivistas se voltam ao fracasso escolar na escola pública, interpretando-o como uma consequência das práticas tradicionais de ensino e de sua incapacidade de responder às demandas dos alunos no avanço de sua compreensão acerca da leitura e escrita. Por detrás disso, encontramos a tese de que a “falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem está – e sempre esteve – na origem do analfabetismo dentro da escola” (WEISZ, 2014, p. 163). Algo que implica pensar, primeiro, num analfabetismo produzido pela falta de articulação do ensino com as operações mentais através das quais as crianças constroem suas hipóteses sobre a leitura e escrita, isto é, pela falta de articulação do trabalho pedagógico com as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Segundo, a isso relacionado, na percepção de que ao partirem de uma “total falta de consistência teórica”, tais práticas resultam em uma “total falta de consistência didática” (Idem, 2014, loc. cit.), provocando, desse modo, a não aprendizagem.

Ao partir disso, se, à semelhança de como fez a Escola Nova, as ideias construtivistas também pintaram o “método tradicional” de “método pré-científico”, “dogmático” ou “medieval” (SAVIANI, 2012, p. 42; CARVALHO, 2001b), atribuindo à psicologia do desenvolvimento e ao conhecimento produzido acerca da aprendizagem infantil, a missão de engendrar, no interior do discurso pedagógico, orientações pretensamente científicas que deviam embasar e legitimar a prática docente, apostando, dessarte, na superação das “práticas obsoletas”, tomadas como as responsáveis pelos problemas enfrentados pela escola no processo de alfabetização. No que diz respeito às crianças das camadas populares e seu desenvolvimento, não se deixou de chamar atenção para os efeitos das condições sociais ou ambientais que essas crianças dispunham para poder “avançar conceitualmente” na compreensão da leitura e escrita.

Tendo em vista a importância dada, pelo construtivismo, aos estímulos do meio no processo de construção de sentido e entendimento acerca do objeto cultural, o fracasso escolar é tomado também como consequência dos baixos níveis de conceitualização dessas crianças sobre a leitura e escrita quando chegam à escola. Pressupondo que elas têm escassas oportunidades de vivenciarem situações de leitura e escrita ao serem provenientes de ambientes não letrados, o construtivismo trata a correlação entre classe social e desempenho escolar apontada pelos altos índices de repetência e evasão na escola pública da época, como resultado dos diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento cognitivo que assolam

as crianças pobres quando em comparação com as das classes médias. Como precisa Telma Weisz:

a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a de classe desfavorecida ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e escrita (1988, p. 41).

Decorre daí que, apesar de se afirmar que há, na escola, processos intraescolares responsáveis pela produção do fracasso escolar – no caso, as práticas ditas “tradicionais” –, não se deixa de enxergar nos sujeitos e em sua relação com a leitura e escrita, o motivo de seu baixo rendimento, algo que se sustenta através de argumentos sobre seu desenvolvimento e processos cognitivos, os quais seriam os responsáveis por seu desempenho escolar. É o que Patto chama, ao analisar as explicações produzidas sobre o fracasso escolar ao longo da segunda metade do século XX, de “discurso fraturado”, isto é, um discurso em que se mantêm “diagnósticos da precariedade da escola pública de primeiro grau” com a “afirmação de que, devido principalmente a influências externas à escola, as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes” (PATTO, 2015, p.144).

Embora tente claramente romper com as, já vistas, explicações dadas pela teoria da marginalidade cultural ao fracasso escolar, e, a partir disso, revista seu discurso de uma crítica social, ao aparentemente apontar os efeitos das desigualdades no processo de escolarização das crianças de camadas populares, essa análise construtivista, justamente por limitar sua crítica a tais efeitos – os quais são, na verdade, deduções feitas com base em pesquisas dedicadas à investigação do funcionamento das estruturas cognitivas no processo de aquisição da leitura e escrita –, acaba por reproduzir a histórica (e conveniente) visão negativa sobre essas crianças e suas práticas culturais, as quais aparecem aqui, mais uma vez, como *reflexo imediato daquilo que se toma por suas condições materiais*.

A fragilidade dessa relação se dá não só porque tais condições materiais são, nesse caso, pressupostas, visto que as investigações das teorias construtivistas não acontecem no contexto cultural e social dessas crianças, portanto prescindem de um acompanhamento sobre os materiais escritos e sua circulação entre elas. Mas também porque, assim sendo, ignora-se a existência e a importância dos diferentes usos, relações e modos de apropriações que se faz da leitura e escrita em uma sociedade letrada como a nossa. Situação esta que, no mínimo, torna simplória a dedução das práticas de leitura e escrita, ou “eventos de leitura e escrita”, a partir das condições materiais.

Sawaya (2018) é quem, ao recuperar as contribuições da sociologia da cultura (BOURDIEU, 1987) e da história das práticas de leitura (CHARTIER, 1982; CERTEAU, 1990), debruça-se sobre a questão indicando que, se os textos escritos e as práticas de leitura são determinados por processos históricos e socialmente variados, ou seja, por ações culturais que resultando disso conduzem as formas de ler e escrever, “não se pode falar em leitura no singular, no qual estariam em jogo apenas as estruturas perceptivas e cognitivas do homem” (2018, p. 105). Entende-se, a partir disso, que ao defender a existência, nas crianças, de hipóteses e conceitualizações constantes e universais sobre a leitura e escrita, o construtivismo estaria não só ignorando toda essa diversidade ao hegemonizar uma apropriação que, na verdade, resulta de uma tentativa do pesquisador de encontrar na linguagem escrita “as objetificações, as regularidades, as regras, as formas textuais, os estilos e usos que foram produzidas socialmente nele como leitor”; como também, ao fazer isso, o que se faz é registrar (e restringir) as formas de apropriação da leitura e escrita às de um leitor escolarizado, cujos modos de relação com o texto escrito e com a leitura foram produzidos ao longo da história da instituição escolar e de uma determinada cultura a partir dela instituída (Idem, 2018, p. loc. cit.).

Com o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, uma universalização de uma maneira particular de ler, que é a do leitor produzido pela escolarização, acabou por definir a relação com o texto, isto é, determinadas práticas de leitura e escrita, como sendo as únicas relações historicamente possíveis (idem, Bourdieu, 1987). Naturalizadas, as práticas de leitura e escrita inculcadas nos escolarizados passaram a servir de critérios nas avaliações escolares e a definir as competências exigidas nos exames, legitimando o sucesso escolar daqueles que compartilham dos «habitus letrados», os «herdeiros da cultura» (SAWAYA, 2008, p. 62).

Ou seja, apesar do pensamento educacional construtivista dar destaque à relação que as crianças estabelecem com a leitura e escrita para além do espaço escolar, afinal é preciso reconhecer a sua defesa de que a interação da criança com o mundo letrado se dá antes mesmo do início do processo de alfabetização pela escola, esse seu pressuposto se sustenta em uma concepção que, ao esquecer as próprias condições sociais produtoras de certa leitura e relação com a linguagem escrita, naturaliza e universaliza uma única forma de apropriação e relação com essas práticas culturais, que é aquela historicamente construída pelo processo de escolarização. Em suma, o que se passa a avaliar através dos diagnósticos e sondagens, cuja função é determinar os níveis de conceitualização e desenvolvimento das crianças nas escolas, é a familiaridade que elas possuem com as formas escolarizadas de ler e escrever, as quais são tomadas como as únicas possíveis, ignorando, como afirma Sawaya, “as

diversas práticas de leitura realizadas por um universo de leitores que não dominam as habilidades de ler e de escrever” (SAWAYA, 2018, p. 105).

A importância do processo de desnaturalização de uma maneira particular de ler, e de uma única relação com a leitura e escrita, está na sua capacidade de trazer à consciência, não só que a

possibilidade de compreensão do texto depende da familiaridade do leitor com o universo simbólico e material que o produziu, como também, que as situações de leitura e escrita são historicamente variáveis: a leitura nem sempre foi algo do foro privado, íntimo que remete à individualidade (Idem, 2008, p. 63).

Esse olhar crítico para os parâmetros que fundamentam tal compreensão da vida e das práticas culturais das crianças de camadas populares, aponta-nos para a impossibilidade de presumir sua pouca participação nas práticas de leitura e escrita, sem, com isso, lançarmos mão de um conceito limitado de cultura e, conseqüentemente, incorrerem em uma simplificação que circunscreve seus usos e relações com a linguagem escrita às práticas quase que exclusivamente de domínio escolar. Em oposição a isso, o foco da questão passa a ser quais são formas de apropriação, por parte das crianças, dos textos escritos em seus diferentes usos nesse contexto em que todos estão sob o efeito das transformações práticas e simbólicas dos discursos escritos (SAWAYA, 2018). E, ao deixar de olhar para o indivíduo isoladamente, passa-se a buscar os processos, no interior das instituições e do sistema educacional, que produzem os impeditivos que devem incapacitar a instituição de cumprir sua função de garantir, através do ensino, esse universo simbólico e material que deve permitir novas relações com a linguagem, dentre as quais aquela operada pela escolarização.

Frente a essa discussão, a vinculação que se estabelece, no construtivismo, entre uma suposta “precariedade das situações estímulo na cultura da pobreza” e o baixo rendimento dessas crianças no processo de escolarização, longe de se configurar uma crítica à sociedade capitalista e às desigualdades por ela produzida e sobre as quais ela se sustenta, acaba por reiterar as “antigas teses que centram, no aluno, e em seu subdesenvolvimento psíquico, as razões de seu insucesso escolar” (SAWAYA, 2018, p. 98). Podemos observar isso na própria análise feita da escola, a qual, sem alcançar a complexa relação entre a instituição e a sociedade, sem reconhecer as contradições que atravessam o processo de escolarização nas escolas públicas das periferias brasileiras, bem como as relações interpessoais que sustentam a atividade de ensino e o processo de aprendizagem no contexto das aulas, encerra-se na acusação de inadequação das práticas pedagógicas para o público recebido, o qual, mais uma

vez, é visto como possuidor de um conhecimento precário, aquém daquele exigido pela escola.

Em abstração do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas, das relações através das quais os sentidos são construídos e estabelecidos, e das formas como os sujeitos se relacionam com as práticas de leitura e escrita, tudo se passa como se a alfabetização se resumisse ao avanço dessas crianças nas diferentes etapas do desenvolvimento, e de suas hipóteses sobre a leitura e escrita, através das *situações de aprendizagens* criadas para que isso aconteça.

Sawaya fala sobre isso ao apontar que, se por um lado as ideias construtivistas na educação permitiram um reposicionamento do professor e do aluno no processo de escolarização, uma vez que o primeiro passou a ser visto como uma espécie de “agente problematizador” das formas de raciocínio do segundo. Por outro, elas também resultaram em uma visão técnica e mecânica das relações escolares, na medida em que a compreensão do ensino e da aprendizagem passou a se dar à vista das operações mentais do indivíduo, isto é, restrita ao avanço cognitivo dos alunos, por isso sem alcançar a complexidade das práticas e das relações entre os sujeitos, os quais, possuidores que são de uma determinada história e visão de mundo orientadoras de suas escolhas e ações, dão vida ao cotidiano escolar e fundamentam os fenômenos educacionais (2018, p. 107). No caso,

por mais que se considere a influência do meio, a construção sócio-histórica da língua escrita e o texto escrito como objeto sociocultural, [tal percepção dos processos de ensino e aprendizagem] tende a fazer esquecer que as “interações” que ocorrem entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento se dão em um contexto educacional, numa instituição escolar constituída por determinantes sociais, políticos e econômicos que definem de determinados modos as relações, as práticas e concepções que organizam a vida cotidiana da escola em geral, e as relações professor-aluno em particular (SAWAYA, 2018, p. 107).

Chama-se atenção, assim, para a irredutibilidade do processo de ensino e aprendizagem aos aspectos cognitivos, os quais, apesar de se fazerem presentes, não são suficientes, tampouco necessariamente desejáveis¹⁰, para explicar, organizar e conduzir o

¹⁰ Carvalho fala sobre isso quando, ao tratar da concepção de metas e princípios próprios do campo da Psicologia à educação diz: “a partir de uma perspectiva, descrição ou definição preponderante psicológica, faz sentido ver a escola como um dos locais em que certas potencialidades do desenvolvimento psicológico da criança podem ou não se atualizar. Assim, um discurso guiado pelo interesse psicológico tende a descrever a tarefa do professor como a de desenvolver no indivíduo capacidades cognitivas, como a da progressiva elaboração do ‘espírito crítico ou objetivo’ ou ‘da reciprocidade intelectual ou do senso de relações ou escalas’. Mas essa descrição, por apontar uma ‘função’ ou ‘consequência’ psicológica do ensino em uma perspectiva extrínseca aos referenciais e às preocupações escolares do professor, pouco o elucida ou orienta no que diz respeito às particularidades de suas escolhas e tarefas no contexto escolar

trabalho escolar. Debruçar-nos-emos sobre a natureza desse trabalho mais à frente, mas, o que gostaríamos de ressaltar, a partir do que nos traz a autora, é o caráter histórico, social e político em que essas relações acontecem, o que fazem da atividade de ensino e do processo de aprendizagem, inconcebíveis fora do contexto em que se realizam. Por detrás disso estão as questões: é possível pensar em práticas de ensino estando distante do contexto de sala de aula, dos alunos, de suas histórias e das relações que eles estabelecem entre si e o com o conhecimento? As supostas fases do desenvolvimento seriam suficientes para planejar o ensino e para garantir a aprendizagem? Deparamo-nos com esses questionamentos na pesquisa de Iniciação Científica da qual falamos na introdução deste trabalho. As entrevistas com as professoras explicitaram as imensas dificuldades de organizar o trabalho pedagógico e o processo de alfabetização a partir de conceitos tão abrangentes e abstratos como aqueles os quais lança mão o construtivismo e outras pedagogias dele derivadas: “aprendizagem”, “hipóteses”, “níveis de desenvolvimento”, “competências” (TEIXEIRA, 2018). Essas dificuldades nos apontam que, sob o risco de sua própria descaracterização, não podemos pensar a escola e suas questões apartadas do espaço escolar, da história dos indivíduos, de suas subjetividades, as quais são também produtos de um contexto histórico, tais como os fatores sociais e o próprio conhecimento (SAWAYA, 2018, p. 107-108). O trabalho do professor se dá no interior dessas relações, é entre quem ensina, quem aprende e o que aprende, em contextos históricos e sociais determinados, que se constrói a prática pedagógica e o sentido que resulta no ensino.

Na ausência dessa percepção, assume-se que os problemas enfrentados no processo de escolarização têm sua principal razão nos níveis de conceitualização do sistema escrito por parte dos alunos, e na falta de reconhecimento dessas diferentes etapas pelo professor. Ou, como bem sinaliza Sawaya, “o fracasso escolar seria aqui, mais uma vez, entendido como um problema de aprendizagem do aluno e um problema de ‘ensinagem’ do professor” (2018, p. 106-107), embora trate agora de uma premissa “pretensamente revigorada pelo fato de que, em seu apoio, seria possível invocar as investigações empíricas em psicologia do desenvolvimento e não mais apenas uma ‘noção intuitiva’ do desenvolvimento infantil” (CARVALHO, 2001b, p. 55). O revestimento científico conferido por tais investigações foi

(CARVALHO, 2001b, p. 64-65). Ou seja, tendo em vista a função específica do professor em um contexto educacional, isto é, “a difusão e preservação de certas tradições culturais públicas e de certos modos de conhecimento e conduta que historicamente se constituíram como disciplinas e procedimentos práticos e teóricos que consideramos valiosos para o mundo escolar e para a sociedade na qual ele [a criança] se encontra”, o que se produziu no campo da psicologia não necessariamente é desejável, porque não necessariamente é capaz de elucidar o professor nessa tarefa (Idem, 2001, p. 65).

o que legitimou a transposição, para a educação, de conceitos e noções próprios de estudos da psicologia, e justificou a veiculação, junto aos professores, de um conjunto de princípios que não só deviam orientar seu planejamento e objetivos em sala de aula, como também resultar em novos métodos e formas de ensino. Vamos entender como isso se deu nas últimas décadas, a partir das reformas educacionais dos anos 90.

3.3.1.1 A questão da reformulação das práticas de alfabetização

Conforme se sabe, o discurso pedagógico embasado nas contribuições de Piaget, mas também de Vigostki e de autores que dele se apropriaram¹¹, foi adotado como eixo norteador das reformas educacionais a partir dos anos 90 e se fez espinha dorsal de importantes políticas públicas estaduais e municipais, dentre as quais estão as propostas do Ciclo Básico e da Progressão Continuada, bem como os projetos Classe de Aceleração, Classes de Apoio e Correção de Ciclo, que surgiram em respostas às necessidades do sistema educacional e em função dessa nova leitura que se passou a fazer sobre os alunos e sua relação com o conhecimento, sobre os professores e o trabalho pedagógico (SAWAYA, 2018, p. 99).

Em nível federal, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) – que institucionalizaram as ideias educacionais construtivistas ao assumi-las como matriz para a elaboração das diretrizes de um projeto curricular nacional. Esse discurso, que se consolidaria e hegemonizaria ao longo das próximas décadas, foi apresentado, nesse momento, como uma alternativa à fragmentação e à exiguidade das tradicionais tendências pedagógicas que, segundo os PCN, firmavam-se nas escolas brasileiras.

Após uma breve síntese das tendências pedagógicas históricas na educação, feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais “em grandes traços que tentam recuperar os pontos

¹¹ Quando apropriado por esse discurso pedagógico construtivista interacionista, Vigostki é apresentado como sociointeracionista e sua leitura e transposição para o campo da educação se dá nesses termos, sem romper com a epistemologia genética piagetiana, em uma espécie de síntese de ambas que resulta em um maior destaque às relações sociais e culturais envolvidas no processo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento. No entanto, essa não é uma leitura unânime do autor russo que, interpretado por estudiosos marxistas que buscam recuperar nele suas bases materialista-histórico-dialética, apresenta-o como um autor que “inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, desvelando o papel da cultura e das relações sociais no desenvolvimento do psiquismo da criança e afastando-se, assim, do maturacionismo, do ambientalismo e do interacionismo” (PASQUALINI, 2010, p. 164). Duarte ainda diz: “A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço (...) Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo cultural centrado nas interações intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós moderno” (2011, p. 2).

mais significativos de cada uma das propostas” (BRASIL, 1997, p. 30), admite-se a teoria psicológica de aprendizagem e ensino como base teórica para a reforma educacional e ponto de partida para a construção de um “referencial de qualidade para a Educação Fundamental” (Idem, 1997, p. 12). Os principais modelos descritos no documento compõem uma espécie de quadro das práticas presentes nas escolas públicas que é utilizado como justificativa para anunciar o compromisso que se estabelece com a concepção construtivista, aqui tomada como uma superação necessária das tendências e práticas pedagógicas até então vigentes no espaço escolar (AZANHA, 2001).

Assim, na medida em que essa concepção se torna uma referência para as reformas e políticas educacionais estaduais e municipais, um amplo movimento é assumido nacionalmente visando à redefinição do papel do professor em sala de aula e do seu trabalho com a leitura e escrita junto às crianças. Isso resultou nas inúmeras tentativas de mudanças das práticas pedagógica dos professores, tomadas como as responsáveis pela não aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, pelos baixos índices do sistema público brasileiro. Ao fazer isso, no entanto, ao tentar redefinir o trabalho do professor à luz da teoria construtivista, o que os PCN fazem, como assinala Azanha (2001), é propor uma mudança radical das práticas pedagógicas, as quais são submetidas a uma revisão e reconstrução sob o crivo da psicologia, que deve adequá-las a uma certa teoria sobre como a criança aprende.

Em análise feita dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de sua proposta de reorganização curricular, o autor recupera os principais argumentos utilizados pelo documento, mostrando-nos que, sob a justificativa de que os modelos educativos que vinham orientando “a maioria das práticas pedagógicas” não atendiam mais às necessidades apresentadas pelo então “cenário sócio-político-econômico do país”, o que se propôs, no fim dos anos 90, foi uma substituição do que existia “por uma nova ordenação curricular” (AZANHA, 2001, p. 23). Na ausência de uma descrição e indicação das práticas consideradas prejudiciais ao processo de escolarização, essa tentativa de alteração da vida escolar, deu-se ainda, segundo Azanha, sem um conhecimento real daquilo que acontecia em sala de aula, pois, o levantamento “em grandes traços”, recuperando “os pontos mais significativos de cada uma das propostas”, padeceu de um conhecimento sobre a repercussão das ideias pedagógicas nas efetivas práticas escolares. Ou seja, as justificativas dos PCN, embasadas em expressões genéricas que tratavam o ensino e a alfabetização de todo um país como um amálgama de concepções e práticas ultrapassadas, antes de um retrato dos modelos pedagógicos históricos do país ou, tal como se pretendia, um panorama das práticas escolares, demonstraram um profundo desconhecimento daquilo que realmente acontecia

dentro das escolas, das práticas vividas pelos professores juntos aos seus alunos, das relações em torno do qual o sentido do que é ensinado e aprendido é construído, e mesmo das dificuldades próprias dessas relações e do processo de ensino e aprendizagem.

Frente a isso, argumenta Azanha, o que os PCN propuseram, impôs-se à revelia da própria história da instituição escolar, da cultura que lhe é própria, isto é, das características específicas de sua estrutura e funcionamento, de suas práticas, linguagem e relações que historicamente foram se construindo e marcam os vínculos entre alunos, professores e comunidade escolar. Sua tônica “psicologizante”, como bem define o autor (2001, p. 29), deixou de tratar a instituição escolar como parte de um projeto cultural que envolve conhecimentos e formas de fazer que foram instituídas ao longo da história da escolarização. Deixou-se de considerar a história das práticas pedagógicas, da profissão docente, das relações instituídas entre os professores e seus alunos, destes com o que é ensinado, e dos primeiros com as práticas herdadas de toda uma tradição escolar. Do mesmo modo, esqueceu-se também das contradições presentes em cada um desses processos, das formas de dominação e resistência que caracterizam essas relações e, com essa postura, apostou-se na construção de uma nova escola, capaz de superar, pela alteração das práticas pedagógicas e da concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, séculos de exclusão que atravessam a história das classes populares e sua relação com a instituição escolar no Brasil. Isto é, deixou-se de olhar para “as continuidades à negação do direito à formação escolar” que marcam presença no próprio discurso educacional preconizado, nas relações estabelecidas no interior mesmo da escola, na sala de aula, e nos interesses diversos que convergem e se sustentam em uma ideia abstrata de qualidade do ensino (PATTO, 2004, p. 64).

Ao adotar o pensamento construtivista como base teórica para as diretrizes curriculares nacionais, a aposta é a de que as professoras possam construir as práticas pedagógicas que devem transformar a realidade da educação brasileira a partir da mudança de concepção sobre o processo de alfabetização. Por detrás disso, há o entendimento de que os problemas escolares são essencialmente problemas pedagógicos que devem ser resolvidos através da modificação das práticas docentes, mas também, já que todos os esforços se voltam à apropriação por parte dos professores da teoria construtivista, é clara a expectativa de que a correta teoria da aprendizagem implique o tão esperado êxito do ensino. Se o que trouxemos até aqui, neste capítulo, serve-nos de base para afirmar que a primeira suposição expressa um reducionismo das questões escolares, capaz de suplantando sua complexidade e as diferentes instâncias (sociais, políticas, econômicas, institucionais) que as atravessam e que

só podem ser compreendidas no nível das relações interpessoais e intersubjetivas que se dão no contexto de cada uma das escolas; no que diz respeito à segunda, é preciso ainda que nos perguntemos: até que ponto a prática pedagógica e o seu sucesso em sala de aula é resultante de uma “boa” aplicação teórica? Ou recuperando a já citada aposta de Telma Weisz (2014, p. 163), até que ponto uma “total falta de consistência teórica” resultaria em uma “total falta de consistência didática”? Seria a prática pedagógica a aplicação de uma teoria do ensino ou da aprendizagem? Nesse caso, a mudança de concepção teórica seria suficiente para a alteração das práticas? Em que medida a teoria pode explicar tais práticas ou nelas diretamente intervir? E mais, “por que devemos preferir a concepção construtivista de aprendizagem e ensino a outras?” (AZANHA, 2001, p. 29).

Azanha, que é quem nos ajuda a formular essas perguntas, aponta-nos que, embora as teorias acerca de como os alunos aprendem e como se deve ensinar podem ser importantes em momentos específicos do trabalho pedagógico, tê-las como ponto de partida para pensar as diretrizes curriculares é assumir uma visão tecnocrática sobre as questões do ensino e a formação de professores, dado que a discussão sobre a organização curricular se reduz à assunção de uma melhor ou pior teoria científica (2001, p. 28). No caso da concepção construtivista, na medida em que é admitida como o ponto de partida e o referencial para as demais decisões tomadas no âmbito pedagógico (como acontece nos PCN, mas também nas propostas deles derivadas – centradas no desenvolvimento das habilidades e competências), as questões sobre o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, veem-se subordinadas ao entendimento do processo de aprendizagem.

Ou seja, aposta-se que as leis descritas sobre o funcionamento psíquico serão suficientes para determinar e orientar as ações próprias da atividade de ensino e, conseqüentemente, que as questões pedagógicas podem ser resolvidas através da produção de situações didáticas e metodológicas capazes de promover o desenvolvimento das funções psíquicas descritas pela teoria. Subjaz a essa perspectiva a crença de que é possível determinar por meio das práticas pedagógicas a “funcionalidade do aparelho psíquico”, seu uso e seu desenvolvimento, mediante a manipulação, pelo professor, de suas leis de funcionamento e de suas estruturas (SAWAYA, 2019, p. 137).

No entanto, sobre essa expectativa de transposição de um modelo teórico para a prática, Azanha assinala alguns limites importantes que nos ajudam a compreender a complexidade da questão. Segundo o autor, a presunção de que o grau de êxito do ensino depende de uma correta ou não teoria do ensino e da aprendizagem é, no melhor dos casos, uma simplificação do problema. Ele nos aponta que as práticas pedagógicas são instituições

complexas que não podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria, mesmo sendo esta uma teoria do ensino e da aprendizagem, pois “além daqueles fatores específicos de cada sala de aula e de cada professor, há o complexo ambiente social de cada escola” que determinam os usos e os sentidos atribuídos pelos professores e seus alunos durante a atividade de ensino (AZANHA, 2001, p. 31).

Do mesmo modo, tendo em vista as diferentes facetas das relações e do contexto em que essas práticas ganham sentido, não é possível dizer que o ensino eficaz é resultado de uma aplicação competente de um saber metodológico epistemologicamente embasado nos conhecimentos produzidos pela psicologia. Isso porque não há como estabelecer uma relação direta entre os métodos e procedimentos de ensino e a repercussão disso no processo de aprendizagem, já que tanto um como o outro não podem ser abstraídos do contexto da sala de aula, da instituição escolar, da história daquele que ensina e aprende, das características daquilo que é ensinado ou das especificidades de cada uma dessas relações que estruturam o cotidiano escolar.

O que deixa de ser dito quando se estabelecem essas relações causais entre as indicações teóricas e as práticas pedagógicas, entre os esforços de prescrição da prática e a própria prática, é que entre o *saber teórico* e o *saber fazer* há um amplo campo de possibilidades que marca a complexa relação entre um e outro, jamais reduzida à simples aplicabilidade de uma teoria da aprendizagem ou do ensino. O ensino, tal como nos indica autores como Azanha (2001) e Carvalho (2011), não é uma prática passível de regulamentação, ao contrário, há inúmeros fatores que influem no “êxito” de uma prática pedagógica, que vai desde as relações do cotidiano escolar, da maneira como as situações de ensino são construídas e recebidas pelos alunos, às especificidades de cada turma, da escola, de seu meio social, o que a impede de ser reduzida à prescrição de um ou outro saber teórico.

Além disso, faz-se importante considerar, como nos aponta Carvalho, que

as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem somente às técnicas, aos métodos e procedimentos a que são submetidas. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a quem ele é. Daí que o processo formativo de um professor não se esgota no desenvolvimento de suas “competências profissionais”, mas inclui necessariamente a *formação de um sujeito*. A menos que tenha por objetivo a decretação da *superfluidade do educador* (CARVALHO, 2011, p. 319; grifos do autor).

Desse modo, esses autores lembram que a teoria é, na verdade, um esforço de sistematização das regras da prática, logo, condicionado à vagueza de suas proposições,

porque baseadas em generalizações sujeitas a diferentes interpretações e apropriações. Não é possível, nesses termos, deduzir o sucesso ou não de uma prática a partir da correta ou incorreta aplicação teórica. Em suma, o sentido construído em torno do objeto de conhecimento no processo de aprendizagem não é pura e simplesmente uma questão didática, tampouco um processo interno, próprio e exclusivo do sujeito que aprende, mas algo que se dá nas relações estabelecidas no interior da instituição escolar, portanto, atravessada por seus determinantes históricos e sociais, contexto este que deve caracterizar as relações entre professores e alunos, destes com os primeiros e de ambos com o conhecimento.

Quando a discussão sobre as questões escolares se restringe “a um professor que ensina e a um aluno que aprende”, o que está em jogo é a própria capacidade de percepção e elaboração dos problemas e dificuldades enfrentados no processo de escolarização e alfabetização (SAWAYA, 2019). E isso, como argumenta Sawaya, “favorece a culpabilização dos indivíduos e as acusações de incompetência, de incapacidade e de descompromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos” (2019, p. 135).

Autores como Duarte (2011) e Saviani (2013) vêm mostrando como essas simplificações foram apropriadas pelo discurso dos organismos internacionais e passaram a estar em sintonia com as demandas próprias do projeto neoliberal de sociedade, portanto, também de educação. Na medida que os processos cognitivos se tornam centrais nas questões sobre o ensino e a aprendizagem, como consequência dessa tentativa de derivar ideais e metas da perspectiva construtivista, isto é, de sua visão sobre os mecanismos e etapas do desenvolvimento psicológico infantil, a atividade de ensino em si, sua função social e cultural transforma-se em secundária. Dessa perspectiva que tem ganhado certa hegemonia no discurso educacional, toda a tradição cultural pública, a qual à escola foi historicamente atribuída a função social de garantir, passa a ser um meio para se chegar àquele que é o novo fim da educação: possibilitar os avanços cognitivos das crianças. Os conhecimentos culturais e socialmente construídos são tomados como instrumentos para esse avanço cognitivo.

Isso também modifica as expectativas quanto ao trabalho docente, sua postura e práticas em sala de aula, as quais passam a ser alvo de transformações.

3.3.1.2 A questão da formação de professores

Na medida em que os professores passaram a ser cobrados por conhecer as características cognitivas dos alunos, das quais o ensino passou a depender estritamente, e

por uma alteração radical das práticas pedagógicas, que deviam agora estar embasadas em outra concepção de aprendizagem da leitura e escrita, essa psicologização do discurso e das práticas também produziu uma urgente necessidade de formação docente. De acordo com Souza (2006), esse novo conhecimento que prometia superar o histórico fracasso escolar das crianças na escola, resultou em uma desqualificação dos professores e de seu trabalho em sala de aula ao exigir deles a identificação e intervenção nos diferentes níveis de conceitualização dos alunos, além de novas práticas de alfabetização construídas em função do desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, em que a qualidade do ensino passa a ser avaliada por meio da capacidade de intervenção do professor, e de suas práticas pedagógicas, no processo de aprendizagem do aluno, os espaços de formação docente e sua proposta de qualificação para esse trabalho, passam a ser tomados como parte fundamental desse projeto de melhoria da qualidade da educação. Visando ao enfrentamento da baixa qualidade da escola pública, expressa nos baixos índices de desempenho das crianças, tanto as políticas educacionais, como a literatura, voltadas à formação docente, ascenderam “como elemento estratégico para forjar a capacidade do professor” (SOUZA, 2006, p. 484). Em diferentes formatos, desde cursos a conferências, encontros ou seminários, esses espaços tinham por função capacitar para garantir “a competência dos agentes escolares” (Idem, p. 483). É o argumento da incompetência que sustenta essas ações, sob a justificativa de que a maior causa para a baixa qualidade do ensino no sistema educacional é, justamente, a precária formação recebida pelos professores para lidar com os desafios da escola pública:

Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam lidar com a diversidade de alunos presentes na escola hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo a mesma linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (Idem, 2006, p. 484).

Os espaços de formação continuada adquirem, nesse sentido, ao buscarem alcançar as concepções teóricas e o trabalho do professor alfabetizador, um “caráter compensatório”, na tentativa de suprir uma formação inicial precária, à semelhança dos antigos programas de educação voltado às crianças nos anos 70, que tentavam oferecer, aos pré-escolares, o que lhes “faltou” de estímulo no ambiente familiar (SOUZA, 2006, loc. cit.). Na tentativa de capacitá-los para a lida com a diversidade das crianças, manifestadas em suas diferentes etapas do desenvolvimento e hipóteses sobre a leitura e escrita, os professores são alvos de

um discurso competente que transpõe, para o campo da formação, as contribuições científicas da Psicologia.

Sawaya (2019), ao recuperar Gatti (1995, 2010), lembra-nos, no entanto, que, para além da necessidade de levar até esses docentes uma formação cientificamente embasada, que fosse capaz de munir de ferramentas o professor para a sua atuação em sala de aula, tais críticas, que atingiam diretamente a formação inicial do professor e o seu trabalho junto aos alunos, tinham também a função de superar uma suposta dicotomia existente entre teoria e prática que caracterizava a formação inicial e sua relação com o contexto escolar. A natureza fundamentalmente teórica da formação recebida pelo professor é apontada, nesse discurso, como um dos problemas que reflete diretamente na qualidade do trabalho em sala de aula, devido a sua falta de vínculo com a prática pedagógica:

recorrendo a essa dicotomia para explicar os problemas e identificar possíveis soluções para a formação docente, Gatti (1995), em um outro trabalho argumenta que um dos problemas da ineficácia da formação docente é ausência de pontes entre a teoria e a prática, “entre os modelos explicativos e o concreto vivido” (p.16) e que seu estabelecimento seria capaz de superar um dos grandes entraves apontados por esse e outros estudos. Segundo a autora, um dos pontos críticos é que, no caso das contribuições da psicologia à formação dos professores, o conteúdo ministrado nos cursos de pedagogia e licenciatura por ela estudados se refere a “uma psicologia abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar” (SAWAYA, 2019, p.137).

Ao recuperar Gatti, importante pesquisadora brasileira que exerceu forte influência nas políticas de formação instituídas nas últimas décadas, Sawaya destaca uma das expectativas que tem conduzido o projeto de formação docente, isto é, a possibilidade de transpor, para a prática pedagógica, um conhecimento produzido no âmbito da psicologia ou vinculado às teorias e concepções sobre o desenvolvimento infantil. Como veremos no próximo capítulo, onde recuperamos as principais políticas de formação docente em nível nacional e as instauradas na capital paulista, é insistente a aposta da e na educação de difundir, entre os professores, estudos que traduzem para o campo da didática e metodologia de ensino, os princípios e conceitos próprios da teoria construtivista. Com isso, intenta-se superar a alegada dicotomia existente entre teoria e prática nas instituições de ensino e, em consequência, instrumentalizar o professor. O que é preciso assinalar, mais uma vez, são as fragilidades sobre as quais se sustentam esse pressuposto de que é possível deduzir, de uma premissa epistemológica ou ontológica, uma ação educacional (CARVALHO, 2001b, p. 21), e mais, a crença nisso presente de que é exequível, do mesmo modo, através das investigações realizadas pela psicologia, explicar ou modificar a prática pedagógica.

Se, como vimos em Azanha (2001), não é possível estabelecer uma relação simplória entre as teorias ou modelos educacionais e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pelo professor junto aos seus alunos, pois isso seria ignorar a natureza do trabalho pedagógico, sua complexidade e imersão no contexto institucional e social, reduzindo-o à correta aplicação de uma teoria do ensino e aprendizagem, faz-se necessário recuperar, ainda com Sawaya, que o que está sendo feito nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil e os processos mentais superiores, é uma “tentativa de descrever e explicar (mediante a busca de leis, de conceitos) certa regularidade de seus comportamentos, de suas formas de raciocínio” (SAWAYA, 2019, p.137). Ou seja, trata-se de estudos que propõem, como afirma a autora, uma teorização da inteligência humana, através de metodologias científicas que visam à descrição do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, portanto, não têm a prática do professor como objeto de análise, ou tomam o contexto escolar e as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização como referência para esse olhar sobre a instituição e sua relação com a sociedade:

Produzidos em situações experimentais, mesmo que tenham ocorrido na escola, esses modelos teóricos que constituem grande parte dos conteúdos das disciplinas de psicologia na formação dos professores e que tem servido de guia para as ações do ensino e sua avaliação na aprendizagem dos alunos, não levaram em conta as questões referentes às relações que caracterizam histórica e socialmente os processos educativos que têm lugar nas instituições escolares (Idem, 2019, p. 137).

Nesse sentido, na medida em que o cotidiano escolar, os sujeitos que vivem o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, suas especificidades, e as relações que as determinam não são o objeto de investigação desses estudos, a tentativa de levar para a escola a tradução metodológica e didática dessas pesquisas incorre no mesmo equívoco, pois insiste em lançar mão de iguais abstrações para explicar e modificar o trabalho pedagógico dos professores. Muda-se a estratégia, tentando “integrar modelos teóricos da formação no contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”, contudo, mantêm-se intocáveis as referências que devem interpretar o contexto escolar, seus desafios e, com isso, também a expectativa de que, sem considerar a realidade da escola, as tensões ali presentes, e os sujeitos que dão sentido a essa realidade, os modos como eles se relacionam com ela e entre si, é possível explicar e modificar as ações educacionais e as escolhas feitas pelos professores em sala de aula (SAWAYA, 2018, p. 138).

Em outras palavras, não se toma o contexto escolar e as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização como aspectos que determinam as práticas e que devem ser o objeto da formação. Diferentemente disso, o olhar para a escola e para as práticas

pedagógicas já partem de um modelo teórico que orienta as reflexões sobre o trabalho a ser realizado junto aos alunos, e a busca das explicações sobre o que se passa na escola, nas suas dificuldades e necessidades de superá-las.

Ao nos chamar a atenção para as especificidades do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico, Sawaya e outros autores (CARVALHO, 2001b; AZANHA, 2001), chama-nos atenção para o fato de que o olhar crítico a ser lançado sobre a relação entre os modelos teóricos da psicologia na educação e a prática pedagógica, vai muito além da resolução de uma suposta dicotomia existente entre teoria e prática, como sustenta esse discurso educacional que tem subsidiado as propostas das políticas públicas. Requer um olhar para a própria concepção epistemológica do modelo teórico que predomina nos espaços formativos e em sua necessidade de transposição, para a educação, de princípios e conceitos próprios das investigações psicológicas (SAWAYA, 2019). Nas palavras da autora:

Já não será, portanto, suficiente estabelecer pontes entre teoria e prática. Antes, é preciso problematizar os próprios conteúdos e os modos de conceber a formação do educador, que têm feito parte dos cursos de formação e seus limites. Pois, por trás da afirmação da existência de uma separação, que precisa ser encurtada, entre teoria e prática, **subsiste a ideia de que existe um saber científico capaz de explicar e dirigir às ações em sala de aula para torná-la eficaz e competente, mas produzido em separado das próprias ações do ensino (...)** (SAWAYA, 2019, p. 139, grifos nossos).

Essa realidade escolar que as políticas públicas tentam alterar através da reformulação das práticas, ela já possui sua própria lógica, regras, princípios, concepções, isto é, “teorias que conduzem as ações” (Idem, 2019, p.138), portanto, que as justificam e lhes atribuem significados característicos. Não estamos dizendo com isso que, por existirem, elas são inquestionáveis ou que devem permanecer inalteráveis, mas que, se há alguma justificativa para modificar as ações dos professores, isso só estará bem fundamentado e poderá fazer algum sentido àqueles que vivem a “trama real da escola” (ROCKWELL, 2007, p. 133), quando as práticas forem realmente conhecidas e os princípios, pressupostos, desejos, expectativas que as orientam, que conduzem as relações, as avaliações, as escolhas no interior das salas de aula e nos espaços de formação, forem consideradas, explicitadas e analisadas dentro desse contexto e ao lado daqueles que as produziram e as sustentam.

Como vimos, na contramão disso, as propostas que vêm defendendo a mudança do trabalho do professor, nas últimas décadas, foram instituídas sem saber ao certo o que devia ser modificado e por quê. As práticas pedagógicas utilizadas no contexto da sala de aula foram inferidas e tomadas como expressão de um trabalho educacional cientificamente

obsoleto, o que legitimou a construção da figura do professor incompetente, aquele deve ser munido de um saber teórico para enfrentar os desafios da escola pública. O discurso da incompetência docente, que veio substituir (mas convive com) a ideia de uma incapacidade da criança pobre, justificou a ampla circulação nos espaços de formação de documentos, guias curriculares, propostas de reformulação do ensino, materiais que pretendem instrumentalizar o professor, deixando-o a par das contribuições científicas produzidas, por especialistas, *sobre a educação*. Isto é, a própria “burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico” (CHAUÍ, 2016, p. 249).

4 A REFORMA CURRICULAR E AS TENTATIVAS DE MODIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO PROFA AO PNAIC

Esforçamo-nos até aqui para compreender como o discurso educacional tem historicamente se apropriado dos estudos no âmbito da psicologia para pensar a alfabetização das crianças de camadas populares e o insistente fracasso escolar que marca sua relação com instituição e o processo de escolarização. Analisamos como nas últimas décadas as políticas e reformas educacionais vêm fundamentando suas propostas no discurso educacional construtivista, isto é, nos estudos sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição de conhecimento de Piaget e seus seguidores, para justificar as mudanças almejadas no interior da escola, em seus espaços, tempos, currículos, bem como as relações estabelecidas em sala de aula.

Como vimos com Azanha (2001), a “substituição radical da cultura escolar” por outra, agora fundamentada nesta teoria psicológica sobre o ensino e a aprendizagem, requereu dos professores novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas, agora alinhados com o chamado processo de construção de conhecimento dos alunos. Isso acarretou uma ampla movimentação por espaços de formação continuada e em serviço, em busca da capacitação docente para lidar com os diferentes estágios de desenvolvimento das crianças. A competência do professor alfabetizador, passa, nessa perspectiva, não só pelo conhecimento do percurso cognitivo realizado pela criança no seu processo pessoal de aprendizagem, mas também pela construção de práticas pedagógicas eficazes que os ajudem a avançar em suas hipóteses sobre o objeto de conhecimento.

Frente às dificuldades de derivar de conceitos sobre o desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas que auxiliem o professor em sua tarefa de alfabetizar as crianças, as políticas públicas têm se empenhado em produzir normativas que orientem a construção do trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula. Essas tentativas de prescrição das práticas docentes, dentre elas as de leitura e escrita, tratam os espaços de formação docente como principal instrumento de difusão das expectativas daquilo que deve ser realizado junto aos alunos.

Tendo em vista isso, neste capítulo realizamos dois movimentos:

1. Num primeiro momento, recuperamos uma parte das políticas de formação de professores alfabetizadores que se deram no Brasil e em São Paulo (município e estado), na tentativa de reconstruir o contexto no qual o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade foi proposto. Esse recorte foi feito considerando as diferentes políticas públicas de formação de

professores que surgiram nas falas das formadoras entrevistadas (SME, DRE e OE do PNAIC), ou seja, são elas quem nos circunscreve o contexto em que o Pacto surge e com o que ele, direta ou indiretamente, dialoga. Com isso, intentamos também destacar as principais tentativas de preenchimento do hiato deixado na construção do trabalho pedagógico como consequência da influência do discurso construtivista na alfabetização, isto é, os esforços de derivar do discurso teórico, ações pedagógicas eficazes. Para tanto, nossa pesquisa se debruçou sobre os próprios textos das políticas em questão, mas também tendo como referência estudos que tratam de cada uma delas ou fazem esse levantamento histórico das propostas de formação de professores no Brasil (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; WATANABE, 2015; BAUER, 2001; VILLALOBOS, 2014, dentre outros).

2. Em seguida, dedicamo-nos especificamente ao PNAIC. Primeiro, recuperando sua história enquanto política de formação de professores do governo federal, os movimentos e discussões que resultaram em seu lançamento em 2012, além das necessidades que definem os direitos e objetivos de aprendizagem, tomados como diretrizes curriculares rede municipal de São Paulo. Essa reconstrução histórica do PNAIC é feita com base nos próprios textos do Pacto (BRASIL, 2015a; 2012b; 2012c; 2012e). Com isso feito, partimos, então, para a análise do discurso oficial PNAIC, política do Governo Federal voltada à formação de professores e objeto de estudo neste trabalho. A análise de sua proposta de reorganização curricular e reformulação das práticas de alfabetização, dá-se tendo em vista dois de seus cadernos de formação voltada aos professores (2012a; 2012d), os quais tratam mais especificamente dos conceitos e concepções em torno do currículo e da alfabetização preconizados, bem como da construção das práticas pedagógicas pelos alfabetizadores; e mais o documento que define os direitos e objetivos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b), matriz curricular do município.

4.1 As políticas de formação de professores: a qualidade da educação nas práticas do professor alfabetizador

Na segunda metade da década de 1990, as regulamentações em torno da educação no país, já delineavam os caminhos na direção dos professores e de sua formação, e instauravam um contexto favorável à centralização das estratégias nas tentativas de mudanças das práticas de alfabetização. Além da implantação e ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicavam novos caminhos e metas para a qualidade da educação pública, a partir da reformulação das práticas pedagógicas dos professores e da mudança de seu

entendimento sobre o processo de alfabetização, como já vimos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada um ano antes, em 1996, estabelecia novas orientações para a educação brasileira tendo também como perspectiva a formação de professores. E o FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (que viria a ser o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado entre os anos de 1996 e 1997, previa o direcionamento de parte de seus recursos à tão requisitada “capacitação” docente (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Inserindo-se nesse mesmo movimento, são publicados, em 1999, os Referenciais para a Formação de Professores, cuja função era a de orientar as transformações almejadas nos espaços formativos. Intentando alcançar instâncias como as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as universidades brasileiras, o que se apresenta como premissa para a institucionalização de tais diretrizes, dá-nos uma noção do que passou a estar em pauta nesse momento, e o que compõe as bases das propostas de formação que lhe sucederam:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p. 16).

Esses Referenciais que visavam, sobretudo, à promoção e orientação dos espaços de reflexão voltados à formação docente, tomavam como ponto de partida “uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde” (Idem, 1999, p. 18). Como nos PCNs, sem uma descrição ou apresentação de quais práticas, ações e relações são consideradas prejudiciais à aprendizagem, o que se invoca aqui é a necessidade de resolver, por meio da “reformulação das práticas”, uma enorme distância que se acusa haver “entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor” (BRASIL, 1999, p.6).

Um das mais importantes políticas que surge nesse contexto e sob tais orientações foi o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, que tinha como prioridade a formação continuada de professores que atuavam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Idem, 1999, p.7). Instaurando-se como referência de formação continuada para as Secretarias de Educação,

escolas e Universidades, os Parâmetros em Ação visavam, sobretudo, a impulsionar, sob orientação e regulamentação dos estados e municípios, os espaços de formação de professores, nas unidades educacionais. Assumindo as dificuldades e demandas próprias da alfabetização, um marcante desdobramento desse programa foi a proposta de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores, lançada em 2001, com o objetivo de oferecer um espaço de aprofundamento nas questões da didática na alfabetização e, a partir disso, instrumentalizar o professor na sala de aula. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, instalou-se oficialmente como um projeto nacional de formação de alfabetizadores, cuja tarefa era a de disseminar a “revolução conceitual” que já datava dos anos 80 e precisava, segundo a proposta, alcançar as práticas de alfabetização:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de *desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever* (BRASIL, 2001, p. 5, grifos nossos).

Organizado em três módulos, ele foi idealizado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e implantado nas Secretarias da Educação e universidades interessadas, tendo como principal justificativa e objetivo, a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vinha sendo construído a partir das ideias e concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores. O programa parte do reconhecimento de que esse “corpo teórico” paradigmático na alfabetização, herdado das pesquisas embasadas nas teorias construtivistas de ensino e aprendizagem, não foram suficientes para os professores alcançarem as transformações didáticas necessárias. Sob essa constatação, de que haveria um distanciamento entre o discurso (a teoria) e a prática desenvolvida, pretende-se promover, através dos espaços formativos, discussões sobre o trabalho metodológico a ser realizado em sala de aula, numa tentativa de socializar entre os professores, mais do que a teoria psicogenética, as práticas que dela derivam:

Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível [a psicogênese da língua escrita] não permite aos professores – e também aos seus formadores – alcançar a transformação didática necessária. (...) No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer (...) algumas condições técnicas fundamentais para a difusão

desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001, p. 5)

Embasado no princípio de que, para os alunos terem assegurados o seu “direito a aprender” é preciso garantir o direito do professor de aprender a ensiná-los, eram dois os conteúdos trabalhados nos espaços formativos do Programa: como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita nas crianças; e como organizar, a partir desse conhecimento, “as situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p. 6). Aqui, do mesmo modo como se espera que o processo de aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças se dê mediante situações de ensino capazes de colocá-las frente a bons problemas, já que o que define o bom ensino não é a capacidade do professor de explicar e transmitir o conhecimento, mas de fazer o aluno chegar até ele a partir de problematizações; do mesmo modo que isso se dá no nível da sala de aula, pautando as relações no seu interior, espera-se que, nos espaços formativos, o professor possa se confrontar com problemas reais, exercitando, assim, sua capacidade de mobilizar seus saberes em função dos diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento com os quais precisarão se deparar:

do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL, 2001, p. 21).

As discussões do Programa se organizavam em torno daquilo que eles chamam de “gestão da sala de aula”, algo que remete à capacidade do professor de criar um ambiente no qual se promova a construção da “autonomia intelectual dos alunos”, ao mesmo tempo em que se atende “as diversidades na classe” e se viabiliza a “aproximação máxima entre ‘versão escolar’ e ‘versão social’ das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares” (BRASIL, 2001, p.6). Em consonância com a reformulação curricular em curso, não bastava vislumbrar as competências necessárias aos professores alfabetizadores e intentar, a partir delas, garantir as práticas apropriadas às crianças em seus diferentes estágios de desenvolvimento, era preciso também, com tudo isso, deixar de produzir “a mera reprodução de um saber letrado”, visando, ao contrário, “mobilizar [nas crianças]

conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.36).

Embora tenha composto as propostas em nível federal apenas até 2002, quando, no fim do primeiro ano do governo Lula (PT), o PROFA deixou de integrar as políticas de formação de alfabetizadores do Ministério da Educação, seu projeto formativo permaneceu à frente de escolas do estado e do município de São Paulo até meados de 2012. Nesse período, ainda que tenha passado por diferentes mudanças e adequações, ele compôs as principais ações das Secretarias de Educação voltadas à qualificação do trabalho docente, e as inúmeras medidas tomadas tendo em vista a melhoria dos índices nas avaliações internas e externas de ambas as redes.

Nas escolas da capital paulista o Programa foi adotado até 2004¹², preservando sua proposta inicial de aprofundamento nos conhecimentos didáticos e o desenvolvimento das *competências* consideradas necessárias à alfabetização, assumindo, assim, um papel fundamental no conjunto de ações direcionadas à formação continuada de professores da época (WATANABE, 2015, p. 68). Já nas escolas estaduais de São Paulo, o Programa passou a se chamar “Letra e Vida” e integrou as diversas propostas de formação de professores promovidas pela Secretaria Estadual que se dirigia, para além da alfabetização, aos anos finais do Fundamental e o Ensino Médio.

O Programa Letra e Vida se instaurou na rede estadual, de 2003 a 2006, como um mecanismo de dupla formação: ao mesmo tempo em que formava os professores alfabetizadores, ele formava também os formadores dos professores alfabetizadores, os chamados, formadores locais, que eram responsáveis por fazer chegar, nos professores, a “fundamentação teórica”, as “questões relacionadas à prática de sala de aula” e o aprofundamento de “reflexões sobre desenvolvimento das estruturas textuais das produções infantis, aspectos formais relacionados ao uso da língua”, bem como “estratégias de leitura” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 230). Ao partir disso, ele assumia como objetivos: melhorar qualitativa e quantitativamente os resultados da alfabetização; contribuir para a mudança de paradigmas tanto no que se refere à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação de professores; instaurar um quadro estável de profissionais “capazes” voltados à formação continuada de professores; contribuir para que as unidades escolares e as diretorias de ensino sintam-se responsáveis pela aprendizagem de seus alunos;

¹² Nas escolas municipais, o PROFA, com seu nome de origem, manteve-se até o fim da gestão da então Prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

além de favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e professores, especialmente naquilo que diz respeito às práticas de leitura e escrita (Idem, 2011, p. 229).

No material do curso, esses propósitos foram destrinchados e sistematizados em um quadro de *competências* orientadoras dos espaços de formação docente. Compondo as “expectativas de aprendizagem”, tais como no PROFA, as competências e as habilidades que as constituem distribuíam-se entre os módulos do curso, numa tentativa de não só indicar o conteúdo a ser trabalhado entre as alfabetizadoras, como também, os próprios critérios de avaliação nos espaços formativos:

São exemplos de expectativas de aprendizagens:

- Reconhecer a importância de ler diariamente *bons* textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, *critérios de qualidade e diversidade* para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos (Módulo 1).
- Planejar intervenções pedagógicas *adequadas* (Módulo 1) (Brasil, 2003, s/p).
- Identificar as *principais variáveis que interferem na aprendizagem* e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico (Módulo 2) (...) (BAUER, 2001, p. 63, grifos nossos).

Entre Expectativas mais gerais e outras mais específicas, a aposta era a de que a partir delas se pudesse estruturar o curso de formação, e mais, de que delas se pudesse extrair as práticas de alfabetização.

Em 2007, com a publicação do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dez metas educacionais foram propostas para até 2010, levando à ampliação do Programa (BAUER, 2001, p. 68). Na tentativa de cumprir a meta que propunha a alfabetização de todos os alunos até o final da segunda série (8 anos de idade) e aquela que indicava a necessidade de melhorar a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo que devia implicar o aumento do desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, o Programa Letra e Vida foi reconfigurado, passando a chamar “Programa Ler e Escrever”. O foco do Ler e Escrever é a formação de todos os agentes educacionais (professores, coordenadores, diretores, assistentes técnico-pedagógico e supervisores de ensino), aumentando o envolvimento dos gestores nas discussões sobre a alfabetização, assim como no acompanhamento dos resultados da escola na aprendizagem dos anos iniciais (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 230).

Este Programa, que chega nas escolas estaduais em 2007, já compunha as propostas da Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2005, quando se deu início as gestões

Serra/Kassab, e se manteve até 2012, ou seja, até o fim do mandato de Kassab, reeleito em 2008. Com pequenas modificações no âmbito estadual, o Ler e Escrever originalmente

foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), por meio da Portaria 6.328 de 2005, com o objetivo expresso de reverter o quadro de fracasso escolar resultante da alfabetização precária de alunos do ensino fundamental e médio da rede municipal. Entre as várias ações previstas dentro do programa constava a produção de material didático, tanto para alunos quanto para orientação de professores. O referido material detalhava, em vários e alentados volumes, o tipo de atividade que pode ser desenvolvida, com indicação de material e transcrição de textos a serem usados. Neste material, não apenas estão indicadas as atividades a serem realizadas, como também, com certa frequência, determinadas as coisas que o professor não deve fazer, como, por exemplo: “Leia a fábula até o final, sem interrupções e sem substituir as palavras difíceis por outras mais fáceis”; “dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar”. Posteriormente foi adotado pelo estado de São Paulo com o objetivo de melhorar as condições de ensino e garantir a plena alfabetização até oito anos de idade de todas as crianças matriculadas na rede estadual (VILLALOBOS, 2014, p. 24-25).

Ao longo do ano de sua publicação, em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organizou grupos de trabalho nas treze Coordenadorias de Educação, compostos por supervisores, diretores, coordenadores das EMEFs, que, em parceria com a equipe da Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (DOT¹³), o chamado Círculo de Leitura e Escrita, disseram ter “diagnosticado” os principais problemas da alfabetização nas escolas, estudado diferentes autores e debatido as possíveis soluções para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Os cadernos e as indicações que compõem o programa são resultantes desse movimento, ou seja, aponta-nos aquilo que a rede considerava ser os empecilhos para a “plena aprendizagem da leitura e escrita”, em suma, a falta de “um novo olhar perante as práticas pedagógicas já arraigadas”, as quais necessitavam de outros sentidos e incorporações de novas atividades (SÃO PAULO, 2006, p. 7-8).

Tal como destacado por Villalobos (2014), o Programa se voltou quase que exclusivamente às questões didáticas envolvidas no processo de alfabetização, apostando ser esse o ponto estratégico para se fazer avançar na tarefa de ensinar as crianças a ler e a escrever. É o que justificou as diferentes publicações tentando organizar o trabalho prático do professor e mesmo a tentativa de maior prescrição e controle do que se deve fazer em sala de aula, pelas professoras, no processo de alfabetização. Na mesma linha que o Letra e Vida, o Programa Ler e Escrever mantém sua proposta de reformulação das práticas de alfabetização fundamentada na definição das Expectativas de Aprendizagem, embora elas

¹³ A Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (DOT) sofreu alterações na gestão do prefeito Fernando Haddad, a qual, a partir do Programa Mais Educação São Paulo, passou a chamá-lo de Divisão Pedagógica (DIPED).

estejam agora mais voltadas aos alunos e àquilo que neles devem ser avaliados. Aos professores são destinadas as publicações que não só estabelecem e gradam as aprendizagens dos alunos em relação à leitura e escrita no Ciclo I, como também fornecem propostas de planejamento e orientações didáticas, construídas a partir das próprias Expectativas. O “Guia de planejamento e Orientações Didáticas” é um importante exemplo de material lançado com propostas de trabalho a cada um dos anos do ensino fundamental. Como é de se esperar, os cursos de formação de professores e gestores oferecidos nesse período, voltou-se exclusivamente às propostas contidas nesses materiais e à sua execução (WATANABE, 2015, p. 71).

Em busca da construção de “condições favoráveis” à alfabetização, contexto este que possibilitaria trazer a didática para o centro da discussão, o programa contemplou ainda três outros projetos. O primeiro deles, o “Toda força ao 1º Ano – TOF”, tinha como meta que todas as crianças saíssem do 1º ano do Ciclo I já lendo e escrevendo, para isso, junto a cada professor, foi garantido um estudante universitário de Pedagogia ou Letras que atuava como auxiliar de ensino ao lado da professora alfabetizadora. O segundo, “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II”, previa que os professores de todas as áreas trabalhassem com práticas de leitura e escrita em sala de aula, visando, em especial, àqueles alunos que chegam no Ensino Fundamental II sem estarem plenamente alfabetizados. E o terceiro, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC”, que se voltava à reorganização da estrutura e funcionamento das classes dos 3º e 4º Ano no Ciclo I, permitindo que as escolas organizassem uma turma de alunos retidos, com o objetivo de recuperar os conteúdos com aqueles que ainda não haviam sido alfabetizados. Como o próprio nome sugere, trata-se de garantir uma etapa de recuperação intensiva a esses alunos reprovados na virada do primeiro Ciclo.

Concomitantemente a estes programas que vinham dando o contorno da reforma curricular no âmbito da leitura e escrita no Estado e Município de São Paulo, o Governo Federal ampliava suas políticas de formação de alfabetizadores. No mesmo ano de lançamento do Programa Ler e Escrever na capital paulista, é publicado, pelo MEC, o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, que, tendo como perspectiva a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, algo que aconteceria com a entrada das crianças de 6 anos de idade na escola¹⁴, dirigia-se aos professores dos

¹⁴ Em 2005, o Governo Federal alterou a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, pela Lei nº 11.114/2005 com a intenção de tornar o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Em 2006, no ano seguinte, ele aprovou a Lei nº 11.274 que regulamenta e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, tornando a matrícula a partir dessa faixa etária obrigatória. Estados, Municípios e Distrito Federal tiveram até 2010 para implementar o Ensino Fundamental de 9 anos. Nas redes estadual e

anos iniciais, com o objetivo de orientar o trabalho dos alfabetizadores e, assim, assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 57). Produto de uma política de governo que vinha, desde 2003, buscando “novos direcionamentos para a educação básica”, o Pró-Letramento integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que, criada em 2003, visava à institucionalização do atendimento da demanda de formação continuada, exclusivamente no que diz respeito à educação infantil e ao ensino fundamental.

A Rede Nacional que, em 2009, torna-se Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, desde sua fundação esteve sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação à Distância do MEC. Sua proposta resulta de uma política que passou a assumir a alfabetização como foco principal dos discursos sobre a qualidade da educação, e que, em função disso, inaugurava como eixos norteadores dessa tarefa: a formação de competências, visto como eixo central das políticas, e a formação reflexiva, tomada como eixo metodológico dos espaços formativos (BRASIL, 2015a, p. 14). Em parceria com a Instituição de Ensino Superior (IES) e com a adesão de estados e municípios, a Rede foi responsável pelos cursos de formação continuada de professor de maior abrangência no país, no caso, o Pró-Letramento e o Gestar II, sendo o último destinado aos professores de língua portuguesa e matemática dos anos finais do Ensino Fundamental (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

No mesmo modelo dos demais cursos oferecidos pela Rede, o Programa Pró-Letramento se estabelece como um curso semipresencial de 120 horas, com cada uma de suas duas etapas – aprendizagem da leitura e escrita, e aprendizagem da matemática – tendo duração de oito meses. Como nos aponta Gatti, Barreto e André (2011), sua proposta também faz parte desse movimento maior de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho do professor e mesmo das metodologias de ensino, que vêm se instituindo diante da “defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala” (Ibidem, p. 57). Sendo um curso de aperfeiçoamento docente que, como o próprio nome diz, defende uma alfabetização na perspectiva do letramento, os autores ainda detalham que:

o material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do(a) professor(a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o

municipal de São Paulo, as matrículas das crianças de 6 anos foram implantadas logo após a homologação das leis, mas a alteração do ensino fundamental para nove anos só se deu efetivamente a partir de 2010 (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011).

conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los. Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores. As ferramentas tecnológicas de interação a distância foram introduzidas paulatinamente no curso (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 58).

O Programa Pró-Letramento foi implantado em 2006 e, no ano seguinte, o material do curso foi enviado a todas as escolas do país e Secretarias de Educação (Idem, 2011, p. 58). Com grande adesão dos Estados e Municípios, em 2008, ele passou a estar articulado à Provinha Brasil, responsável por avaliar, no âmbito da leitura e da matemática, o desempenho das crianças do 2º ano do ensino fundamental das escolas brasileiras. O controle do rendimento através da Provinha Brasil, que foi criada em 2007, pelo MEC, tinha por objetivo oferecer, aos professores e gestores escolares, informações sobre o nível de alfabetização dos educandos, numa espécie de diagnóstico contínuo da qualidade da educação que devia ser utilizado no redirecionamento das ações e práticas pedagógicas, adiantando-se aos possíveis casos de fracasso escolar (NEVES, 2018, p. 100). Ou seja, considerada uma ferramenta de previsão e enfrentamento ao fracasso escolar, a avaliação surge também como uma estratégia de controle do processo de desenvolvimento do aluno, de regulação de sua aprendizagem, tomada aqui, mais uma vez, como requisito para a construção das práticas pedagógicas e, por isso, imprescindível à melhoria da qualidade da educação.

Como se pode notar, esse conjunto de ações instituído nas últimas décadas: as inúmeras tentativas de consolidação da reforma curricular no âmbito da leitura e escrita iniciada nos anos 90, as regulamentações em torno da Educação Básica, bem como as diversas políticas de formação continuada de professores, dentre as quais estão as aqui citadas, instauraram demandas que conduziram à estruturação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os novos rumos do ensino fundamental de 9 anos, a necessidade de repensar a configuração desse novo tempo escolar em função das aprendizagens, a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, e a necessidade de, com isso, garantir a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, alavancando, assim, a tão evocada melhoria da qualidade da educação, estão entre as demandas que justificaram a proposta do Pacto, lançado em 2012.

Em substituição ao Programa Pró-letramento, ele surge como uma política de maior abrangência, com ações e diretrizes gerais, de envergadura nacional, que atende ao apelo por um regime de colaboração entre Governo Federal, estados e municípios, em conjunto com

as famílias e as comunidades, voltado à melhoria da qualidade da educação. Seu nome, que não nega a necessidade do Programa de causar certa repercussão – “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”, revela também seu compromisso em reafirmar e ampliar a meta prevista no Decreto nº 6.093/2007, transformada, em 2012, na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Afinado com os desígnios do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007), o Programa atende à demanda de estabelecer como foco a aprendizagem, indicando os resultados concretos a serem atingidos nesses três primeiros anos do Ensino Fundamental, algo que se dá através da definição dos *direitos de aprendizagem* (que vieram substituir as expectativas, como ainda veremos) e do acompanhamento sistemático do desempenho mediante avaliações.

Em uma espécie de síntese dos demais programas que vimos até então serem instituídos pelo Governo Federal, estados e municípios¹⁵, o Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações que complementam aquele que é o seu eixo principal: a formação continuada e presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos. É de modo articulado a isso que ele ainda propõe: a distribuição de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; o estabelecimento de avaliações sistemáticas da aprendizagem; e a Gestão, controle social e mobilização, voltados ao arranjo institucional necessário para sua viabilização. Ou seja, mantém-se a estratégia de formar o professor alfabetizador, com vistas a alterar suas práticas, e se estabelece, em função disso, uma rede de distribuição de material de referência e de apoio, bem como um sistema de avaliação integrado, cuja eficácia deve ser garantida pelo eixo de gestão e monitoramento previsto no próprio Programa.

Integraram o PNAIC, em 2013, um total de 5.420 municípios, 26 estados e o Distrito Federal. No ano seguinte, houve um aumento 77 municípios, sendo que, ao todo, foram mais de 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudos participantes, isso só no ano de 2013 e 2014 (BRASIL, 2015a, p.25).

Na capital paulista, o Programa foi adotado em outubro de 2012, mas realmente implementado em 2013, pela Reforma de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o chamado

¹⁵ Temos aqui como referência as propostas instituídas no Município e Estado de São Paulo, mas cabe ressaltar que fazemos referência aqui às diretrizes gerais voltadas à alfabetização. É preciso considerar ainda a influência de outros Programas no estabelecimento do PNAIC, como é o caso do Programa Alfabetização na Idade Certa que se deu no município de Sobral.

Programa Mais Educação São Paulo, no início da gestão do então prefeito Fernando Haddad (2013-2016). Ao propor a reorganização curricular e administrativa da rede municipal, o Programa Mais Educação São Paulo instituiu três novos ciclos, com três anos de duração cada, os “Ciclo de Alfabetização” (1º ao 3º ano), “Ciclo Interdisciplinar” (4º ao 6º ano) e o “Ciclo Autoral” (7º ano 9º ano), que passaram a organizar o Ensino Fundamental de nove anos. Como cada um desses ciclos se estruturariam em torno dos direitos e objetivos de aprendizagens definidos por um currículo, uma das propostas do Programa era justamente a definição de um documento curricular que fosse tomado como referência pelas unidades escolares na organização do trabalho pedagógico. Isso, no entanto, serviu principalmente para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, cujos objetivos e direitos de aprendizagem foram definidos ao longo dos quatro anos da gestão. Para o Ciclo de Alfabetização, nenhuma diretriz curricular foi construída e lançada pela rede municipal. Assumiu-se, desde o lançamento do Programa, em 2013, o PNAIC e suas diretrizes como referência para os anos iniciais:

Os princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem encontra-se expressos nos documentos **Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino fundamental**, que aborda o contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como um direito humano, portanto, a alfabetização como um direito social. Garantir esse direito significa proporcionar a todas as crianças condições para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social. (...) Uma das ações que foram implementadas e que viabilizam essas condições foi a adesão do Município de São Paulo ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC), que propicia a formação continuada, presencial, para todos os professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos), incentivo aos professores participantes, distribuição de recursos materiais do MEC – livros didáticos, acervos literários, biblioteca do professor e jogos pedagógicos (SÃO PAULO, 2014b, p. 76 – 77, grifos do autor).

Ou seja, se é possível constatar toda uma movimentação da rede municipal no período de implementação do Programa Mais Educação SP, que tinha como finalidade a definição dos direitos e objetivos de aprendizagens dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, é possível dizer também que, desde o início, foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa quem assumiu essa função na organização do trabalho pedagógico do Ciclo de Alfabetização, visto que ele se tornou o responsável pela “formação dos professores alfabetizadores”, mas também pelo “acompanhamento pedagógico desse ciclo” (São Paulo, 2016, p. 6). Nesse sentido, considerando a importância do PNAIC para o Programa Mais Educação São Paulo de modo geral, e para o Ciclo de Alfabetização, especificamente, deter-

nos-emos a seguir na proposta do Pacto, sua história e diretrizes para alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Entendemos que, se nossa intenção neste trabalho é compreender a presença da psicologia na reorientação teórica da proposta de reorganização curricular e reformulação das práticas na área da leitura e escrita em vigor entre os anos de 2013 e 2016, isto é, instituída pelo Programa Mais Educação e que tinha o PEA como espaço estratégico de implementação, é preciso antes compreender o que é essa reforma curricular, o que estava sendo ali preconizado, e de que modo a psicologia subsidia não só as questões que orientam a política, mas também as respostas aos que são tomados como os desafios da alfabetização. Perguntamo-nos: o que se entende por construção das práticas pedagógicas no âmbito da leitura e da escrita? De que modo o PNAIC pretendia afetar e modificar as práticas pedagógicas? Como isso se justificava? Tendo em vista isso, qual é a história de sua proposição como reforma curricular para a escola básica? Quais suas concepções de alfabetização, ensino e aprendizagem? O que foi feito para isso, quais orientações foram dadas?

Esse trabalho de reconstrução da história do Pacto, seguida da análise de suas propostas para a alfabetização nos anos iniciais, bem como para a formação de professores, foi feito tendo em vista os cadernos de formação publicados pelo PNAIC em 2012 e 2015 (BRASIL, 2015a; 2012b; 2012c; 2012e) e o documento com as diretrizes curriculares para o Ciclo de Alfabetização, lançado no fim de 2012 pelo Governo Federal (2012b).

A análise do discurso oficial propriamente falando, deu-se a partir dos seguintes cadernos do PNAIC: a) Ano 1, Unidade 1, “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios” (2012a); b) Ano 2, Unidade 2, “A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização” (2012d); Além disso, através do documento c) “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental” (Idem, 2012b).

O recorte realizado dos textos e dos principais pontos abordados nas normativas que intentavam orientar o trabalho do professor alfabetizador, considerou a apropriação feita do PNAIC, pelo Programa Mais Educação, revelada nos textos da política municipal; mas também, e principalmente, as entrevistas com as formadoras Úrsula (OE do PNAIC) e Sofia (SME) que participaram ativamente no processo de execução da política. Ou seja, a delimitação do material também foi feita considerando aquilo que nos foi por elas apontado

como referência para a construção do trabalho junto aos docentes do período de implementação do PNAIC.

Dito isso, antes de nos debruçar sobre o texto normativo da política, tentando entender o que estava sendo preconizado e as questões por ele colocada àqueles que assumiram a função de implementá-lo, vamos nos voltar ao que é o PNAIC, como ele surge e as discussões e movimentações definiram sua história como programa federal.

4.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC se apresenta como uma “ação inédita” do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais para firmar o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, isto é, até o final do Ciclo de Alfabetização. Partindo dessa articulação, o Pacto defende a mobilização de todos os esforços e recursos para a valorização dos professores e escolas, para o apoio pedagógico com materiais didáticos “de alta qualidade para todas as crianças” e para a implementação dos “sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento” (BRASIL, 2015a, p. 24). Em função disso, quatro são os seus eixos de atuação: 1) a formação continuada presencial para os 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, que devem ser debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, controle e mobilização.

O eixo de formação continuada tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, isso no que diz respeito às questões pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, e no que tange aos princípios de gestão e organização do Ciclo de Alfabetização. Alinhado a isso, o eixo de materiais de referências é composto por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e seus respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, literatura e de pesquisa, tecnologias educacionais e obras de apoio pedagógico aos professores, que devem subsidiar os espaços de formação naquela que surge como uma de suas principais finalidades, isto é, “apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015a, p. 10).

O eixo de avaliações sistemáticas, prevê tanto as avaliações processuais que podem ser construídas e realizadas pelo professor junto aos educandos para serem debatidas durante os cursos de formação, quanto as avaliações externas universais, realizadas pelo INEP tendo em vista o nível de alfabetização ao final do ciclo. Esses dados, segundo o programa, devem possibilitar, às redes, a implementação de “medidas e políticas corretivas” e, aos professores, a reorientação de suas práticas e modificação de estratégias. Para garantir aos Estados e Municípios um arranjo institucional capaz de gerir o PNAIC, o eixo de gestão, controle social e mobilização é composto por quatro instâncias estratégicas que devem assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, que devem fortalecer a articulação entre o MEC, as redes de ensino municipais, as estaduais e as instituições formadoras.

Essas ações encampadas pelo Pacto têm por objetivos:

- 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, 2012g, p.22).

Embora o Programa contemple outros objetivos para além do da capacitação profissional do professor alfabetizador, como já dissemos, esse é o foco da política e o centro em torno do qual os demais eixos se vinculam: “esse Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações (...), tendo como eixo principal a formação continuada de professores” (BRASIL, 2012e, p. 5).

Antes de ser um programa nacional com diferentes eixos e objetivos estabelecidos em função da proposta principal de qualificação docente, o PNAIC é, na verdade, uma política regional de formação continuada de professores que, previamente à sua implementação, foi universalizada, contando com a ampliação de suas pautas, campo de preocupação e atuação. Como relata Araújo (2015a), a proposta de formação que resultou no PNAIC foi inicialmente elaborada para atender a 10 Estados (os Estados do Nordeste, mais o Pará), isso de maneira articulada com as universidades responsáveis pelo Pró-Letramento, as mesmas que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada. A

decisão por sua universalização naquele momento, foi do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, que julgou pela necessidade do processo de formação a todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país (BRASIL, 2015a, p. 19-20).

Quando da decisão do Ministro, a proposta de formação elaborada e apresentada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade de Pernambuco/UFPE, previa um curso com dois anos de duração que articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC, com foco no professor alfabetizador e em suas práticas na sala de aula. Como os eixos assumidos pelo programa estavam de acordo com o número de professores dos 10 Estados, foi após a decisão por sua universalização que se iniciou uma tentativa de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de estabelecer, entre elas, ao menos uma responsável pela formação em cada Estado da Federação. No final de 2012, as universidades públicas foram convidadas para desenvolver uma proposta de formação que se tornaria Pacto tal como o conhecemos (BRASIL, 2015a).

Nesse momento de construção do PNAIC a partir da proposta apresentada pelo CELL, a prioridade da participação foi dada aos professores que haviam sido formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um Estado. Nas universidades que não contavam com professores participantes do programa anterior, realizou-se uma pesquisa com os grupos do CNPq, em busca de profissionais que se dedicavam à área de alfabetização e letramento, indicados para compor a coordenação do programa. Após a inclusão de outras universidades nesse período, em 2013, ano de sua implantação, o PNAIC contou com 38 IES, sendo 32 federais e 6 estaduais. Essas Instituições de Ensino Superior passaram a constituir as equipes de formação que atuariam nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do Programa.

Especificamente no Estado de São Paulo, foram três as IES responsáveis pela formação do PNAIC: a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista – UNESP. Na capital, foi a UFSCAR a responsável por formar os Orientadores de Estudos em 2013, sendo, no ano seguinte, a UNESP quem passou a formar os formadores dos professores alfabetizadores.

Assumindo a formação de professores como sua principal estratégia para a melhoria da qualidade da educação, o PNAIC aposta na concessão de bolsas de estudos a todos os profissionais participantes dos cursos, como forma de incentivar a adesão ao Programa. Essas bolsas que variam de R\$ 200 (duzentos) a R\$2.000 (dois mil) reais por mês, têm o seu

valor associado aos diferentes papéis desempenhados nos espaços de formação, sendo o professor alfabetizador aquele que recebe o valor mínimo, e o coordenador-geral da IES, o valor máximo. Estruturalmente, o curso é composto, a princípio, por dois grupos de professores: os formadores e orientadores de estudo, cujas ações são direcionadas a um terceiro grupo, o de professores alfabetizadores, que, por serem aqueles que trabalham diretamente com as crianças, “são o objetivo maior do programa” (BRASIL, 2015a, p. 28). O professor formador é selecionado pelas universidades públicas brasileiras participantes do Programa e é responsável pela formação dos orientadores de estudo. A expectativa é a de que os orientadores de estudo, selecionados pelos municípios, a partir dos critérios estabelecidos pelo MEC, organizem a formação dos professores alfabetizadores que atuam no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º Ano) nas escolas públicas do país, tendo como referência os mesmos princípios formativos. Em síntese, o curso depende essencialmente da articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas: “esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará, diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimento efetivos para as crianças” (BRASIL, 2015a, p. 28).

Apostando, portanto, na possibilidade de produzir, nos alfabetizadores, *as práticas escolares capazes de converter-se em conhecimentos reais para as crianças*, o PNAIC definiu a Linguagem como o ponto de partida das formações e, em 2013, deu início a uma reflexão sobre o processo de alfabetização com base no letramento, visando à promoção de “melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula” (BRASIL, 2015a, p. 24). Segundo o Programa, todo o processo de formação foi organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho capazes de atender diretamente às necessidades da turma e de cada aluno, tendo em vista seu desenvolvimento e domínio da língua escrita ao longo do ano escolar. Seguindo essa tendência, no ano seguinte, embora se tenha mantido o trabalho construído no âmbito da alfabetização, deu-se ênfase à Matemática, através da construção de equipes de formadores voltados ao componente curricular e da produção dos “Cadernos de Formação de Matemática” pela Universidade Federal do Paraná, convidada em razão de suas pesquisas na área de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, mas também por sua experiência no Programa Pró-Letramento. Em 2015, as universidades e o MEC decidiram transformar a interdisciplinaridade em eixo do trabalho de formação, sem desconsiderar as especificidades de cada uma das áreas de conhecimento a serem trabalhadas no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 24).

Como é possível notar, o ponto de partida do PNAIC é, essencialmente, o conjunto de propostas instituídas pelo Programa Pró-Letramento, das quais o Pacto extrai suas principais referências, sempre no sentido de uma expansão do que havia sido antes assumido pelo MEC. Foi assim também que se deu a discussão em torno das aprendizagens a serem garantidas no Ciclo de Alfabetização, momento este em que o Pacto toma como orientação o que havia sido produzido pelo programa que o antecede, em termos de materiais e resultados positivos mensurados nos índices levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá corpo à necessidade, disso resultante, de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, capaz de ampliar as reflexões sobre a formação continuada, com base no Pró-Letramento (BRASIL, 2015a, p. 15). Como nos traz a coordenadora de formação do PNAIC, Elaine Constant, é a partir disso que se reúne as diferentes instâncias da educação - o MEC, os sistemas públicos de ensino e as universidades - para elaborar e produzir documentos que explicitassem a necessidade de garantia dos “direitos à educação” às crianças no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015a, loc. cit.).

Contemplando as normativas que indicavam a necessidade de fixação de um conteúdo mínimo para o ensino fundamental (Art. 210 da CF/1988 e Art. 22 da LDB/1996), de modo a assegurar uma formação básica comum, o PNAIC acaba por delimitar “*os diferentes conhecimentos e capacidades básicas*” para o estabelecimento de um currículo e para a garantia dos “*direitos de aprendizagem*” (BRASIL, 2015a, grifos nossos). Os conhecimentos e capacidades específicos, foram organizados por eixos estruturantes de cada uma das diferentes áreas do conhecimento, e passaram a compor os primeiros cadernos destinados à formação dos professores de cada um dos anos do Ciclo de alfabetização, transformando-se, em dezembro de 2012, nos chamados Objetivos de Aprendizagem, publicados no já referenciado texto “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”.

Como ressaltamos, trata-se de conhecimentos e capacidades mínimas para o estabelecimento de um currículo, portanto, nesse material, cuja função é delimitar os princípios básicos para a garantia do direito à educação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, não encontramos uma política curricular estritamente falando, embora tenha nascido dessa demanda, mas subsídios para a construção de “currículos” pelos sistemas, redes de ensino e unidades escolares:

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da *articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola*. É uma proposta de delimitação de *princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes*, que possa trazer mais subsídios *para os gestores dos sistemas*, em diferentes instâncias, *em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens*, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar (BRASIL, 2012b, p. 29, grifos nossos).

Segundo o documento, dado mais de uma década desde o início das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, “faz-se necessário elaborar novas e mais precisas orientações nacionais para o ensino fundamental” (Idem, 2012b, p. 11). Diante disso e das “demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar” é que se propõe a definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, considerando cada um dos anos do Ciclo de Alfabetização e a “progressão esperada dos conhecimentos durante o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2012b, p. 22). A indicação dessa progressão tem a função de auxiliar o professor no planejamento, bem como na avaliação, e, longe de ser uma inovação do PNAIC, trata-se de uma continuidade do que fora proposto no Programa Pró-Letramento, trocando apenas as etapas antes admitidas (Introduzir, Trabalhar, Retomar e Consolidar), por outras (Introduzir, Aprofundar e Consolidar) que, seguindo as pretensões do programa, sugerem maior precisão e objetividade. Nos documentos publicados, tal “progresso” organiza os objetivos de aprendizagem que compõe os eixos estruturantes de cada uma das áreas curriculares. Ao todo são: 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, divididos em 4 áreas curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências Naturais.

A necessidade do Pacto de melhor precisar e objetivar as orientações e diretrizes em torno do trabalho a ser realizado no Ciclo de Alfabetização, que é reiterada a todo momento nos textos, justifica-se no discurso da política não só por ser identificado como uma demanda por parte dos professores, como já apontado, mas também, e principalmente, devido às mudanças da última década, as chamadas “transformações intensas” pelas quais passaram a educação, que resultaram, segundo o programa, em cobranças por maior controle e clareza das ações de todos aqueles envolvidos na “melhoria da qualidade social da educação”. Diante disso, o Pacto se anuncia como a culminância de um projeto de reorganização curricular que vem desde 2008 se delineando através e em função das medidas que reorientam o Ensino Fundamental, dentre as quais podemos citar: a entrada das crianças aos seis anos de idade,

que “desafiou os educadores a definir mais claramente o que se esperar da escola nos anos iniciais”; a ampla divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que exigiu, por parte dos gestores, a explicitação “de modo mais objetivo” das estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos e, com isso, a qualidade do ensino; e o aumento de ofertas de formação continuada pelo MEC e secretarias, que provocou a explicitação de diferentes perspectivas sobre a alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 6).

Esse contexto impôs, segundo o programa, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada, algo que favoreceu “uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis que atendam às diversidades” (Idem, 2012b, p.6).

Ao se assumir produto dessas transformações e demandas, o Pacto não só propõe certo direcionamento do trabalho do professor alfabetizador, como o faz embasado em determinada leitura da história e realidade escolar que o leva a admitir as estratégias para lidar com a diversidade e a pluralidade da escola pública como um dos grandes desafios do trabalho pedagógico nos anos iniciais: “a diversidade tem que ser considerada como parte de sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012b, p. 6). Tomada ora como diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, ora como diferentes experiências ou culturas infantis, tal diversidade deve orientar as práticas pedagógicas, pois, segundo o Pacto, na medida em que a criança não é atendida em suas diferenças, não se responde aos processos individuais de aprendizagens, contribuindo, portanto, para a exclusão escolar.

Ou seja, se por um lado se assume que a exclusão é uma consequência da diversidade da escola pública, ou do não atendimento à diversidade encontradas na escola, produzidas pelas dificuldades da instituição e do trabalho pedagógico para lidar com a heterogeneidade no nível do desenvolvimento e das experiências, por outro, o que está em jogo aqui, em sua proposta, é justamente o enfrentamento dessa exclusão escolar através de um projeto curricular amplo que atenda, ao mesmo tempo, à necessidade de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade e à demanda de valorização das diferentes culturas, conciliação esta que é tomada pelo PNAIC como condição para a tão desejada democratização da escola. Para entendermos como, no texto da política, isso deve conduzir o trabalho pedagógico do professor, vamos nos deter na proposta de reforma ou renovação curricular por dentro do qual o Pacto se edifica e suas implicações no projeto de formação de professores, o qual, por sua vez, é o começo, meio, e o fim de cada uma das ações do programa.

4.2.1 O PNAIC e a proposta de renovação curricular no Ciclo de Alfabetização

Como vimos, o debate nacional pela implantação de uma política de currículo para o Ciclo de alfabetização foi um desdobramento do Pacto que resultou na publicação de diretrizes responsáveis pela reorganização dos Direitos e pela definição dos Objetivos de Aprendizagem. Em substituição às antigas “Expectativas de Aprendizagem”, os Direitos e seus respectivos Objetivos vêm ressaltar a necessidade de que determinados conhecimentos e capacidades sejam garantidos ao longo do Ciclo de Alfabetização. De acordo com as entrevistadas e com os textos orientadores do PNAIC, os novos termos se apresentam como um imperativo frente ao desafio de democratização do ensino: eles são os conhecimentos, habilidades e capacidades a serem garantidos pelos docentes (BRASIL, 2012b).

Um dos grandes desafios na implementação do Ciclo de Alfabetização, segundo o Programa, é justamente conseguir assegurar, às crianças, o direito às aprendizagens básicas ao longo de três anos. O enfrentamento a isso exige, de acordo com a proposta, não só que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças, em seus modos de ser, agir, aprender, como também pressupõe que haja uma revisão dos espaços e tempos escolares, dos usos dos materiais, das práticas pedagógicas, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio nas dificuldades, bem como do próprio investimento na formação inicial e continuada dos professores. Os “caminhos da aprendizagem” serão garantidos, dessa perspectiva, com a assunção de outra forma “mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância” (BRASIL, 2012b, p. 18).

O texto que subsidia as propostas curriculares a serem implementadas em cada escola, fala da construção de um trabalho “focado, conjunto e integrado”, capaz de criar e recriar os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, além de possibilitar que o processo avaliativo cumpra o seu papel de “diagnóstico”, isto é, que resulte em ações outras, principalmente no que diz respeito às crianças com dificuldades. A expectativa é a de que, tendo como referência os Direitos e Objetivos, os ambientes formativos sejam alterados, de modo a garantir que “a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes [sejam trazidas] para o contexto pedagógico”, servindo para a promoção da aprendizagem “de todos e de cada um” no processo formativo (Idem, 2012b, p.19).

Com base nisso, o currículo preconizado deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos, interdisciplinares e elaborados coletivamente com estudantes, professores e todas as turmas do ciclo. Ou seja, frente à demanda por um currículo comum, “nacional”, discussão

esta que está no cerne da movimentação que resultou na definição dos conteúdos básicos para os anos iniciais, o Pacto assume uma postura problematizadora dessa necessidade, acolhendo aquela que, segundo ele, também é uma reivindicação oriunda de sistemas e redes de ensino, a saber, a de uma diretriz curricular que valorize as diferenças culturais. Considerando haver apenas uma “aparente dicotomia” entre as duas propostas, a articulação entre ambas é, para o Programa, uma possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização:

Dessa forma [ao atender às demandas por uma maior clareza do que deve ser ensinado, assegurando que, com isso, a pluralidade cultural seja valorizada], cria um movimento em que a escola é chamada a *assumir novas funções e recuperar algumas de suas características clássicas*, bem como *assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas mais democráticas*. Cria-se uma escola voltada para a **“cultura da cidadania”, via direito à educação**, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização (BRASILa, 2015, p. 16, grifos nossos).

Como apontamos anteriormente, e aqui nos fica evidente, em face do desafio de alfabetizar as crianças até o fim do Ciclo de Alfabetização, a política se volta às possibilidades de transformação do espaço escolar, com a perspectiva de melhor prepará-lo para o acolhimento das (ou “investimento nas”, como prefere a política) diferenças e diversidades a que devem responder a escola pública. A lida com essas singularidades que se dariam nos níveis culturais, de ritmo de aprendizagem, de modos de aprender etc., é vista como um desafio histórico a ser enfrentado pelo processo de escolarização, em especial na alfabetização, cuja história é marcada por práticas de exclusão, de não escuta do aluno, de seus conhecimentos prévios e de suas necessidades:

Acreditou-se, por muito tempo, que o fracasso escolar, que, a partir da década de 1970, com a democratização do acesso à escola, atingiu índices preocupantes, estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido. Além de garantir a prontidão para a alfabetização, era preciso assegurar que os estudantes aprendessem o código escrito. Mudava-se a cartilha ou o método utilizado, mas as práticas continuavam pautadas em um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita. (...)

O sistema escolar era excludente e atendia de forma efetiva a uma pequena parcela da população. A partir da década de 1980, a temática da exclusão/inclusão educacional passou a ganhar força (...) *o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis* (BRASIL, 2012a, p.9–13 grifos nossos).

Para o PNAIC, assim como para o já analisado discurso educacional que veio orientando o conjunto de políticas e reformas instituídas no fim do século passado, há uma oposição existente entre uma escola antes excludente e autoritária, e outra democrática e inclusiva, que contextualiza e justifica as demandas pela modificação dos tempos, espaços e práticas escolares. A crítica assumida à interpretação do fracasso escolar na década de 70 é aqui tecida à luz das contribuições do pensamento construtivista na educação, o qual, tal como vimos, volta-se à escola e às práticas de alfabetização, apontando nelas uma total falta de articulação com o processo de aprendizagem dos alunos, portanto, com seus níveis de desenvolvimento e conceitualizações sobre a leitura e escrita. Dessa perspectiva, a exclusão escolar é consequência de práticas que, ao não reconhecerem as diferentes etapas de construção do conhecimento pela criança, não respondem às suas demandas particulares para o avanço na compreensão. A culpabilização da criança por sua não aprendizagem se dá, nesse caso, como consequência da ausência de percepção, no debate educacional, de que esse estado de coisas é produzido pelo desconhecimento do professor sobre as características cognitivas dos alunos e, conseqüentemente, por sua incapacidade de intervir no processo de aprendizagem.

Não retomaremos a análise dessa concepção e suas contradições já feitas no capítulo anterior, mas nos interessa aqui destacar sua presença no PNAIC, para destrincharmos sua relação com a proposta anunciada de uma escola voltada para a “cultura da cidadania”, bem como suas implicações para a construção do trabalho pedagógico. O que significa, afinal, buscar, via educação, uma escola voltada para a “cultura da cidadania”? Como o processo de alfabetização e as práticas de leitura e escrita são pensadas a partir disso? Seguindo a fundo essa leitura que o Programa faz da história da alfabetização no Brasil e do histórico fracasso escolar que a atravessa, temos indicações importantes das referências que embasam esse seu projeto de formação para os anos iniciais.

Dando continuidade às políticas educacionais dos anos 90, o PNAIC assume o desafio de romper com as práticas pedagógicas que não atendem às necessidades dos alunos, por isso, segundo ele, responsáveis pela exclusão escolar que atravessa a relação das classes populares com a escola. Dessa perspectiva, a resposta à histórica exclusão, dá-se pelas vias da inclusão, que significa, no Pacto, a construção de um trabalho pedagógico acessível, capaz de reconhecer e responder aos diferentes ritmos de aprendizagem e experiências que compõe a heterogeneidade da escola pública e os desafios no processo de alfabetização.

Nesses termos, a dicotomia defendida entre uma escola antidemocrática e democrática, sustenta-se através do diagnóstico de que a escola tradicional era restrita a

espaços e tempos precisos, incapaz de se adaptar às diferenças dos alunos, pois organizada a partir de conteúdos livrescos e estáticos, nada condizentes com a realidade social dos estudantes, portanto, produtores de dificuldades e desinteresses. No caso da alfabetização, nesse contexto ela se limitava a um trabalho sequenciado, repetitivo, com o uso de “textos artificiais”, em que “cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras”, e aos alunos “um papel passivo de ‘receptor’ de algo pronto: a língua” (BRASIL, 2012a, p.8). A contestação a essa estrutura descrita e tomada por inerte, leva à busca por um outro tipo de escola, capaz de abrir seus tempos e espaços para atender às diferentes vivências das crianças, responsáveis por produzir diferentes conhecimentos, relações com o mundo e, por conseguinte, uma pluralidade cultural que deve ser contemplada.

Duarte (2005; 2010) nos explica que o pensamento educacional nunca superou a oposição entre escola tradicional e a escola nova. Reeditado pelo construtivismo, tal atitude negativa em relação à escola, suas práticas, seus métodos e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX, ou do início do atual, mas nos remete ao pensamento escolanovista e às tentativas de, na segunda metade do século XIX, colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas (2010, p. 34). Com uma descrição caricatural de seu cotidiano e estrutura, as críticas feitas pela escola nova, e recuperada no pensamento construtivista, lançam mão de estratégias argumentativas maniqueístas, que identificam na escola tradicional tudo o que há de negativo na educação escolar. Ao partirmos da maneira como esse contexto é reconstruído no PNAIC, por exemplo, surpreende-nos que alguém tenha sido alfabetizado na escola antes das contribuições do pensamento construtivista serem difundidas no país:

Muitos alunos, inclusive, iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos. Para estes, as atividades escolares além de repetitivas, não os faziam evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, esses alunos, ao não serem atendidos em suas necessidades, eram, de certa forma, excluídos do processo de ensino-aprendizagem, embora não fossem desvalorizados, já que apresentavam, no geral, as respostas corretas nas atividades realizadas. Já as crianças que cometiam erros e concluíam o ano sem o domínio do código escrito, engrossavam as estatísticas cada vez mais crescentes de repetência e evasão escolar, sendo “excluídos” em seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2012a, p.9).

Ao equiparar todas as formas clássicas de trabalho escolar com a escola tradicional e esta, por sua vez, com a estrutura autoritária da sociedade, esse pensamento educacional que passa a orientar as políticas públicas educacionais, rejeita tudo aquilo que é clássico na educação escolar. Atitude esta que Duarte chama de negação do ato de ensinar:

como esclareceu Saviani (2003): “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (p.18). Isso quer dizer que a rejeição do que é clássico na educação escolar significa assumir uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar. Nesse ponto reside o aspecto mais problemático da crítica escolanovista/construtivista à escola tradicional: a negação da própria essência do trabalho educativo (2005, p. 209).

Ou seja, a própria atividade de ensino que caracteriza o processo de escolarização passou a ser negada, pois questiona-se o caráter transmissivo presente nesse modelo clássico que supõe o ensino determinando a aprendizagem. Mas por que esse seria o aspecto mais problemático da crítica? Porque é na negação do ato de ensinar que reside as bases do “aprender a aprender”, lema tão difundido na atualidade pelas propostas educacionais de organismos internacionais, às quais transformaram-se “em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Tendo em vista sua importância para pensar *as novas funções da escola* preconizadas pelo PNAIC, cabe-nos nos deter, mesmo que brevemente, no núcleo teórico desse pensamento.

Ao recuperar Piaget, Duarte (2005), mas também Carvalho (2001b), apontam-nos que, do ponto de vista pedagógico, o biólogo suíço apoiava explicitamente os chamados “métodos ativos”, isto é, os métodos escolanovistas. Suas pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas, como já foi dito em outro momento neste trabalho, “embasaram cientificamente” as principais ideias pedagógicas da escola nova, suas propostas metodológicas e didáticas, originalmente derivadas de estudos filosóficos. As expectativas de transposição e aplicação da psicologia ao discurso e às práticas educacionais, já encontradas em Claparède, por exemplo, mantiveram-se em Piaget, o qual deu continuidade à intencionalidade de se reformar as teorias e práticas educacionais a partir de investigações psicológicas (CARVALHO, 2001b, p. 51).

Carvalho nos aponta, a partir da análise de escritos educacionais de Piaget, que é possível encontrar ao menos duas formas pelas quais o autor concebe suas contribuições à educação:

Em primeiro lugar, as investigações em psicologia forneceriam aos educadores descrições, teorias e mesmos certas “leis” do desenvolvimento psicológico. Tais informações não só elucidariam certos aspectos do comportamento e do desenvolvimento infantil e adolescente com proveito para a pedagogia, como ofereceriam aos teóricos da educação dados e conceitos capazes de “inspirar” projetos educativos consonantes com essas “leis” e condições gerais do desenvolvimento cognitivo e moral (...)

Por outro lado, e em conexão direta com esse ideal de uma educação que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento psicológico – que poderia ser descrito de

modo sucinto como a produção de sujeitos cognitivamente e moralmente autônomos –, Piaget vê na psicologia também a fonte teórica do desenvolvimento de novas *técnicas didáticas e métodos de ensino* adequados a esse ideal (2001b, p. 52-53, grifos do autor).

Assim, ao mesmo tempo em que Piaget constrói uma “identidade entre a finalidade da educação e o curso e natureza do desenvolvimento psicológico”, ao estabelecer objetivos educacionais a partir de seus estudos sobre a natureza do desenvolvimento, ele também deriva disso técnicas e métodos pedagógicos capazes de favorecer esse desenvolvimento (CARVALHO, 2001b, p. 53).

Ao reconhecer esse movimento nas produções do autor, é possível constatar duas relações por ele estabelecidas que fundamentam essas suas propostas para a educação: 1. A relação direta que ele determina entre suas posições epistemológicas e suas posições pedagógicas, de onde vem a concepção de que é possível e desejável estabelecer os ideais, metas e finalidades da educação, derivando-as de sua visão sobre as etapas, mecanismos e natureza “do desenvolvimento psicológico infantil nos planos cognitivos e moral” (CARVALHO, 2001b, p.69). 2. A conexão direta por ele estabelecida entre os métodos de ensino e o tipo de indivíduo resultante dos processos educativos, de onde vem sua justificativa pelos métodos ativos como uma condição necessária a uma ampla reforma do ensino.

Em outras palavras, na perspectiva piagetiana, a escola pode contribuir ou não para o “*principal processo*” de construção do conhecimento, no caso, o equilíbrio através das autorregulações realizadas pelo sujeito, de acordo com os métodos adotados. Ao partir disso, não é a transmissão de conhecimentos a principal função da escola, mas sim a organização “de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2005, p. 214). Isso é o que justifica, no autor, a defesa do aprender a aprender:

É por isso que Juan Delval (1998) [pensador espanhol construtivista] afirma que “a construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo” (p.16). E é por essa mesma razão que Piaget (1983) defende que o objeto da educação ‘não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo ‘aprender a aprender’, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a desenvolver depois da escola” (DUARTE, 2005, p. 214).

Modificando o centro do processo educativo do aspecto lógico para o aspecto psicológico, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, dos conteúdos para os aspectos didáticos e metodológicos que devem promover a aprendizagem, o que importa no

“aprender a aprender” não é o domínio de tradições culturais públicas valorizadas por uma escola assentada no conhecimento, mas o processo de construção desse conhecimento pelo aluno. É aprendendo a aprender que a criança deve aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com novas e diferentes situações (SAVIANI, 2013, p. 431), esse é o caminho para a produção de sujeitos cognitivamente e moralmente autônomos.

Quando apropriado pelas propostas educacionais de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, o lema “aprender a aprender” é “revigorado”. Por dentro das contribuições de Piaget, mas também de Vigostki¹⁶, ele surge na última década do século passado como principal expressão de um projeto de educação democrática, disposto a conduzir a reformulação dos espaços, tempos, relações e práticas pedagógicas, em nome daquela que seria a educação para o século XXI, isto é, um processo permanente que deve se dar ao longo da vida (DUARTE, 2011, p. 60). Originalmente emanado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, a definição do conceito de educação ao longo da vida foi um marco para as inúmeras propostas que surgiram de outras conferências, do mesmo modo organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial, que se constituíram em princípios para a educação das classes populares no Brasil, bem como para os novos sentidos em torno da função da escola e da formação escolar. Segundo o próprio PNAIC:

A partir dos anos noventa, *novas formas de interpretação da questão da desigualdade, bem como do acesso das camadas populares a bens e serviços, começaram a ficar mais definidas*. Alguns documentos internacionais, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2012), passaram, então, a influenciar no Brasil a elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva, as quais estão sendo efetivadas paulatinamente (BRASIL, 2012a, p. 10, grifos nossos).

¹⁶ Como nos indica Saviani, é na obra de Piaget sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição do conhecimento que encontramos a teoria que veio dar base científica para o lema “aprender a aprender” (2013, p. 434). No entanto, apesar disso, os documentos oficiais dos organismos internacionais e, principalmente, as reformas educacionais brasileiras que se apropriaram das pedagogias do aprender a aprender, aproximam Piaget e Vigostki, por vezes, lançando mão de trechos do autor russo para justificar concepções na educação que claramente fazem referência ao modelo interacionista piagetiano. Já apontamos anteriormente que essa aproximação dos autores não é consenso entre estudiosos marxistas na educação, mas nos interessa aqui explicar que tal proximidade que assumimos se dá em decorrência da própria apropriação feita pelo PNAIC. No Pacto, Piaget é substituído por Vigostki, o qual é citado sob fortes influências da pedagogia piagetiana. Como o próprio Duarte nos aponta, nas pedagogias do aprender a aprender: “a teoria de Piaget não se oporia à de Vigostki pois enquanto o primeiro teria se ocupado dos processos universais de conhecimento, teria pesquisado a forma pela qual o ser humano conhece, o segundo teria se ocupado da influência, na formação psíquica dos indivíduos, dos conteúdos culturais particulares. Essa complementaridade entre as duas teorias seria favorecida tanto pelo modelo interacionista no qual estariam apoiadas ambas as teorias, como também na defesa do caráter ativo, construtivo do processo de conhecimento” (DUARTE, 2011, p.65).

Essas políticas educacionais “paulatinamente efetivadas”, embasadas nas diretrizes de relatórios internacionais dentre os quais estão os acima citados, mas também o Relatório de Delors, publicado no Brasil em 1998, e as conferências realizadas nesse mesmo período em Nova Délhi (1993) e em Dakar (2000), preconizam, para a formação escolar, um projeto que supere a “distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (UNESCO, 2010, p. 12), desse ponto de vista, uma educação capaz de responder ao desenvolvimento contínuo dos sujeitos e da sociedade. Presente no pensamento educacional brasileiro ao menos desde os PCN (1997), essa proposta intenta, com a perpetuação da aprendizagem, não só dissolver as restrições que privilegiavam a escola como um espaço formativo, compartilhando essa função com outras esferas da vida social (cidade, família etc.), como também, através disso, busca atender aos diferentes conhecimentos presentes no espaço escolar, tomados como expressão de uma sociedade cada vez mais diversificada e dinâmica.

Sendo a escola, dessa perspectiva, apenas um dos espaços que, na sociedade, promovem o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem, a ela interessa ampliar o acesso às informações e aos conhecimentos utilizados como estratégias para pesquisar novas informações e saberes, garantindo, assim, o que é substancial para a vida social, isto é, a autonomia, o desenvolvimento contínuo, a capacidade de estar sempre em busca dos conhecimentos, antenado às mudanças do mundo à sua volta. Ao tomar os conteúdos como meios e não fins da educação, o trabalho pedagógico se serve do conhecimento para ensinar a utilizá-los com finalidades específicas, voltadas ao mundo do trabalho e às ações determinadas na vida social do estudante. A nova organização do mundo do trabalho e da inserção social dos indivíduos passaram a demandar da educação habilidades que tornassem os sujeitos capazes de extrair informações em textos instrucionais, e a produzir textos destinados a finalidades específicas do cotidiano (SAWAYA, 2012). Já não se trata mais de introduzir os alunos no mundo da cultura, de ler um texto literário para compreender as relações sociais, para analisar e interpretar a realidade, em uma formação que visa a oferecer, aos alunos, as possibilidades de compreensões do mundo através das produções literárias, da História, e das Ciências Humanas. Mas, nesse caso, os conhecimentos são desenvolvidos não apenas em razão das demandas sociais (do mundo do trabalho, da realidade extraescolar), mas das capacidades diferenciais de cada um, expressas pelos supostos ritmos de aprendizagem, pelas chamadas culturas diferentes de cada indivíduo, algo que se dá por dentro da defesa de uma educação inclusiva.

No PNAIC, esse projeto de educação aparece associado à própria possibilidade de democratização de ensino. A ideia de uma educação inclusiva atravessa, no programa, as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, desde as práticas ao currículo, e é vinculada à concepção de uma escola justa, que deve garantir a aprendizagem da leitura e escrita e dos seus usos na sociedade, tendo em vista as diferentes necessidades educacionais, entendidas como expressão da heterogeneidade das turmas.

Sob forte influência do lema “aprender a aprender”, da concepção de aprendizagem a ele subjacente, bem como das novas funções sociais atribuídas à educação escolar a partir disso, o Pacto defende uma escola que deve se voltar ao respeito e à valorização dos ritmos e tempos individuais e à mobilização dos interesses particulares, em função do desenvolvimento das crianças. Ou seja, se por um lado o currículo e as práticas pedagógicas devem responder ao percurso de cada criança na construção de seu conhecimento, ao mesmo tempo, é preciso que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, isto é, que esteja inserido de maneira funcional na sua realidade social:

Desse modo, introduzimos, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. *A escolha dos conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas precisa ser feita com base na relevância dos temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social.* (BRASIL, 2012e, p.7, grifos nossos).

Em defesa de uma educação voltada para o exercício da cidadania, aos professores é cobrado não só o reconhecimento e a resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem, a partir da construção de práticas pedagógicas *criativas* que atendam aos diferentes modos de aprender; como também é a eles que é relegada a tarefa de definir currículos “culturalmente orientados”, cuja função é garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, sem desrespeitar as diferenças e, com isso, evitando a exclusão escolar.

Repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos, como Moreira e Candau (2007, p. 31), na relação entre currículo e cultura. Como apontam os referidos autores: “Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, *que se reescrevam os conhecimentos escolares*, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. **Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de**

novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. (...)

Elaborar *currículos culturalmente orientados* demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “**daltonismo cultural**”, ainda bastante presente nas escolas. *O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama.* É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de *estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.* Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 31, grifos nossos)

Vê-se que, para o PNAIC, a exclusão escolar é um produto quase que exclusivo de práticas que não atendem às diferenças individuais, tomadas como expressão da pluralidade cultural presente em sala de aula. O que não fica claro nos textos orientadores do programa é o que, afinal, delimitaria essa cultura individual. É a classe social dos alunos? O bairro onde eles vivem? Sabe-se apenas que elas se manifestam nos diferentes interesses, diferentes ritmos de aprendizagem e nos diferentes percursos traçados, que é aquilo ao que o professor é chamado a responder. À sombra dessa imprecisão quanto ao conceito de cultura, o trabalho pedagógico é chamado a se aproximar das diferentes experiências das crianças, do seu contexto cotidiano, de forma pragmática, numa tentativa de funcionalizar o trabalho escolar. No entanto, mesmo quanto a tais objetivos é preciso se perguntar: quem sabe quais são as experiências das crianças? como a unidade escolar deve se organizar e se planejar para essa aproximação? Ou se espera uma presunção de tais vivências, a partir do trabalho desenvolvido em outro espaço, no caso, a sala de aula, tais como foram feitas nos estudos sobre o desenvolvimento psíquico das crianças? Como e quem vai transformar todo esse material em trabalho pedagógico?

De qualquer modo, seja qual for o aspecto da vida social que justifica a defesa da existência de diferentes culturas em sala de aula, é preciso reconhecer que se atribui um sentido muito restrito ao conceito de cultura, que ignora o próprio modo de funcionamento das sociedades capitalistas, sua história, os processos de dominação e contradições que a estruturam e que tornam possível sua perpetuação.

Em uma sociedade que tem como motor a luta de classes, a presença de diferentes grupos étnicos, mulheres jovens, grupos religiosos, pobres que não são homogêneos fazem da cultura manifestação plural de diferentes formas de expressão desses grupos no corpo social. Falar sobre culturas diferentes é desconsiderar que as relações de poder tendem a impor ao conjunto da sociedade

formas homogêneas de pensar e agir, buscando acabar com a heterogeneidade de pensamento e ação (CHAUI, 1989, p. 189. apud. MANGANOTTE, 2018, p. 83).

Sem nos aprofundarmos nessa discussão, o que nos interessa destacar aqui, a partir dela, é o caráter adaptativo da diretriz curricular do PNAIC para a alfabetização, e suas implicações para o trabalho pedagógico. Aos professores é cobrado conhecer essa realidade social, não para fazer uma crítica a ela e a partir disso construir um trabalho comprometido com a sua transformação, mas para conhecer melhor o que ela exige dos alunos, pois é a isso que a escola passa a responder. A substituição da igualdade pela equidade na educação, diz-nos que não se trata mais de pensar uma educação para todos, mas “a todos e cada um”. Como nos aponta o próprio Pacto:

Como garantir aprendizagem a todos? Desde os tempos de Comênio, quando escreveu sua Didática Magna no século XVII, há propostas de ensinar tudo a todos. **Embora tenhamos consciência de que não é possível ensinar tudo a todos e que a escola é uma das esferas sociais em que o ensino ocorre, mas não é a única**, concebemos que há conhecimentos que podem ser vistos como fundamentais na Educação Básica. É frente a essa constatação que investimos na busca de garantir **alguns direitos de aprendizagem a todos e favorecermos condições de aprendizagens coletivas, singulares a cada comunidade, a cada grupo social** (BRASIL, 2012f, p. 8, grifos nossos).

Não à toa, a crítica feita a Comênio, pelo PNAIC, não trata do que há de mais problemático na proposta do fundador da didática moderna, a saber, a premissa de que é possível “derivar perspectivas didáticas gerais das características do processo de desenvolvimento” (CARVALHO, 2001b, p. 70). Isto é, não se reconhece os problemas contidos na sua tentativa de buscar possíveis aplicações didáticas e princípios fundantes de novos métodos de ensino a partir de descrições e explicações sobre os mecanismos e a natureza do desenvolvimento psicológico, portanto, não identifica e problematiza suas bases positivistas e a relação de causalidade assumida na relação dos métodos com o sujeito que se intenta produzir. Mas se detém justamente no que havia de mais democrático no seu discurso, no caso, a defesa de ensinar “tudo a todos”, em outras palavras, esvazia o compromisso clássico do processo de escolarização de garantir a difusão das tradições culturais públicas para todas as crianças.

Uma escola voltada para a “cultura da cidadania” expressa, então, a ideia e a defesa de uma escola cujo esforço é a garantia do básico (ou mínimo) necessário para a convivência em sociedade. Isso se dá em função da valorização das diferenças, do acolhimento das diferentes experiências, e mesmo da possibilidade de construção de sentido pelas crianças.

Mas, apesar das boas intenções que justificam a proposta, é preciso se perguntar se o que está em curso não é um processo de naturalização das desigualdades:

Qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (DUARTE, 2010, p. 37).

Se muito ainda pode ser dito sobre os compromissos políticos do que propõe o PNAIC para alfabetização, cabe-nos deter em algumas dificuldades produzidas por essa proposta do programa para a própria construção do trabalho pedagógico. Frente ao que foi desenvolvido até então, podemos nos perguntar: o que é a alfabetização para o PNAIC? Não seria construir uma leitura e uma escrita ampliada do mundo a partir das formas de interpretação que a sociedade e a história produziram? Assim sendo, seria possível alfabetizar sem recorrer à cultura, à memória social, à linguagem comum que é a referência para todos? Como alfabetizar se cada criança tem a sua própria cultura? Se não há uma cultura que possa ser uma referência para todos, como deve se dar o trabalho no ciclo de alfabetização? Tendo em vista quais objetivos?

Ao mesmo tempo em que aposta na flexibilização curricular para os anos iniciais, o PNAIC é muito claro quanto aos objetivos do ciclo de alfabetização: ele determina que as crianças do primeiro ano devem sair tendo se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades. No segundo ano, espera-se que elas saiam capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia. E no terceiro, que elas estejam alfabetizadas. Sobre isso ele ainda diz:

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola **trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas**, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012b, p. 21, grifos nossos).

Isso nos coloca face a outra pergunta que deve ser feita ao Pacto: Como respeitar “os diferentes tempos e ritmos” se o que está sendo defendido é a alfabetização até os 8 anos de idade? Não seria essa uma contradição da proposta? Há uma clara tensão nos documentos do PNAIC que se dá entre a necessidade de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino

fundamental – para o qual se assume a importância da definição de objetivos claros a serem cumpridos nos anos iniciais pelos professores –, e a demanda que o programa tenta atender de fazer isso respeitando e valorizando as diferentes culturas, modos e tempos de aprender, segundo ele, presentes na escola.

Para entendermos como o programa responde a essas tensões, voltamo-nos aos direitos e objetivos de aprendizagem e à proposta de construção de práticas de leitura e escrita para os anos iniciais.

4.2.1.1 Os direitos e objetivos de aprendizagem e a prática do professor alfabetizador

Ainda que a definição dos conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais seja considerada uma tarefa das unidades educacionais e dos professores, os quais devem defini-lo tendo em vista o princípio da diversidade cultural e o respeito às diferenças presentes em sala de aula, o programa não deixa de assumir a necessidade de apresentar, aos docentes, referências “claras e objetivas” para a construção do trabalho pedagógico e das práticas de leitura e escrita junto às crianças. Os Direitos e Objetivos de aprendizagem surgem com essa finalidade, de dar orientações sobre o que deve ser esperado e garantido em cada um dos anos do ciclo de alfabetização para a plena alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental:

as demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2012b, p.15)

Considerados, portanto, uma resposta às demandas dos próprios professores por maior compreensão sobre o que, como, para que e quando ensinar, eles vêm embasar a construção dos currículos e práticas nas e pelas escolas.

Apesar de aparentemente estarem em consonância com as necessidades docentes, em nenhum momento encontramos no documento que definem os direitos e objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2012b) o porquê de os professores requisitarem tais esclarecimentos, ou o que especificamente obnubila a construção do trabalho pedagógico, seus objetivos, conteúdos e finalidades. Como se já partissem das respostas a essas perguntas, são apresentados os princípios básicos relativos aos direitos das crianças que devem dar subsídios para o planejamento das situações didáticas e das situações de interação a que os estudantes, segundo a proposta, têm o direito de participar.

Apresentando-se como um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas, os direitos e objetivos de aprendizagem são os fins a que almeja a educação através dos conhecimentos e conteúdos pertinentes a cada realidade social.

Por serem vistos como meio e não fim, os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada e integradora, elaborada em situações de diálogos pautados em uma discussão reflexiva por meio do planejamento pedagógico coletivo e contextualizado, e fundamentada no contexto escolar (BRASIL, 2012b, p. 10).

Ao todo temos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem ser alcançados tendo em vista os Objetivos definidos para cada eixo de ensino e aprendizagem. No caso de língua portuguesa, são quatro os eixos estruturantes: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Vejamos dois exemplos de como eles aparecem na proposta:

Figura 1 – Parte dos Objetivos de Aprendizagem do eixo estruturante Leitura

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 49.

Figura 2 – Parte dos Objetivos de Aprendizagem do eixo estruturante análise linguística

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 49.

A expectativa do PNAIC é de que os professores alfabetizadores, cientes e apropriados de tais objetivos de aprendizagem, construam práticas de leitura e escrita, sequências didáticas, projetos pedagógicos interdisciplinares, que mobilizem os saberes particulares de cada criança, de modo a desenvolver tais capacidades e habilidades. Contudo, isso nos coloca frente a algumas perguntas: “analisar”, “compreender”, “ler” etc. são processos cognitivos que estão sendo requisitados como norteadores do trabalho pedagógico, mas, até que ponto é possível derivar as práticas pedagógicas da descrição de tais processos cognitivos almejados? Parece-nos consenso a necessidade de formar alunos que leiam autonomamente, mas, como produzir isso em sala de aula? Será que o processo de autonomia (ou quaisquer tipos de hábitos, habilidades e capacidades) pode se dar ou ser pensado independentemente dos conteúdos trabalhados e do próprio contexto escolar? Em síntese, como essa descrição, que é um esforço de sistematização do que o aluno deve desenvolver, pode ajudar os professores no dia a dia, com seus alunos em sala de aula, e mesmo no enfrentamento às dificuldades e tensões próprias do processo de escolarização?

Carvalho (2001a) nos chama atenção para o fato de certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por diretrizes de políticas públicas educacionais, lançarem mão de conceitos, imagens e expressões que passam a constituir os elementos centrais do discurso pedagógico nas unidades educacionais, sem que, no entanto, sua significação prática, teórica ou mesmo operacional, seja objeto de análise daqueles que as propõem. O autor vai trabalhar com os exemplos da “interdisciplinaridade” e da ideia de construção nos alunos de uma “competência crítica”, mas poderíamos acrescentar a esse arsenal de expressões e conceitos “tão sagrados, quanto vagos e ambíguos”, as ideias de “leitura autônoma”, ou ainda, a “análise da adequação de um texto” requisitadas aos alunos pelo PNAIC. Tratam-se de objetivos tão óbvios, quanto inertes, que tendem a instaurar certos consensos, mas retoricamente vazios de significação, por isso, incapazes de fazer circular perspectivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo no entendimento das ações políticas educacionais (Idem, 2001a, p.157). Apesar de dizerem sobre um aspecto do processo de escolarização, suas significações para o contexto escolar ou mesmo para as repercussões esperadas nas práticas pedagógicas, podem não ter implicações no trabalho cotidiano. E por quê?

Ainda que os direitos e objetivos de aprendizagem possam direcionar o professor a algumas ações, como, por exemplo, ao trabalho com gênero textuais, com textos não verbais ou aos usos de diferentes suportes textuais, isso não alcança o trabalho real a ser desenvolvido em sala de aula, o qual envolve o estabelecimento de prioridades, conteúdos,

formas e objetivos de ensino em uma instituição escolar, portanto, com uma cultura institucional específica que se relaciona com os alunos, sua realidade, história, impressões. Como nos explica Carvalho:

O ensino (...) [de qualquer] disciplina, capacidade, hábito ou valor – exige do professor escolhas relativas ao conteúdo a ser abordado; à perspectiva na qual será abordado; às formas pelas quais tais informações e o próprio modo de pensar a história serão apresentados e ainda decisões quanto aos objetivos da disciplina no contexto específico de uma instituição escolar e seus grupos. (...) Esses objetivos, perspectivas, procedimentos e formas de ensino só podem encontrar modelo, justificação e compreensão na própria *cultura das instituições escolares*, nas peculiaridades de cada grupo social que a ela pertence (2011, p. 317, grifos do autor).

Com isso, queremos dizer que, ao se concentrar na delimitação de processos a serem desenvolvidos nas crianças, como se o fim da educação se resumisse a expressões como “conhecer”, “reconhecer”, “ler”, “usar”, “dominar”, aquilo que o PNAIC oferece aos professores como orientação para a construção das práticas, para pensar o trabalho pedagógico, seus objetivos e finalidades, é insuficiente para a elaboração e compreensão das demandas produzidas no complexo contexto em que ocorre o trabalho escolar, e aos tipos de dilemas diariamente enfrentados, nesse espaço, junto aos alunos. Ao direcionar o olhar dos docentes aos processos cognitivos a serem alcançados, o programa omite que, em um contexto educacional, o desenvolvimento de quaisquer capacidades dos alunos relaciona-se e é inseparável do compromisso da instituição escolar de difundir e preservar certos conhecimentos, historicamente construídos, sob a qual se fundamenta toda a nossa tradição cultural, os valores e princípios que compartilhamos para a vida em sociedade.

um discurso guiado pelo interesse psicológico tende a descrever a tarefa do professor como a de desenvolver no indivíduo capacidades cognitivas (...) Mas essa descrição, por apontar uma “função” ou “consequência” psicológica do ensino em uma perspectiva extrínseca aos referenciais e às preocupações escolares do professor, pouco o elucida ou orienta no que diz respeito às particularidades de suas escolas e tarefas no contexto escolar (CARVALHO, 2001b, p. 65).

Vemos que essa aposta do Pacto na construção de práticas a partir da prescrição de tais habilidades e competências a serem alcançadas pelas crianças, parece ignorar aquilo que Azanha chama de “mundo escolar”, isto é, sua natureza coletiva situada em um determinado contexto social, com práticas, convicções que se estabelecem em uma história própria e dinâmica (1998, p. 19). Esse mundo, segundo Azanha, é um “conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais”

(Ibidem, p. 20). É nesse sentido que, as tentativas de mudança dessa realidade a partir de processos abstratos que pouco ou nada dizem sobre os alunos e as condições de ensino, tendem a não passar de uma “ficção burocrática”, já que sua capacidade de penetração nas questões escolares é tão nula quanto foi a escuta dos professores e de suas dificuldades que expressam o tipo específico de relação social que é a educação escolar.

Ao tomar “o desenvolvimento das capacidades” em abstração dos conteúdos escolares específicos; a aprendizagem do aluno, em abstração das escolhas dos professores; o desenvolvimento das crianças, em abstração das próprias condições e dos valores sociais específicos de uma sociedade historicamente determinada (CARVALHO, 2011, p.320), distancia-se cada vez mais da realidade escolar e, conseqüentemente, das possibilidades de vir a afetar o trabalho do professor em sala de aula. Não seria essa mais uma contradição da proposta do PNAIC, isto é, apesar de todas as indicações para direcionar os conteúdos e a atividade de ensino aos interesses e realidade dos alunos, solicitar aos professores que operem com objetivos abstratos? Isto é, que direcionam o trabalho docente para a lida com conceitos amplos, tomados em abstração das finalidades culturais e sociais da escola, do ensino, e da educação?

Em suma, o programa tenta responder à tensão sobre a falta de referências para a construção de um trabalho pedagógico fundamentado na valorização das diferentes culturas supostamente existentes em sala de aula, com os direitos e objetivos de aprendizagem. No entanto, apesar da tentativa de conciliação dessas duas premissas, tomadas como propostas “aparentemente dicotômicas”, vimos que muitas dificuldades podem ser produzidas, principalmente no processo de construção das práticas e na elaboração e compreensão dos problemas escolares. As contradições encontradas para efetividade do trabalho pedagógico são muito mais do que “aparentes”, podem ter implicações na própria implementação da política pública, na medida em que obscurece aquilo que pretendia tornar claro, e distancia as discussões para outros lugares que não o que é vivenciado no cotidiano escolar.

Com isso posto, voltamo-nos à maneira como o PNAIC lida com a tensão entre, de um lado propor que as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ao do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que preconiza o respeito e acolhimento aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

4.2.1.2 A dimensão metodológica como o centro da prática pedagógica

Nos cadernos de formação do PNAIC, para além da prescrição dos direitos e objetivos de aprendizagem, encontramos textos que abordam temas como interdisciplinaridade, alfabetização na perspectiva do letramento, as fases do desenvolvimento infantil, currículo no ciclo de alfabetização, educação inclusiva, avaliação, planejamentos dos tempos e espaços no ciclo de alfabetização etc. Acompanhando alguns desses textos, temos também sugestões de práticas a partir de relatos que visam a nortear os professores no processo de efetivação da política pública, por exemplo: descrição e relato de bingo de letras; proposta de apreciação e problematização de palavras em embalagens vazias de alimentos, produtos de higiene pessoal, de limpeza; relato de trabalho com o livro “A e i o u”, de Angela Lago e Zoé Rios (BRASIL, 2012d). Tais sugestões costumam aparecer em formato de relato de professoras alfabetizadoras de diferentes escolas do país, as quais indicam o passo a passo de atividades realizadas ou a descrição de sua realização em sala de aula. Eles não são sistematizados a ponto de se reunirem em volumes ou capítulos específicos dos cadernos, mas servem de ilustrações das discussões propostas. Ou seja, são, em alguma medida, as consideradas boas traduções dos saberes teóricos difundidos, e as apropriadas transposições dos direitos e objetivos de aprendizagem para práticas pedagógicas. Vejamos um exemplo retirado do texto que trata do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização:

Figura 3 - Trecho do relato que compõe o texto “O trabalho do sistema de escrita no segundo ano do ciclo de alfabetização.

Relato do jogo bingo da letra inicial

Realizamos o jogo do “Bingo da letra inicial” usando estratégias parecidas com as que usamos no outro jogo de bingo (bingo dos sons iniciais), que trabalhava sobre os sons iniciais das palavras.

Apresentamos o jogo, falando da importância de observar as letras iniciais das palavras para completar a cartela. Perguntei se tinham dúvidas e, em seguida, fiz a leitura das regras para as crianças.

Organizamos a turma em duplas, pois a quantidade de cartela era insuficiente para realizarmos individualmente o jogo e queria persistir em fazer com que as crianças tentassem interagir e trocar ideias.

Distribuímos as cartelas para as duplas e solicitei que pensassem sobre as palavras, qual letra faltava para completar as palavras. Alguns alunos tiveram dúvidas sobre as palavras, pois consideraram que o desenho não estava claro. Juntos, fomos esclarecendo as ilustrações, que correspondiam às palavras BARRO, VEIA, ROLHA, BOLHA, MACA, SELA e TELA. Em relação a esta última palavra, as crianças insistiam que era quadro.

Iniciamos o bingo chamando letra por letra e, em alguns momentos, solicitando que as elas próprias dissessem o nome das letras.

Quando chamava uma letra que tinham em sua cartela, elas gritavam: “eu tenho, tia!”. Entregava para a dupla e assim começaram a perceber que era necessária muita atenção, pois só entregava para quem pedisse a letra primeiro. Então as outras duplas tinham que esperar que a mesma letra fosse chamada novamente. Repetimos o bingo várias vezes, trocando as cartelas entre as duplas, enquanto a turma demonstrava interesse, possibilitando a reflexão sobre as diversas palavras.

Fonte: Brasil, 2012d, p.25.

Esse trecho foi recuperado do documento do PNAIC, porque expressa bem suas expectativas quanto à construção das práticas de leitura e escrita pelos professores. No segundo ano do Ciclo de Alfabetização, no eixo de análise linguística, espera-se que a criança “aprofunde” e “consolide” o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. Ao tratar, no caderno de formação, sobre a construção de atividades que envolvem o domínio do som-grafia, o programa apresenta esse relato como exemplo de atividades de ensino construídas a partir do objetivo de aprendizagem citado, portanto, que almeja provocar a “reflexão fonológica” e, conseqüentemente a aprendizagem sobre as relações fonema-grafema na língua.

Se por um lado temos aqui evidenciada a compreensão do Pacto de que são as práticas pedagógicas dos professores que devem ser modificadas para reversão do quadro de exclusão escolar que assola o ensino público brasileiro, por outro, vemos que a concepção

de práticas a que se lança mão para avaliar o trabalho realizado no âmbito da leitura e escrita nos anos iniciais, reduz-se a um de seus aspectos, no caso, à dimensão metodológica, isto é, às técnicas que devem ser utilizadas na atividade de ensino ou, como prefere a política, na promoção da aprendizagem dos alunos. O que permite ao programa apresentar sugestões de atividades, mesmo à revelia do contexto escolar, dos alunos, de suas histórias, das relações estabelecidas entre eles e a instituição escolar, entre eles e os professores e entre ambos com o próprio conhecimento historicamente construído e que deve agora ser difundido em sala de aula. Isso, no entanto, não se dá arbitrariamente, mas é expressão da expectativa presente no discurso educacional, de que é possível não só derivar, para a educação, ideais e metas dos fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento psicológico infantil; como também a partir da veiculação de tais teorias, podemos propor novas técnicas didáticas e metodológicas de ensino (CARVALHO, 2001b, p.69). Já vimos o núcleo desse pensamento nas relações estabelecidas por Piaget, e seus seguidores, entre as pesquisas sobre a aquisição do conhecimento e a educação. Vamos entender o movimento que faz o próprio programa ao se apropriar dessas contribuições.

O PNAIC assume uma alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012a). A invenção do *letramento* no Brasil se deu em meados dos anos de 1980, em outros países como Estados Unidos, Inglaterra (*literacy*), França (*illettrisme*) e Portugal (literacia) o conceito já existia e é recuperado no mesmo período, para nomear um fenômeno distinto da alfabetização (SOARES, 2004). Dessa perspectiva, entende-se que o processo de introdução da criança na cultura letrada envolve dois processos, distintos, mas intrinsecamente relacionados: a alfabetização e o letramento. Enquanto a alfabetização nos remete à aprendizagem da técnica, portanto, à aprendizagem da codificação e decodificação do texto escrito; o letramento diz sobre as práticas sociais de leitura e escrita, desse modo, à capacidade do sujeito de fazer uso dessas práticas em diferentes contextos sociais.

Na medida em que o letramento reconhece o aspecto técnico envolvido na introdução da criança na cultura letrada, isto é, que assume que faz parte desse processo a aprendizagem de um código, essa concepção do processo de alfabetização surge como um contraponto à psicogênese da língua escrita e suas contribuições na educação. Uma alfabetização na perspectiva do letramento, prevê atividades de ensino visando à codificação e decodificação, sem perder de vista o trabalho com os textos e os seus diferentes usos na sociedade porque entende que faz parte dessa introdução à cultura letrada também a convivência da criança nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita. É isso que significa uma de suas premissas mais conhecidas, a ideia de que é necessário alfabetizar letrando.

Já para a concepção construtivista, conceber essa separação (alfabetização e letramento) na aprendizagem da leitura e escrita significa reduzir o sistema de escrita a um simples código de transcrição da fala. Essa é a sua oposição aos métodos ditos tradicionais que se ocupavam do ensino das partes menores da língua (métodos analíticos e sintéticos), e é a isso que ela se apegava para se contrapor à ideia de letramento, pois entende que por detrás dessa defesa do ensino da técnica está a ideia de que aprender a ler e a escrever é estabelecer associações entre fonemas e grafemas, portanto, à concepção associacionista de aquisição do conhecimento. Ao partir da concepção construtivista de aquisição do conhecimento, a psicogênese da língua escrita defende que há apenas um processo, o de letramento, em que a criança se apropria da escrita a partir de hipóteses que constrói, a depender de suas interações sociais e dos usos e funções da leitura e escrita em seu contexto social e cultura.

Se, do ponto de vista construtivista, a alfabetização quando entendida como um processo distinto do letramento rompe com o percurso desenvolvido pela criança na construção de sentido em torno do objeto cultural, no caso, a leitura e a escrita; na perspectiva do letramento, a hegemonia da concepção construtivista provocou, nas práticas escolares, uma “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003), na medida em que as práticas de codificação e decodificação envolvidas na leitura e escrita passaram a ser evitadas, transformando o processo de alfabetização em uma interação da criança com o objeto de conhecimento.

Ao assumir uma alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC parte dessa crítica e, nesse sentido, assume a necessidade de recuperar práticas cuja intenção é chamar atenção da criança para as “relações fonéticas” da língua:

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da *psicogênese da escrita* (BRASIL, 2012a, p.19).

Não obstante isso, o Pacto não deixa de assumir o processo de desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita descrita pela psicogênese da língua escrita como referência para a construção do trabalho pedagógico, seus objetivos e intenções. Em diferentes cadernos do PNAIC (2012a; 2012d), as etapas do desenvolvimento infantil e as diferentes hipóteses infantis são recuperadas como norteadoras do processo de

acompanhamento da aprendizagem da criança. O que é ressaltado é a necessidade dos professores de construir práticas que intencionalmente levem à “reflexão fonológica” no processo de alfabetização. Por isso a ideia de que é preciso alfabetizar as crianças até o 3º do Ensino Fundamental, respeitando os seus ritmos, tempos de aprendizagem e modos de aprender, que significam, em última instância, as diferentes fases do desenvolvimento e as hipóteses por elas construídas.

O que faltariam aos professores, a partir dessa junção de concepções, é, portanto, a produção de métodos lúdicos e criativos eficazes que garantam, ao mesmo tempo, a alfabetização e os tempos de descobertas das crianças:

É preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, **mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo.** Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras (BRASIL, 2012b, p. 21, grifos nossos).

Ou seja, a saída para alfabetizar e, ao mesmo tempo, respeitar o tempo de descoberta das crianças estaria nos métodos de ensino. Isso porque, partindo do pensamento educacional construtivista, entende-se que é através das situações de uso da linguagem a que são submetidas é que as crianças podem problematizar suas hipóteses sobre a leitura e escrita e, conseqüentemente, avançar em suas conceitualizações. Visto que é o processo de desenvolvimento da criança o fim último da educação, resta ao professor construir situações provocativas o suficiente a ponto de levar a criança “à reflexão”. E por reflexão não se deve entender somente um processo educacional que busca promover a relação da criança com o objeto de conhecimento, mas o que está implícito aqui é o desejo de que o indivíduo realize as aprendizagens por si mesmo.

“Possibilitar a reflexão sobre as diversas palavras”, como busca fazer a professora do relato na Figura 3, é justamente construir situações capazes de provocar as crianças para que elas façam suas próprias descobertas. É a essa capacidade e criatividade no processo de ensino a que as professoras são chamadas a responder. Ao assumir a alfabetização na perspectiva do letramento, o PNAIC encontra brechas para realçar a importância de práticas metodológicas que intencionalmente promovam a reflexão da criança sobre a relação fonema-grafema na língua, no entanto, não deixa de, com isso, expressar a ideia de que o indivíduo deve realizar essa aprendizagem por si mesmo. Respeitar o tempo e o ritmo de

aprendizagem da criança significa deixar que ela aprenda sozinha, que ela cumpra o percurso individual de suas conceitualizações e, portanto, siga a natureza de seu desenvolvimento.

Não à toa, o programa assume a “metodologia lúdica” como uma referência para pensar o processo de alfabetização, – é através dos jogos e das brincadeiras que o professor deve criar esse espaço intermediário em que é possível “produzir as reflexões” sem interromper o tempo das “descobertas”:

Não será pelo treino e pelo desenho de letras que as crianças aprenderão sobre a escrita. Mas o processo de brincar, por meio do qual a criança percebe a possibilidade de um objeto denotar outro, poderá contribuir para o **desenvolvimento de mecanismos psíquicos importantes** para a compreensão do que é a escrita e do que ela representa, embora se trate de simbolizações de naturezas diferentes (...)

O que **era para ser um momento de descoberta passa ser enfadonho e desestimulante, podendo levar as crianças a perderem o interesse por desvendar os sentidos e significados para o uso da escrita na sociedade em que vivem.** Nesse contexto, a indicação de Vigostki (2000) toma uma proporção importante: **mais faremos pelas crianças pequenas para que aprendam a ler e escrever brincando com elas e as deixando brincar livremente do que treinando letras e as obrigando a fazer dever de casa em materiais estruturados.** Mais uma vez ressaltamos que, sendo **a escrita uma convenção, seu aprendizado não ocorrerá sem intervenção de atividades de ensino.** O que destacamos é que o brincar também desempenha papel importante no processo de aprendizagem da escrita e que, muitas vezes, isso não é percebido por aqueles que trabalham com as crianças no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015b, p.50-51).

Se a escrita é uma convenção, como pode a escola se esquivar da tarefa de ensinar a partir de materiais estruturados que trabalhem sistematicamente suas regras e funções na sociedade? Não é uma contradição assumir que, por ser uma convenção, a escrita não ocorrerá sem atividade de ensino e, ao mesmo tempo, defender que mais se pode fazer para alfabetização deixando as crianças brincar livremente? Sabemos que o conceito de “atividade de ensino” não significa aqui o ensino em seu sentido clássico que prevê a transmissão de certos conhecimentos, mas assume a ideia de “provocação” já antes explicitada, por isso é antecedida da palavra de “intervenção”.

Parte-se aqui da ideia de que há uma conexão direta entre os métodos de ensino e o tipo de indivíduo resultante dos processos educativos, por isso o professor é tomado apenas como um interventor no processo de desenvolvimento da criança, capaz ou não de levá-la a avançar em suas hipóteses. Essa é a sua condição para formar sujeitos intelectualmente autônomos. Mas se essa é a expectativa, a autonomia intelectual não passa, necessariamente, pelo domínio dos conteúdos? Dessa perspectiva, a autonomia parece ser apenas um método de descoberta por conta própria que cabe a criança “provocada” realizar sozinha.

O que percebemos é que embora discursivamente o PNAIC lance mão de aspectos “intersubjetivos, sócio-históricos e culturais” na construção “dos diferentes ritmos” que devem ser reconhecidos no processo de alfabetização, criando a impressão de certo distanciamento de uma perspectiva biologizante ou espontaneísta do desenvolvimento infantil, isso não implica uma percepção, por parte do Programa, do papel ativo da instituição educacional na produção dos diferentes tempos e “dos diferentes modos de aprender” – para dar destaque a uma expressão bastante recorrente no trabalho com os anos iniciais (SÃO PAULO, 2014b, p.75). Ao serem associados ao diferente e à diversidade recebida pela escola pública, tais processos sócio-históricos e culturais são tomados como processos já dados pelo contexto cultural da criança, portanto, produzidos, essencialmente, fora do espaço escolar, no ambiente familiar, por isso, à escola, é cobrada a elaboração de práticas que possibilitem o acolhimento e a inclusão, entendida como a viabilização de uma unidade escolar que ampare os diferentes tempos de aprender, abrindo espaço ao conhecimento e à cultura de educandos.

A escola, enquanto instituição escolar, com história, relações e uma cultura própria, é, nesse sentido, retirada do objeto de discussão, de análise, elaboração. E mais, desconsiderada na produção do desenvolvimento e da formação do indivíduo através de uma cultura escolar, feita de concepções e práticas engendradas ao longo da história e em permanente construção através dos indivíduos que cotidianamente colocam a escola em funcionamento, como nos ensina Rockwell (2007). A discussão sobre o trabalho a ser realizado pelo professor se dá em abstração do próprio contexto escolar, dos alunos reais e de suas dificuldades. Esquece-se aqui que os alunos, como nos lembra Carvalho (2011), não respondem apenas aos métodos e às técnicas, mas essencialmente àquele que ali está à sua frente, às suas experiências, sua visão de mundo, isto é, não só ao que o professor *faz*, mas a quem *ele é*. E essa formação do *sujeito professor* não se pode dar à revelia do “mundo escolar”, não sem correr grandes riscos de descaracterizar sua função nessa instituição, pois distante das relações sociais que perfazem a prática docente. Recuperando mais uma vez Azanha:

No fundo, o professor, o aluno, o livro e outros componentes do ambiente escolar são “falsos objetos”, como diria Paul Veyne. Sob essas expressões, mascaramos o que é fundamental: *o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação*. Muitas vezes, a descrição que fazemos desses objetos, ao invés de revelar esse jogo, obscurece o essencial (1991, p.66, grifos nossos).

Frente a essa discussão, cabe-nos voltar àqueles que deram vida ao PNAIC em São Paulo, buscando entender, em suas experiências e na construção do trabalho junto aos professores, como eles lidaram com as questões e contradições da proposta.

5 A REFORMA CURRICULAR E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC NA PERSPECTIVA DAS FORMADORAS

Ao nos debruçarmos sobre uma parte desse extenso material produzido e disponibilizado, pelo PNAIC, aos professores e formadores, esforçamo-nos por reconstruir as principais ideias do programa acerca do trabalho pedagógico na alfabetização e das práticas de leitura e escrita preconizadas aos alfabetizadores. Essa primeira análise do projeto de formação e das diretrizes curriculares que os devem orientar, dá-nos um panorama das discussões, questões e mesmo contradições a que estava imerso o Ciclo de Alfabetização. Já justificamos, no primeiro capítulo deste trabalho, a importância desse olhar mais detido aos textos e documentos que visam à normatização das práticas dos professores. Eles expressam o discurso educacional oficial que rege, ou intenta reger, a dinâmica dos tempos, espaços e relações escolares em suas diferentes instâncias e aspectos. Produto que são dos diferentes discursos que orbitam o campo da educação, os impressos servem-nos como referências para a recomposição das representações que têm configurado os projetos educacionais designados às escolas públicas do país (CHARTIER, 1999, apud. SAWAYA, 2012).

Essa sua função legisladora, no entanto, ainda que manifeste o pensamento educacional oficial, as concepções, objetivos e valores que o orientam, não nos diz muito sobre as formas como foram recebidos, utilizados, recortados, modificados, rejeitados, em suma, apropriados por aqueles a quem são destinados. Ao tomar a leitura como uma prática cultural, Chartier (1999) é quem ressalta a importância de olhar para as apropriações de tais representações e das tentativas de regulamentação das práticas cotidianas. O processo de apropriação, segundo o autor, sempre transforma práticas e significados culturais, isso a partir de cada contexto e dos sujeitos históricos que o compõe. Daí a importância de perceber os confrontos entre a proposta de normatizações e as apropriações singulares, uma que vez que isso nos permite perceber as dinâmicas que realmente estão em jogo no entendimento e proposições de ensino das crianças na escola pública. Como Rockwell muito bem aponta:

Apropriação é um conceito central da obra de Chartier: "Usei o termo no sentido de pluralidade de usos, multiplicidade de interpretações, diversidade de compreensão dos textos ..." (Chartier, 1999, p. 162). No caso da leitura, Chartier (1994, p. 9) destacou os usos e interpretações plurais de modelos e discursos culturais, localizados em práticas específicas que os produzem. Afirma ele, "a apropriação do leitor tem seus limites, mas, ao mesmo tempo, é uma produção inventiva, uma forma de construção conflitiva de sentido ..." (Chartier, 1999, p. 249). No entanto, ele não está interessado apenas na diversidade de usos e

significados, mas na forma como a apropriação social entra em ação em processos que "hierarquizam, consagram ou desacreditam" bens culturais (Chartier, 1991, p. 19) (ROCKWELL, 2001, p.23, tradução nossa).

No nosso caso específico, no âmbito da política pública e de um projeto educacional defendido, o conceito de apropriação se relaciona à percepção dos diferentes movimentos feitos, pelos sujeitos, para dar sentido e incorporar, às práticas formativas, as propostas de normatização do contexto escolar. Buscamos, nesse sentido, ir além dos documentos e materiais publicados, escutando aqueles que lhes deram vida nos espaços de formação, isto é, que deles se apropriaram, para fazer valer, junto aos professores, uma certa concepção de escola, de educação, de trabalho docente e práticas pedagógicas, dentre as quais estão as de leitura e escrita. Pois é através da pluralidade de usos, da multiplicidade de interações e da diversidade de compreensões, como nos ensina Chartier (1999), mas também De Certeau (2014), que é possível captar as tensões, as diferentes lógicas que regem as ações, as hierarquias, os jogos de forças e diferentes relações que dão materialidade aos discursos que circulam e se articulam no texto educacional.

Foi na tentativa de captar essa concretização, os contextos, as tensões e mesmo contradições que deram sentido ao percurso feito pelo PNAIC até sua chegada em sala de aula, que nos voltamos aos implementadores da política pública na rede municipal de ensino de São Paulo. A escuta de diferentes instâncias responsáveis pela implementação do Pacto na rede, deu-se através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, que buscavam, por meio das narrativas dos formadores, compreender as estratégias utilizadas para alcançar as práticas de leitura e escrita dos professores alfabetizadores em sala de aula, mas também e a partir disso, as concepções, expectativas e objetivos mobilizados que justificavam as ações que deram materialização à política. Então, que concepção de alfabetização se lançava mão nessas formações? E de professor? E de práticas de leitura e escrita? Quais eram os objetivos a serem atingidos? Como estes eram justificados? Quais os seus compromissos políticos? Como a escola, seu cotidiano e desafios, dentre os quais apontamos ao longo deste trabalho, se faz presente na narrativa dos formadores?

Essas foram algumas das indagações que fizemos aos documentos do PNAIC e que foram dirigidas direta ou indiretamente às entrevistadas. Algumas destas perguntas puderam ser feitas em formato de questionário, isto é, de maneira mais estruturada, como é o caso das questões sobre a ordenação do projeto de formação, suas estratégias e as diferentes instâncias nele envolvidas. Mas uma parte delas, aquelas que envolviam respostas mais complexas, todo um contexto foi criado, a partir de um roteiro semiestruturado que dava às entrevistadas

mais espaço para recuperar suas vivências, os episódios mais marcantes, os conflitos vivenciados, ou seja, todo um movimento que mais tem a nos dizer sobre concepções, objetivos e compromissos, do que um questionário fechado poderia oferecer. Como ressalta Ludke e André (2020):

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (...) quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com o filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade (LUDKE E ANDRÉ, 2020, p.40).

Frente ao desafio de recuperar o contexto das formações, as pautas das discussões e as questões trabalhadas junto aos professores alfabetizadores de maneira mais sistematizada, recuperamos com as formadoras do PNAIC uma parte do material preparado e utilizado por elas nos encontros que visavam à difusão e ao debate das propostas do Pacto. Esse material – sequências de pautas das reuniões, bem como slides que trazem não só parte do conteúdo trabalhado junto às alfabetizadoras, como sua organização e recorte – serviu-nos de subsídio para análise, junto às formadoras, das experiências frente à política pública.

5.1 Os passos da investigação e os sujeitos da pesquisa

No início de nossa pesquisa, pretendíamos entrevistar três agentes públicos que estavam envolvidos diretamente na execução do Programa Mais Educação São Paulo, isto é, que eram responsáveis pelas orientações dadas sobre o Ciclo de Alfabetização às unidades escolares. A ideia era contemplar as instâncias incumbidas da tarefa de implantação da política pública na rede, o que, na nossa perspectiva na época de construção do projeto de pesquisa, envolviam a Secretaria Municipal de Ensino (SME) e a Diretoria Regional de Ensino (DRE), sendo esta dividida entre os formadores que tinham contato direto com os coordenadores pedagógicos (CP) das unidades educacionais e os supervisores de ensino, responsáveis pelo acompanhamento do trabalho das escolas.

Na medida em que iniciamos as entrevistas, no entanto, vimos que a configuração não era exatamente essa. Primeiro porque o Programa Mais Educação São Paulo nos anos iniciais se resumia ao PNAIC e às suas proposições. Mas também porque, à vista disso, o

programa educacional da rede preconizado para o ciclo de alfabetização consistia nas propostas do próprio programa federal, dessa maneira, o projeto formativo da SME se dava articuladamente com o projeto de formação do PNAIC. A sobreposição de ambas as propostas – o que pretendia o PNAIC com as intenções da SME –, garantiu uma organização muito específica ao projeto formativo voltado às professoras alfabetizadoras, como ainda veremos. O que nos interessa agora destacar é a movimentação que desvelou para nós tal configuração, e como isso foi fundamental para definir os sujeitos que seriam mais detidamente escutados ao longo da pesquisa.

As primeiras entrevistadas foram Rebeca e Amaranta, chegamos até elas por indicação de professores conhecidos da rede que as tinham como referência na DRE, no período de 2013 a 2016. As duas escutadas eram CP de escolas da rede, que compuseram a Divisão Pedagógica, a chamada DIPED, na DRE de uma das regiões de São Paulo. A rede municipal de educação da capital paulista conta ao todo com 13 DREs. Foi tendo em vista isso, que nos esforçamos por contatar representantes de uma mesma DRE, aquela da qual fazia parte a escola acompanhada na época da Iniciação Científica, como expusemos no primeiro capítulo desta dissertação. Esse foi um cuidado necessário, já que cada região possui sua especificidade, e partíamos de indagações que se constituíram em um contexto determinado.

Com Rebeca e Amaranta, descobrimos que cada DRE possuía uma divisão pedagógica responsável por cada uma das etapas do ensino. No nosso caso, interessava-nos quem estava no Ensino Fundamental, cuidando especificamente do Ciclo de Alfabetização. Para a nossa surpresa, tanto uma como outra estavam mais envolvidas com o Ciclo Interdisciplinar e Autoral. Foi ao descrever o trabalho realizado e as demandas com as quais estavam envolvidas, que ambas relataram um movimento maior no interior da rede em torno das definições curriculares destes dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, o que se justificava não só porque nos anos iniciais os direitos e o objetivos de aprendizagem já estavam definidos pelo PNAIC, que foi assumido como referência desde o início pelo Programa Mais Educação, como também porque as discussões no Ciclo de Alfabetização, segundo as entrevistadas, já estavam mais “consolidadas”.

Então, essa reorganização curricular que aconteceu, não só curricular, foi administrativa também, houve uma necessidade de entender o que que era aquilo, o que é isso, essa divisão dos ciclos da forma como foi colocado. Porque assim, o ciclo de alfabetização, ok, todo mundo conhece mais ou menos. Mas e esses dois outros ciclos, o que é isso?

Interdisciplinar? O que é isso? Então a gente volta a discutir interdisciplinaridade? E a gente voltou a discutir interdisciplinaridade sim, na rede toda, porque se o ciclo é interdisciplinar... e o que é esse projeto autoral? (...) com relação ao ciclo de alfabetização, parece que ele estava mais maduro, sabe?! Porque os direitos de aprendizagem já estavam lá postos e assim, eu acho que muito pautado naquilo que já existia, em Emília Ferreiro mesmo, que trouxe muitas contribuições (Rebeca, DIPED, DRE)¹⁷.

Como referência para o ciclo de alfabetização na DRE, Rebeca e Amaranta indicaram o mesmo contato, com o qual não conseguimos disponibilidade para as entrevistas. Amaranta ainda nos direcionou a uma diretora da região que, na época da implementação do PNAIC, exercia a função de orientadora de estudo do Pacto, e foi assim que conhecemos Úrsula, uma de nossas principais referências nesta pesquisa.

O contato com a SME seguiu rumos parecidos. Após um levantamento com professores conhecidos na rede e com as primeiras entrevistadas, chegamos em Sofia, que muito gentilmente, desde o início, mostrou-se disponível a contribuir para a pesquisa. Na SME, as questões pedagógicas ficam a encargo da Coordenadoria Pedagógica (COPED), equipe esta que também se subdividia entre os diferentes ciclos do Ensino Fundamental. Sofia, que estava à frente do Ciclo de Alfabetização na COPED, chegou a nos indicar uma de suas parceiras, Josélia, que também era COPED, mas não participava integralmente da agenda e das formações dos anos iniciais. Tivemos uma entrevista com Josélia, supervisora designada que ocupou a coordenadoria pedagógica na SME, que nos foi importante para esclarecer pontos específicos da estrutura interna da rede, mas seu maior envolvimento com os assuntos do Ciclo Interdisciplinar e Autoral, impediu um aprofundamento nas nossas indagações sobre o processo de alfabetização e a implementação do PNAIC na rede.

Esse longo percurso com as entrevistadas, levou-nos a definir Sofia e Úrsula como nossas principais referências. Das cinco agentes escutadas, as outras três foram fundamentais para a percepção da dinâmica interna de implementação do Programa Mais Educação São Paulo e, conseqüentemente, do PNAIC no Ciclo de Alfabetização na rede. Na medida em

¹⁷ Neste quarto capítulo, reproduzimos trechos das entrevistas realizadas. As falas das entrevistadas, como já apontamos, são fundamentais para compreender como a política pública, suas propostas e conceitos foram apropriados pelas formadoras e transformados em ações formativas que buscavam alcançar e modificar as práticas pedagógicas das alfabetizadoras. Tendo isso em vista, optamos, primeiro, por manter algumas das marcas linguísticas próprias da oralidade, preservando, assim, o fluxo das falas e do pensamento, já que se tratam de entrevistas gravadas e transcritas; segundo, decidimos por mantê-las no corpo do texto, com as devidas diferenciações e identificações, na tentativa de não criar cisões entre a análise realizada e o *corpus* que a fundamenta.

que elas explicitaram as relações entre as diferentes instâncias envolvidas nesse processo, a maneira como se estruturavam, e as discussões a que estavam imersas cada um dos ciclos do Ensino Fundamental, foi ficando evidente a importância de Sofia e Úrsula, e de suas histórias nesse contexto, para a nossa pesquisa.

Sofia é a única das entrevistadas que circulou em todas as instâncias que envolve o Ciclo de alfabetização. Ela trabalhou como professora alfabetizadora na rede, depois passou a assumir a função de coordenadora pedagógica. Na gestão do então prefeito Fernando Haddad, ela foi convidada para compor a DIPED em uma das DREs da cidade e, em seguida, a Coordenadoria Pedagógica, COPED, na SME. Ou seja, só na época de implementação do PNAIC ela passou da escola para a DRE, em meados de 2013, e da DRE para a SME, no início de 2015, o que lhe confere um olhar mais integrado de toda essa estrutura. Na DRE, como formadora, ela acompanhava o Ciclo de Alfabetização, e passou a estar à frente de suas discussões também na SME. No ano em que foi entrevistada, ao longo de 2019, Sofia já havia voltado para a escola, e estava como coordenadora pedagógica em um dos Centros Educacionais Unificados (CEU) da cidade.

Sofia nos conta que tem por volta de 15 anos na educação. Ela iniciou mais tarde sua vida profissional na área, fez pedagogia no início dos anos 2000, e teve sua primeira experiência como professora alfabetizadora em uma escola particular budista. Nesse período, ela também assumiu uma turma dos anos iniciais na Rede Estadual de Ensino, espaço no qual ela conheceu programas de formação de professores alfabetizadores como o PROFA, e Letra e vida. Nesse momento ela esteve entre as formandas dessas políticas públicas:

Concomitantemente à escola particular eu fui pra Rede Estadual, assim, naquele concurso em que chamou muita gente e eu já assumi os anos iniciais. Por conta disso eu tive que fazer uma imersão na história da alfabetização no Brasil, aí tinha nessa época o PROFA, Letra e Vida e foi muito importante e revelador pra mim pensar como é que as crianças pensavam o processo e não só a gente pensar sobre o ensino, né!? Como é que ficavam as crianças dentro da alfabetização? (Sofia, COPED, SME).

Sofia deixou a rede estadual quando passou no concurso da prefeitura de São Paulo, lugar no qual ela se manteve como alfabetizadora até o momento em que foi convidada, por uma amiga professora que era coordenadora pedagógica (CP) em uma escola da região, a ocupar também o cargo de CP. Ao aceitar a designação, Sofia mudou de escola, mas se

manteve na mesma DRE. Ela nos conta que só precisou mudar de DRE quando prestou o concurso e assumiu sua vaga efetiva de CP em uma escola de outra região da cidade. Nessa nova escola, Sofia ficou até a metade de 2013, quando foi convidada para trabalhar na Diretoria Regional de Ensino que atendia sua escola, isso na equipe de formação.

E lá [na DRE] a gente trabalhou com os professores que tratavam dessas questões da não aprendizagem da alfabetização e também com os coordenadores, pensando muito em como é que a gente discute a alfabetização nas escolas, concomitantemente veio o PNAIC, também foi uma outra oportunidade da gente, de um programa em nível nacional, ainda que com muitas questões que a gente pode discutir, mas o que era bacana desse programa, ele não tinha intermediários, ele falava direto com os professores, isso eu acho que foi uma coisa bastante interessante. Tinha o incentivo da bolsa também, fora do horário de trabalho. Então assim, foi um momento muito importante da gente rediscutir a alfabetização partindo até daquilo que tinha ficado lá com a Emília Ferreiro, que foi meio um fundamentalismo também, o fundamentalismo da psicogênese, que foi bacana, um divisor de águas, mas que depois se transformou em uma metodologia, meio deformada, virou cartilha da mesma forma (Sofia, COPED, SME).

Tendo esse envolvimento com o PNAIC já desde quando estava em DIPED, na DRE, Sofia é então convidada, em 2015, para integrar a equipe da Coordenadoria Pedagógica da SME (COPED). No fim da gestão Haddad, em 2017, ela volta para a escola como coordenadora pedagógica, cargo para o qual ela está concursada hoje na rede municipal de educação.

Diferentemente de Sofia, Úrsula esteve do início ao fim da gestão municipal em questão, ocupando o cargo de diretora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em uma das regiões de São Paulo. Formada em magistério e em pedagogia na FEUSP, ela ingressou como diretora em 2007, quando saiu da prefeitura de São Bernardo do Campo onde ocupava a função de orientação pedagógica (o equivalente a supervisor de ensino aqui em São Paulo), direto para gestão de uma escola na região Sul da capital. Estando há mais de uma década como diretora, e passando por duas escolas diferentes, exerceu a função de orientadora de estudos do PNAIC no período em que ele estava sendo implementado, entre 2013 e 2016.

Úrsula construiu toda sua carreira profissional na educação. Ela nos conta que se formou em magistério na primeira turma do Centro Específico de Formação e

Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) instaurado em São Bernardo do Campo, onde cresceu. Depois fez ciências sociais, cursou três anos do curso e decidiu sair para fazer pedagogia. Fez pedagogia na FEUSP, quando já trabalhava na educação infantil da rede municipal de Diadema. Sua atuação com o Ensino Fundamental se deu na rede municipal de São Bernardo do Campo, na qual logo em seguida acessou ao cargo de orientação pedagógica, uma função equivalente ao de supervisora escolar. Na rede municipal de ensino de São Paulo, Úrsula ingressou em 2007, quando veio de São Bernardo direto como diretora.

Como SP tem um plano de carreira mais interessante, eu deixei minhas prefeituras lá do ABC que eu já estava há tantos anos, e viemos pra cidade grande, viemos de mala e cuia, porque morávamos lá e eu escolhi [a escola] pra região aqui, então tivemos que vir de mudança mesmo pra cá. Tenho mestrado na educação, também lá na Faculdade de Educação [FEUSP], estudei sobre a meta 5, então quando você vai falar da alfabetização, também é o meu campinho de estudos, estudei a meta 5 do PNE e a implantação da meta 5 [do Plano Nacional de Educação] aqui nessa região, e agora estou no doutorado lá também, políticas públicas (...) (Úrsula, OE do PNAIC).

A “Meta 5” a que faz referência Úrsula é justamente a meta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade assumida pelo PNAIC. Ou seja, também estudiosa da política pública e seus objetivos, ela passou a compor a equipe de formadoras do Pacto como orientadora de estudos (OE).

Com as duas entrevistadas, conseguimos então ter melhor conhecimento do que foi o trabalho das diferentes instâncias envolvidas no processo de implementação da rede, desde a SME aos orientadores de estudo do PNAIC, o segmento mais próximo dos professores nessa estrutura formativa.

5.2 O PNAIC na cidade de São Paulo

Voltamo-nos, agora, diretamente às entrevistas, cuja apresentação está organizada em duas partes: na primeira delas, recuperamos falas das entrevistadas sobre a estrutura da formação, portanto, as diferentes instâncias que se articulavam e se movimentavam tendo em vista alcançar as práticas das professoras alfabetizadoras. Ao recuperar os relatos e explicações sobre a estrutura interna da rede, intentamos ressaltar as intenções por detrás disso, as percepções sobre a construção do trabalho em sala de aula e as expectativas em torno das unidades escolares e de sua dinâmica. Em seguida, deter-nos-emos nos

depoimentos das duas formadoras com as quais pudemos aprofundar as perguntas que norteiam nossa investigação, destacando as discussões que, no nível da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e no da orientadora do PNAIC, nortearam as práticas e decisões tomadas nos espaços de formação que visavam à implementação do Pacto.

5.2.1 A estrutura do programa de formação do PNAIC: das formadoras à sala de aula

Quando iniciamos as entrevistas em agosto de 2019, definimos como roteiro para um primeiro contato junto às formadoras, um conjunto de perguntas que focavam no processo de implementação da política de reorganização curricular e reformulação das práticas no Ciclo de Alfabetização. Portanto, que intentava, já de início, reconstruir, com as entrevistadas, o movimento interno assumido pela rede para a difusão do programa pedagógico preconizado e as diferentes esferas envolvidas nesse processo. Entendíamos que, se por um lado, essa descrição explicitaria as funções exercidas por cada instância responsável pela efetivação da política e, conseqüentemente, sua importância para esta pesquisa, ao mesmo tempo, isso nos traria maior clareza sobre os caminhos próprios assumidos pelo PNAIC na ocasião de sua implantação enquanto política da rede de ensino da capital paulista. Afinal,

em outubro de 2013, quando a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento de Reorganização Curricular “Mais Educação São Paulo”, instituindo / implementando a organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede de Ensino (...), o Ciclo de Alfabetização, que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi organizado a partir das premissas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, tendo no Documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem [tanto]* sua referência curricular, como também o conjunto de orientações delineadas para este Ciclo (ANTONIO, 2014, p.22-23).

Assim, ao recuperar junto às entrevistadas a estrutura formativa vinculada à implementação dessa política no Ciclo de Alfabetização, buscamos conhecer os espaços e as estratégias pensados para alcançar a escola e seus espaços de formação, os professores e suas práticas em sala de aula. As diferentes instâncias envolvidas nesse processo e a maneira como elas se articularam e se organizaram em prol da formação desse professor, diz-nos sobre as expectativas em torno do trabalho do alfabetizador, a forma como se buscou mudar as práticas de leitura e escrita, e ainda, as concepções teóricas que fundamentam não só o projeto formativo, mas também as práticas pedagógicas preconizadas.

Antes, contudo, de nos voltarmos especificamente à dinâmica interna da rede durante a implantação do Pacto, é preciso recuperar, mesmo que brevemente, como se deu a presença da política pública federal no programa pedagógico municipal. Isto é, no que implicou desde o início a incorporação do PNAIC – de sua referência curricular e conjunto de orientações delineadas para o Ciclo de Alfabetização –, ao Programa Mais Educação São Paulo.

Como já explicamos em diferentes momentos desta dissertação, ao assumir as premissas e orientações da política federal, a rede também admite a formação dos professores como estratégica para o Ciclo de Alfabetização, e se articula, sob as diretrizes do MEC, em conjunto com as universidades públicas parceiras, para oferecer uma formação presencial com dois anos de duração¹⁸ aos alfabetizadores. O processo de implementação do PNAIC como política orientadora do Ciclo de Alfabetização no Programa Mais Educação São Paulo, contou com a atuação das diferentes instâncias administrativas da rede municipal de educação, no caso, SME e DRE, mais os participantes diretos do Pacto, dos quais nos interessa aqui destacar as universidades e os Orientadores de Estudo (OE).

Os Orientadores de Estudos eram os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, e sua formação, por sua vez, ficou sob a responsabilidade das universidades parceiras do PNAIC. A equipe construída pela universidade (coordenador geral, coordenador adjunto e supervisores de curso) era encarregada do suporte à ação pedagógica dos OEs. Vimos antes que, na capital paulista, foi a UFSCAR que exerceu a função de universidade parceira em 2013, quando a formação tinha como centro a alfabetização, até a UNESP assumi-la, em 2014, quando o foco foi o ensino da Matemática. Com estas instituições, os OEs participaram de uma formação específica de 200 horas de duração por ano, totalizando 400 horas de formação nos dois anos iniciais do Pacto (ANTONIO, 2014, p.19).

Uma das apostas do projeto formativo do PNAIC, também apropriada pela rede de ensino de São Paulo, era a de que, com as ações formativas acontecendo no município,

¹⁸ Ainda que a formação tenha sido inicialmente pensada para dois anos de duração, havia grandes expectativas de que a política se tornasse permanente como nos aponta o Secretário de Educação da época, César Callegari: “Nós não sabemos exatamente quais são os planos do Governo Federal com os estados e municípios de dar continuidade ao Pacto, mas certamente vou defender sempre que se dê continuidade, porque apesar de inicialmente pensado como uma grande ação formativa de durante dois anos, creio que ele deva se tornar uma política permanente. Em São Paulo nós iremos fazer isso, queremos que o Brasil inteiro faça e gostaríamos de continuar contando com o apoio do Governo Federal” (SÃO PAULO, 2014, p.11). Em 2015, o Pacto manteve-se atuante, em conjunto com as universidades parceiras, e tendo como eixo do trabalho de formação a interdisciplinaridade. Em 2016, a política federal propõe que os eixos sejam definidos por cada rede, tendo em vista os materiais por ela produzidos nos últimos anos (documentos, orientações, cadernos didáticos etc.), os dados das avaliações internas e externas, e os direitos e objetivos de aprendizagens (BRASIL, 2016).

articulando educadores em diferentes funções na mesma região em prol da formação dos alfabetizadores, colaborava-se, assim, para a estruturação e manutenção de um quadro de “profissionais especializados” que realimentariam continuamente o processo de formação (Idem, 2014, p. 19). Ou seja, acreditava-se na construção de um grupo consistente e permanente de formadores que servisse de referência à rede em programas de formação futuros.

Ao partirem dessa expectativa, e contando, para tanto, com a assistência pedagógica oferecida pelos representantes das universidades, eram três as principais estratégias de formação que visavam à implementação do Pacto na rede: 1. A universidade, junto à SME, organizava encontros que reuniam os OEs, as DREs, ou ambos, para a discussão de pautas definidas a partir dos documentos e cadernos do PNAIC, no intuito de fazer chegar o debate aos professores alfabetizadores. O que acontecia através dos encontros formativos organizados e ministrados pelos OEs com suas respectivas turmas. 2. Ao partir dos documentos e cadernos do PNAIC, a SME, em parceria com assessores, preparava sua própria formação, direcionada agora aos representantes de cada uma das DREs, a quem atribuía a tarefa de difundir as discussões propostas nas diferentes regiões, com o objetivo de alcançar os OEs e os professores alfabetizadores. 3. Em determinado momento desse processo, a SME também organizou seminários com caráter formativo, direcionados aos alfabetizadores, mas também e, principalmente, aos coordenadores pedagógicos, na tentativa de envolvê-los nas propostas do Pacto.

Como os dois últimos movimentos fazem-se mais presentes naquilo que chamamos aqui de segundo momento do PNAIC na rede, quando, a partir de 2015, a universidade já não se fazia mais tão presente assim nos espaços formativos, falaremos mais especificamente sobre eles à frente. Vejamos agora como Sofia e Úrsula nos explicam a primeira dinâmica, que caracteriza a proposta de implantação do Pacto:

*A ideia era assim, que era uma ideia muito legal, os formadores iam pra formação com a Universidade, nessa formação, recebiam o conteúdo que ia ser trabalhado, pensava algumas estratégias, algumas metodologias, planejavam o encontro formativo e vinham pra região para aplicar esse encontro formativo. Então, é um modelo bastante interessante, que, por conta dos conflitos que teve com a instituição formadora, nem sempre acontecia. **Porque às vezes a gente ficava mais tempo no debate teórico, tentando convencer que aquilo que estava sendo falado não estava adequado. Ou que aquilo que estava sendo falado estava mal formulado, e a gente acabava não conseguindo fazer essa transposição como teria que***

ser na proposta deles. Então, acabava a gente vindo pra região e tendo que se reencontrar [com os demais OEs na DRE] pra pensar como é que essa formação ia acontecer no “vamo ver”. A gente tentava manter uma uniformidade, mas uma uniformidade disforme porque cada formador tinha um percurso, uma história, então as coisas aconteciam um pouco assim... (Úrsula, OE do PNAIC, grifos nossos).

Então vinha o PNAIC [através dos formadores enviados pela universidade], mas, quando ele chegava, a gente discutia um pouco para respeitar a nossa realidade. Então assim, eles vinham, a gente chamava as Diretorias Regionais de Educação, nós tínhamos as equipes das DREs junto conosco. E depois, as DREs, cada uma, ia para o seu território, e lá [em cada uma das regiões é que] ela fazia a formação para os professores alfabetizadores, e aí era no final de semana ou à noite, fazíamos várias turmas para poder atender a todos, era uma coisa muito forte (Sofia, COPED, SME).

Apostando naquilo que Kramer (1989) chama de “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse”, tudo o que era discutido e trabalhado com as professoras alfabetizadoras chegava via orientadores de estudos, e havia passado antes pelas reuniões com SME e DRE, em conjunto com a universidade. Ao menos esse é o propósito do recurso: fazer repercutir em cada instância as discussões feitas tendo como referência os documentos normativos e os materiais pedagógicos lançados pelo programa, até chegar no professor alfabetizador.

Vemos com Kramer que, longe de ser uma técnica recente, com o objetivo de rapidamente provocar ou introduzir certas inovações educacionais, essa estratégia formativa já vinha sendo consolidada como recurso dos sistemas de ensino, desde, pelo menos, a segunda metade da década de 80, quando o foco era o aprimoramento da formação inicial de professores alfabetizadores, num contexto em que uma porcentagem expressiva destes, nas diferentes regiões do país, não possuía formação a nível de segundo grau, escolaridade mínima necessária para atuar como professor. Partindo disso, mas também da crítica ao que se oferecia aos futuros professores na Escola Normal, os sistemas de ensino passaram a adotar estratégias buscando “superar as dificuldades originárias da inadequada preparação dos professores para o exercício do magistério” (KRAMER, 1989, p. 194), sendo o efeito multiplicador ou de repasse um dos principais deles, cuja relevância mostra-se ainda por sua presença nas políticas atuais de formação de professores.

Priorizando “a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas”, o efeito multiplicador, como estratégia formativa, sempre apresentou certa diversidade, isso a

dependem do tamanho do sistema de ensino (número de escolas e de profissionais), do nível de ensino atingido, ou dos próprios conteúdos e técnicas em questão (Idem, 1989, p. 194). Não obstante essa variabilidade, a autora nos chama atenção para mecanismos comuns de funcionamento, que atuam de modo a dar certa regularidade aos projetos de formação.

Um dos aspectos que caracteriza esse recurso é o papel marcante assumido pela instância central – que pode ser a Secretaria de Educação, por exemplo –, a qual fica responsável por conceber, planejar, propor, elaborar materiais (textos, apostilas, livros etc.), estudar ou mesmo se aprofundar teoricamente sobre aquilo que fundamenta os projetos a serem implantados. É a partir dessas ações que a instância central prepara sua própria equipe com as propostas, materiais ou “pacotes metodológicos”, que devem ser repassados às instâncias intermediárias, no caso, àquelas que se ramificam atendendo cada uma das regiões.

Utilizando-se da estratégia multiplicadora, a equipe da instância central passa os conhecimentos e propostas para a instância intermediária, e esta, por sua vez, repassa as propostas para os professores ou outros profissionais da escola. No último caso, trata-se de profissionais que exercem funções dentro da própria Unidade Escolar, portanto, são responsáveis por fazer repercutir as discussões no grupo de professores, tornando-se mais uma instância do projeto formativo (KRAMER, 1989, p 194-195).

No contexto do PNAIC e de sua proposta de formação em São Paulo, vemos que é a SME, em conjunto com a universidade parceira atuante no município, quem exercem a função de instância central. As DREs e os Orientadores de Estudos do Pacto funcionam como eixos da instância intermediária, que se articulam de modo a fazer chegar as propostas de discussão, reflexão e práticas até o objeto final, no caso, os professores.

No primeiro ano de implementação do Pacto via Programa Mais Educação municipal, a universidade desempenhou um importante papel nas discussões e organização das pautas, assumindo o lugar de principal “tradutora” dos documentos normativos do programa federal. Considerada a detentora dos conhecimentos que levaram à elaboração da proposta (KRAMER, 1989, p.194), a universidade parceira é quem, em um primeiro momento, ampara as formações e o entendimento do PNAIC no interior da rede. E à medida que se apropria das propostas do Pacto, a SME vai assumindo o protagonismo na implementação da política, logo, nas tarefas de orientar o trabalho realizado pelas demais instâncias.

Só no primeiro ano do PNAIC, que eles, a universidade, contratou professores, pessoal, equipes para fazer a formação e aí a SME acabava participando junto. Depois, foi o contrário, foi a gente junto com a universidade, e a gente foi alinhando [...]. (Sofia, COPED, SME).

Com o objetivo de alcançar e modificar as práticas de alfabetização no interior das escolas, essa parceria entre universidade e SME resultava no trabalho formativo voltado às DREs e OEs. Tendo como referência os conteúdos dos cadernos de formação do PNAIC, seus documentos normativos, mas também outras pautas específicas, sobre as quais se buscava aprofundar (e que iam surgindo ao longo das formações, Sofia nos aponta como exemplos: a passagem de ciclo entre a Pré-escola e o Ciclo de Alfabetização, concepção de criança e infância da rede, ou ainda, a ideia de sujeito de aprendizagem), esses encontros, promovidos pelas instâncias centrais, já visavam aos espaços junto aos professores, fornecendo aos formadores: assuntos, dinâmicas, mas também as concepções que deviam orientar a análise das práticas.

Segundo Sofia, o projeto de formação que se construiu ao longo da implantação do Pacto, empenhava-se em transformar o professor alfabetizador em “autor de sua prática”, “um investigador” capaz de perceber os erros e acertos cometidos no dia a dia do trabalho pedagógico. De acordo com a representante da SME, na tentativa de ofertar espaços de formação em que os professores fossem provocados a assumir esse lugar de reflexão das práticas realizadas em sala de aula, no processo de construção das pautas procurava-se também escutar as demandas das instâncias mais próximas aos professores, portanto, aquelas trazidas pelas Diretorias Regionais de Ensino, ou mesmo pelos próprios alfabetizadores, de suas vivências em sala de aula, para, a partir disso, propor a discussão e o aprofundamento.

[O] professor poder ser um autor da sua prática, [pode] ser um investigador, pensar ‘olha, isso não está dando certo’, porque, de verdade, é isso no dia a dia, os sinais, então a gente pôde, possibilitou isso, essa discussão, que de fato a gente fazia, o que a gente não abria mão eram dos princípios, da criança sujeito de aprendizagem, potente, protagonista, com coisas a nos dizer, a nos ensinar, tem hipóteses sobre as coisas, tem até teoria sobre algumas coisas, então, era um pouco esse o trabalho que a gente buscou fazer [...] (Sofia, COPED, SME).

Após apresentar e discutir os temas e a dinâmica das formações com os Orientadores de Estudos, estes, por sua vez, se apropriavam “dos conceitos” a serem trabalhados e “transpostos” à prática pedagógica, e em função deles pensavam os encontros, isto é, definiam as estratégias e metodologias a serem utilizadas junto aos alfabetizadores. Por vezes, houve reuniões regionais, para além daquelas ofertadas pela SME e universidade, na tentativa de melhor alinhar as ações previstas para os grupos de professores. A busca por certa “uniformidade”, como indicou anteriormente Úrsula, dava-se, além das formações com as instâncias centrais, mediante trocas e compartilhamentos de ideias e materiais entre os OEs de uma mesma região, responsáveis pelo planejamento e execução das formações.

*A gente tinha então esse processo, começava a pensar no encontro de formação [depois dos encontros com a universidade e SME], vinha pra regional [DRE], se encontrava, pra pensar os detalhes de como fazer. Em alguns momentos, quando eu achava que precisava de algo a mais pro meu grupo, eu punha esse algo a mais, independente do que o grupo tinha definido de fazer. Fazia o que o grupo tinha previsto, mas, quando possível, trazia umas coisinhas diferentes pras meninas [as professoras]. Trabalhar com alguns livros literários, trabalhamos com o da Eva Furnari, então a gente ia trazendo umas coisas um pouco diferentes pra elas. Então, a gente fazia esse processo, e eu ia pro meu espaço, pro meu estudo individual, preparar o meu material, preparar a minha aula pra fazer com elas. E aí a gente tinha o grupo de formadoras, eu socializava com elas, elas comigo, a gente ia pegando um pouco de cada uma e acabava montando o seu próprio. Mas eu fazia muito assim, eu ia, fazia meu planejamento, preparava o material, sempre preparava material de apoio pra elas, preparava os slides, a gente já tinha esse combinado do drive que elas tinham acesso também, que ajudavam bastante pra elas [outras OEs]. E aí a gente fazia o sábado, que era o sábado quase que o dia inteiro, era uma formação puxadíssima. Então eu sempre levava elementos de literatura, de formação cultural, que eu achava que era muito importante, que era uma orientação lá do PNAIC, mas já era uma prática que eu tinha de formadora antes. **Trazia os conceitos, teoricamente, os conceitos que iam ser trabalhados, e começava a associar isso às atividades práticas, às metodologias.** Era mais ou menos assim que eu trabalhava, e sempre trabalhava com elas a devolutiva do encontro no mesmo dia, isso me dava pistas de pensar o próprio, o que tinha sido bom, o que que tinha que evoluir, melhorar.*

[...]

Então, era um pouco de instigar. Então, vimos isso, vimos essa possibilidade de trabalho [no caso, possibilidade de práticas pedagógicas], alguém acha que rola fazer? 'Ah, eu quero, rola fazer', ia lá e fazia [no caso, as professoras]. Tinha coisas que ninguém queria fazer, não se sentia à vontade, então, eu também nunca forcei a barra, porque se não fica um negócio artificial, 'o cara' [as professoras] te traz porque mandou trazer [o relato das atividades vivenciadas na sala de aula] (Úrsula, OE do PNAIC).

Os Orientadores de Estudos, segundo o PNAIC, acompanhavam um grupo que podia ter no mínimo dez e no máximo trinta e quatro professores. As turmas eram organizadas por etapas de escolaridade, então, com alfabetizadoras só do 1º ano, só do 2º ano ou só do 3º ano, totalizando quatro cursos diferentes, um para cada ano do Ciclo de Alfabetização, mais o direcionado às professoras de classes multisseriadas. Os encontros aconteciam fora da escola, reunindo professoras de diferentes unidades educacionais, em dias e horários a serem combinados, podendo ser, inclusive, aos sábados, como é o caso da turma de Úrsula.

As formações direcionadas às alfabetizadoras tinham uma rotina própria, sugerida pelo PNAIC e sobre a qual Úrsula fala no relato anterior: em toda a formação era prevista uma “leitura para deleite”, cujo objetivo era o de trazer, aos grupos, leitura de textos literários, seguida de conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de ressaltar a importância desse tipo de atividade na formação das crianças. Além disso, propunha-se o estudo dirigido de textos para aprofundamento de saberes sobre determinados conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2012e, p.32).

Através dos conceitos apresentados e discutidos nestes materiais, se explorava a relação entre os saberes pedagógicos e as metodologias de trabalho, movimento este que resultava na possibilidade de experimentação, segundo a OE entrevistada, àquelas alfabetizadoras que se sentiam à vontade de colocar as estratégias discutidas em prática na sala de aula. Posteriormente, as experiências eram socializadas no grupo, através de fotografias, apresentação e análise do desempenho da turma. E esse movimento é o que se toma por *tematização das práticas pedagógicas*, momento no qual, entre os professores, se discutia e analisava as propostas didáticas vivenciadas com os alunos, sob a perspectiva do conteúdo trabalhado. Isto é, busca-se transformar em objeto de reflexão, aquilo que antes era objeto de uso e experiência, no caso, as práticas pedagógicas.

Desse modo, e passando por cada uma das instâncias previstas no modelo formativo é que se chegava, enfim, ao professor alfabetizador, o qual, segundo as expectativas do Pacto e da SME, levava direta (ao aceitar participar da proposta de tematização das práticas) ou

indiretamente (através das discussões nos espaços de formação em serviço) as discussões conceituais e as estratégias didáticas para a sala de aula e interior das escolas.

A estratégia multiplicadora ou de repasse adotada pela política pública federal e municipal contribui para a consolidação de uma dinâmica e estrutura do projeto formativo que tornam viável o aspecto central da proposta: a tentativa de transpor os saberes pedagógicos defendidos para as situações didáticas, algo que se dá em função da necessidade de transformação das práticas pedagógicas, inclusive as de leitura e escrita nos anos iniciais, o objetivo principal do PNAIC. Ou seja, se por um lado mantém-se o pensamento segundo o qual os problemas escolares são problemas essencialmente pedagógicos, uma vez que se pressupõe que é preciso fazer chegar até os professores um conjunto de saberes pedagógicos previamente definidos, perspectiva essa que vimos ser consolidada ao longo das últimas décadas, através das políticas de formação de professores que intentavam fazer chegar até às escolas o pensamento educacional construtivista e suas supostas implicações práticas. Por outro, para modificar o trabalho desenvolvido em sala de aula, aposta-se ainda na correta tradução de determinados saberes teóricos às estratégias didáticas e metodológicas. Não à toa todos os encontros formativos acontecem em um espaço sem nenhum vínculo com as unidades escolares onde atuam cada professora alfabetizadora, dessa perspectiva, é a capacitação didática dos professores que deve provocar mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

À medida que o programa de formação que visava à implementação do PNAIC assume a necessidade de transformar as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais e busca fazer isso através de um espaço formativo cuja configuração e dinâmica permitem que tal feito se dê longe da escola em que as práticas são engendradas, a política nos diz prontamente que o contexto em que surgem e as relações que as permeiam, não são fundamentais para sua compreensão ou mesmo modificação. Não importam os alunos reais que compõem as turmas, suas histórias e relação com o objeto de conhecimento; não importam as expectativas em torno do processo de aprendizagem, da atividade de ensino, as relações que dão sentido à rotina escolar, às escolhas no interior daquele espaço, ou ainda, os vínculos e histórias que contribuem para a construção de sentido em torno do que deve ser aprendido. Não há consideração possível desses aspectos quando o que se propõe é discutir e mudar as práticas pedagógicas dentro de uma turma com cerca de trinta professoras alfabetizadoras, advindas de diferentes escolas, e com um Orientador cuja principal finalidade é levar ao grupo uma pauta sugerida pela instância central e passada adiante pelas demais esferas que compõem o programa formativo.

Do mesmo modo como apontamos anteriormente na nossa análise do texto normativo do PNAIC, aqui também encontramos uma concepção de prática pedagógica que a restringe ao seu aspecto didático ou metodológico. Se já nos cadernos de formação do Pacto mostramos o esforço de levar até às alfabetizadoras as consideradas boas traduções dos saberes teóricos difundidos, e as apropriadas transposições dos direitos e objetivos de aprendizagem para as práticas pedagógicas, isso através de sugestões que aparecem em forma de relatos de atividades realizadas em salas de aula de diferentes partes do Brasil (Figura 3); nos espaços formativos, igualmente vemos o empenho em repertoriar as alfabetizadoras com estratégias condizentes às concepções defendidas pela política pública. Ou seja, subjaz ao projeto de formação a mesma compreensão “aplicacionista” de prática pedagógica, a partir da qual se aposta na exposição e execução competente dos procedimentos e atividades escolares na busca por melhores resultados no desempenho dos estudantes (AZANHA, 2001).

Nesse sentido, a visão dicotomizada de prática pedagógica encontrada na política federal, responsável pela visão binária que dissocia o desenvolvimento dos processos cognitivos dos conteúdos escolares específicos, se encarrega, no programa de formação, por tomar o desenvolvimento das estratégias didáticas e metodológicas de modo apartado da realidade escolar, dos alunos e das dinâmicas próprias que situam as práticas pedagógicas. Isto é, da mesma forma como se naturaliza a possibilidade de falar em objetivo e direitos de aprendizagens em abstração dos conteúdos a serem ensinados, e em aprendizagem do aluno, em abstração das escolhas dos professores ou das próprias condições históricas e sociais dos conhecimentos, os procedimentos didáticos e metodológico são abstraídos do contexto concreto de sala de aula.

É preciso lembrar ainda que, segundo essa perspectiva, à medida que a exclusão escolar, no caso, a não-aprendizagem é consequência de práticas que não respondem às demandas particulares das crianças para o avanço da compreensão do objeto de conhecimento, a aposta é na formação dos professores para adequar suas práticas em sala de aula aos diferentes ritmos de aprendizagens e experiências que compõem a heterogeneidade da escola pública e os desafios da alfabetização. No entanto, mais uma vez, uma das contradições dessa proposta está em inviabilizar uma de suas principais defesas: a de aproximação do trabalho pedagógico à realidade do aluno, a sua “cultura” etc.; já que o que se produz é uma desarticulação não só com o trabalho efetivo dos professores, mas também com as concepções necessárias para as transformações. No caso, a abstração na qual se dá a discussão de mudança, longe das relações que definem a realidade, impedem que o aluno

real, suas dificuldades, questões, expectativas, frustrações e histórias sejam de fato reconhecidas, discutidas e transformadas em objeto de análise pelo professor. É nesse sentido que aponta Kramer quando afirma que:

Há de se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita **na escola** e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento de sua prática. Nessa medida, para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são (KRAMER, 1989, p. 197, grifos da autora).

Para a construção de uma prática que entenda o aluno não apenas como um ser psíquico, mas também político, cultural, histórico, pertencente a uma classe, etnia etc., uma diretriz básica seria a de possibilitar, na formação em serviço, uma aproximação entre o trabalho desenvolvido em sala de aula, e os conhecimentos dos professores que fundamentam esta atuação (KRAMER, 1989). É preciso deixar de conceber o professor como alguém que tem pouco a oferecer, mas muito a aprender, e escutá-lo para entender suas decisões e ajudá-lo a enfrentar as dificuldades diárias encontradas na prática pedagógica, junto aos seus alunos reais. O esquema de formação de professores que encontramos no PNAIC e que foi assumido pela Rede municipal de São Paulo, parte da suposição de que a formação baseada no efeito multiplicador de concepções, metodologias e didáticas das ações pedagógicas determinadas e dirigidas ao professor, garantirá, por si só, a atuação efetiva em classe, o que não é verdade. Como vimos com Azanha (2001), Carvalho (2001) e Sawaya (2019), a atividade de ensino não pode ser reduzida a uma aplicação correta de um ou outro saber teórico, do mesmo modo como ela não é uma prática inteiramente regulável. Sua complexidade reside no seu caráter intersubjetivo, social, cultural e histórico, cujo sucesso dependem de inúmeros fatores, que vão desde as especificidades de cada grupo, às relações que eles estabelecem entre si, com os professores e o conhecimento.

Por isso, é preciso considerar e conhecer as dificuldades com as quais o professor se depara frente à sua sala de aula. Assumir que o conhecimento não é estático, acabado e definitivo, como propõe uma concepção positivista de Ciência, mas que sua renovação precisa estar constantemente afetando a prática, e esta em diálogo com a teoria, “num

movimento dialético incessante de realimentação das ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias” (KRAMER, 1989, p.198). Afinal, quando falamos em saber teórico nos espaços de formação é preciso prever e desejar a sua reelaboração, confronto, modificação e até mesmo recusa de certos conteúdos, em função de diferentes apropriações, experiências, necessidades e expectativas. Já que não é possível negligenciar o fato de que os professores são sujeitos de vontade, de desejo, que fazem apropriações a partir de sua subjetividade, experiências, fazendo leituras particulares do que é proposto.

Ainda, no que diz respeito à própria estrutura da estratégia formativa, Kramer, ao reconstruir essa estrutura do efeito multiplicador ou de repasse, problematiza outras implicações desse recurso, e destrincha equívocos que não só fundamentam a proposta, como também derivam dela. Seus estudos nos apontam que, à medida que a formação vai avançando nas diferentes instâncias que almejam alcançar o trabalho do professor, há uma sucessiva e gradual perda de conhecimentos sobre o que levaram à elaboração da proposta, e sobre as próprias práticas pedagógicas necessárias para contextualizar, relativizar ou mesmo criticar o que está sendo preconizado (KRAMER, 1989, p. 194-195). Em outras palavras, “mesmo que bem fundamentada teoricamente e orientadas por valores e intenções políticas democráticas e participativas”, as propostas vão perdendo o contexto de sua produção e fundamentação a cada instância. Os acirramentos internos e mesmo o confronto com os problemas da ordem prática ou falta de condições objetivas de trabalho, também contribuem para esse processo de fragmentação, responsável pela produção de um discurso cada vez mais simplificado. É através desse movimento que questões que deviam ser objeto de discussão se transformam em normas, e a própria teoria, que devia estar dinamicamente articulada com a prática, vira discurso fragmentado (KRAMER, 1989, p. 195).

Não à toa, as consequências dessa sistemática da formação são muito variadas, e incidem tanto na relação entre as diferentes instâncias envolvidas no programa, quanto no nível de alcance da prática do professor. Se já é previsível, no primeiro caso, um aumento dos conflitos (inclusive os de poder) entre as esferas responsáveis pela formação e no interior de cada uma delas, o que só agrava a fragmentação do discurso; no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em sala de aula, seus efeitos são menos conjecturáveis, embora saibamos que podem resultar não só na compreensão distorcida das propostas, como também na recusa destas pelos professores, uma vez que eles não se veem representados nas ações formativas, isto é, não sentem que seu trabalho e a realidade vivida junto aos alunos são o objeto de análise e de reflexão pela proposta ou mesmo pelos formadores. Ainda segundo a autora:

Desse “efeito multiplicador” decorrem [...] atitudes de aversão ou rejeição a quaisquer inovações introduzidas (regressividade), passando os professores a identificá-las como alternativas inócuas que em nada se referem às práticas concretas vivenciadas por eles, ou passando a esperar soluções e métodos redentores capazes de ensinar quaisquer crianças em quaisquer circunstâncias. O resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico (KRAMER, 1989, p.195).

No caso do PNAIC, não demorou muito para que nos deparássemos, através das entrevistas, com as tensões e conflitos decorrentes dessa dinâmica. Já no primeiro encontro promovido pela SME, de apresentação do Pacto, em 2013, encontramos disputas e divergências que impingiram marcas no processo de implantação do programa na capital paulista, impondo-lhe novas condições de funcionamento.

De acordo com as determinações do Pacto, os OEs deviam ser preferencialmente professores alfabetizadores do município, com atuação de, no mínimo, três anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo estar exercendo a função de coordenadores pedagógicos. No entanto, ao longo das entrevistas, vimos que, na falta de professores em ambas as condições (alfabetizadores em sala de aula e alfabetizadores na função de CP) – já que não são convocados, mas sim convidados a exercerem tais funções –, a rede contou com diretores (como é o caso de Úrsula), supervisores e mesmo membros da Divisão Pedagógica (DIPED) das DREs, na posição de OE. A Orientadora Educacional entrevistada nos apresenta o contexto em que isso se deu:

A primeira reunião [de formação] foi da UFSCAR. (...) Quando disseram pra gente que ‘olha só, vem uma formação de uma Universidade Federal’, a gente se animou, né?! parceiro legal, beleza, quem sabe elas vão explicar pra gente melhor isso [O PNAIC]. E aí foi um balde de água fria (...) ela [a formadora da universidade] colocava uma posição bastante conservadora em relação à alfabetização. Não só conservadora, mas também, e é até feio falar isso, mas equivocada teoricamente, de definir, por exemplo, a ideia de consciência fonológica como a necessidade das crianças de discutir os fonemas, e isso não é a consciência fonológica. Então, a forma como ela fez a exposição, deu um grande nó na cabeça das pessoas. Então estavam ali, naquela reunião, os melhores alfabetizadores da cidade de São Paulo, não tenho dúvida disso. As pessoas foram escolhidas a dedo pelos DIPEDs [Divisão Pedagógica das DREs], eram bons professores alfabetizadores, eram bons coordenadores e eu metida lá no meio como diretora, porque não era nem pra eu ser formadora porque eu era diretora, mas também me chamaram e eu estava lá. E aquilo deu

um nó na cabeça das pessoas, e naquele momento a gente perdeu um monte de gente na formação porque as pessoas falaram “eu não vou compactuar com isso, eu não quero participar disso”, a gente ainda tentou reverter, tentou conversar com as pessoas, “não, talvez a gente consiga dar a nossa cara na formação, e tal, não sei o quê...”, mas muita gente saiu a partir dali. Mas por isso, porque essa formadora da UFSCAR, ela deu uma orientação totalmente equivocada até mesmo da teoria que o pessoal lá da federal de Minas Gerais [ela faz referência aqui aos estudos de letramento adotados pelo Pacto], que era quem formulou o material do PNAIC, tinha na época, não era aquilo que eles tinham estudado. Então, foi bastante constrangedor, foi um encontro ruim. (...) Primeiro que você teve a saída de muita gente boa, começa por aí o grande problema. Não consigo dizer pela cidade, consigo dizer pelo grupo [da região da qual ela faz parte]. A gente acabou tendo aí uma entrada de outros formadores com uma qualidade bem inferior, e isso foi sentido durante os três anos de formação (...) como tinha esse mal-estar com a instituição formadora, os DIPEDs começaram meio que a se auto-organizar para fazer as formações, e a deturpação do conteúdo da formação aconteceu. Ou por parte da formação vindo direto de DIPED ou por parte desses formadores que não tinham tanto preparo assim para trabalhar. Então a gente teve grupos que foram muito interessantes, que até hoje quando a gente se encontra com as professoras que participaram, elas tem referência, fazem referência positiva ao que tiveram em formação, e a gente teve o outro lado que foram grupos que foram bastante prejudicados teoricamente, porque as pessoas não estavam preparadas para aquilo, quem tinha que ter dado preparação para aquilo foi a instituição formadora, e aí a UFSCAR não deu conta de fazer isso. Depois trocou pra UNESP e aí deu uma melhorada na formação. Mas [esse ano, em que a UFSCAR estava à frente do PNAIC em São Paulo,] foi justamente o ano que discutiu língua portuguesa. A UNESP entra no segundo ano com matemática (Úrsula, OE do PNAIC).

Ou seja, Úrsula aponta que a primeira reunião de apresentação da política federal para professores e CPs convidados – ambos grupos visados pela rede para atuarem como Orientadores de Estudo – reverteu-se, na verdade, em rejeição ao PNAIC, já que a concepção de alfabetização e as propostas difundidas no encontro, não agradaram ou atraíram os ouvintes. Já Sofia, que, na época desse primeiro encontro, em 2013, ainda ocupava sua função na Divisão Pedagógica [DIPED] de uma das treze DREs da rede municipal, também estava presente nesse seminário de apresentação do PNAIC, e nos aponta outros aspectos da tensão ali presente que provocaram impasses com os quais ela precisaria lidar diretamente

em sua nova função na Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME, cargo que ocuparia em 2015:

A Telma Leal¹⁹, quando ela vem pra São Paulo pra explicar a consciência fonológica, que o pessoal estava muito ‘como assim consciência fonológica pra criança do primeiro ano?’ , ela estava falando de relação fonema e grafema, não é eu ter consciência de ‘x’ ou de ‘s’, porque isso é impossível mesmo. Isso me foi na primeira reunião quando o governo assume e chama todas as DREs para explicar o PNAIC que é assumido pela UFSCAR. Mas foi uma confusão, e uma confusão conceitual, de não entendimento... que proposta é essa? Me lembro que fiquei numa sala com uma moça que falou que iam desconstruir a psicogênese, que estava só faltando o silabário, que a psicogênese tinha avançado muito, que o Programa Ler e Escrever no Estado e o programa de alfabetização aqui na prefeitura já estava consolidado, [questionava-se o] que [o PNAIC] estava trazendo de novo?! Nossa, e aí você vai vendo os embates políticos mesmo que estava por detrás disso, então houve muita confusão, eu acho que nem a Secretaria [Municipal de Educação] estava entendendo muito bem o que estava acontecendo, pra esclarecer bem pra gente tudo isso. Não tínhamos representante de alfabetização [na SME] até então, a gente estava com pessoas que já tinham trabalhado no ano anterior, então, o que você acha que continuou? A psicogênese. (...) Teve gente que saiu sem conhecer, já demonizou sem conhecer, foi um começo bem complicado (Sofia, COPED, SME).

Úrsula e Sofia nos introduzem, com esses relatos, as disputas internas em torno da concepção de alfabetização, bem como de suas implicações metodológicas, assumidas pelo PNAIC e que atravessaram as relações estabelecidas com a política pública na rede. Essa discussão, sobre o que afinal propõe o PNAIC para a alfabetização, e as consequências disso para o trabalho pedagógico e para construção das práticas de leitura e escrita, ultrapassa esse primeiro encontro e pauta os principais embates entre a SME e as DREs e entre ambos com os próprios orientadores de estudo, como ainda veremos mais detidamente nas falas das duas principais entrevistadas. Frente ao distanciamento de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos convidados, vistos como promissores orientadores de estudo do

¹⁹ Sofia faz referência aqui a Telma Ferraz Leal, uma das coordenadoras do PNAIC no MEC, autora, leitora crítica dos materiais produzidos e lançados pelo programa que esteve ao longo dos anos oferecendo esse apoio pedagógico às demais instâncias do projeto de formação, portanto, às universidades e às redes municipais e estaduais de ensino.

Pacto, os próprios integrantes das DIPEDs, nas DREs, assumiram o papel de OEs, garantindo assim, a estratégia multiplicadora de seus encontros, embora isso não os livrassem dos conflitos internos, com os quais precisaram lidar do início ao fim da gestão.

Não obstante as disputas, ou mesmo a discussão sobre quem de fato detém o melhor entendimento dos conceitos assumidos pelo PNAIC, chama-nos atenção, nos relatos, dois aspectos do encontro de apresentação do Pacto: primeiro, o movimento “de cima para baixo” assumido pela política, já que se admite como ponto de partida a exposição de uma determinada concepção de ensino e aprendizagem, bem como de suas consequências para a ação pedagógica. Segundo, em decorrência do anterior, a transformação em norma daquilo que devia ser amplamente discutido, no caso, os próprios saberes pedagógicos que amparam as decisões tomadas em sala de aula e sua relação com os objetivos traçados por cada professor no que se refere à sua turma.

Percebemos, através das falas das entrevistadas, que o Pacto é apresentado à rede como uma nova leitura do processo de alfabetização e de suas práticas, tanto é assim que a política é entendida por algumas professoras como uma ruptura à “última revolução conceitual”, no caso, à apropriação do discurso da psicogênese na educação. E, portanto, entende-se que o propósito é o de substituir uma concepção por outra, práticas equivocadas, por outras mais eficientes.

Se, como já nos mostrou Kramer (1989), a própria estrutura do programa formativo contribui para essa fragmentação do discurso e para o distanciamento dos conhecimentos e práticas que dão sentido às suas propostas ou permitem que elas sejam colocadas em perspectiva. Encontramos também, nessa primeira reunião de apresentação, a necessidade de fazer chegar no professor “o saber teórico certo”, aquele que lhe faltaria para alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. A defesa de que existe um saber científico capaz de explicar e dirigir as ações em sala de aula, de modo a torná-la eficiente, é o que está subjacente nas ações da proposta de formação.

Nesse caso, a despeito da discussão sobre quem teria a melhor ou a mais correta leitura daquilo que defende o PNAIC para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais, seja as professoras ouvintes, seja a universidade ou ainda a SME, o que não se estremece nessa disputa trazida pelas entrevistadas é o pressuposto de que se pode: 1. deduzir do saber teórico, os objetivos e procedimentos da ação educativa; 2. ausentar os sujeitos professores que realizam concretamente as ações formativas das discussões sobre a pertinência e viabilidade da proposta. Isso se dá porque tais saberes se produzem em separado das próprias ações de ensino. E, nesse sentido, podem ser substituídas, já que o que é perene é o esforço

de racionalizar a educação a partir de resultados científicos, na expectativa de renovar o discurso pedagógico e as práticas escolares (CARVALHO, 2001, p. 122).

No entanto, o que a política pública não percebe é que ao assumir tais pressupostos, ela constrói um ambiente que inviabiliza a própria proposta de se aproximar das práticas pedagógicas, de torná-las objeto de reflexão e modificá-las, visto que se abstrai a especificidade do contexto escolar, que é o que é capaz de atribuir sentido às escolhas e ações pedagógicas. Diferentemente disso, ao partir de conhecimentos teóricos que devem ser novas referências ao trabalho em sala de aula, se impossibilita a adesão dos professores e coordenadores convidados, pois o que se produz é o próprio campo de batalha, uma vez que se legitima a disputa pelos melhores, mais científicos ou mais corretos saberes e práticas pedagógicas, isto é, aqueles que devem garantir o fim último da educação, no caso, o avanço dos processos cognitivos.

É interessante notar como tanto a Orientadora de Estudos do PNAIC entrevistada, como a representante da SME entram nessa disputa. Para a última, Sofia, o problema da apresentação está na compreensão e resistência dos professores frente à hegemonia do discurso construtivista. Enquanto Úrsula, OE, aponta os equívocos na interpretação feita pela universidade sobre a proposta da política nacional de alfabetização, num gesto que demonstra compreensão da recusa pelas professoras convidadas. Ainda que cada uma assumam um lado nessa discussão, a necessidade de levar até o professor o saber teórico, e de derivar destes as devidas práticas pedagógicas, é a mesma. Do mesmo modo como é igual a não percepção de como essa disputa as distanciam da escola, da sala de aula, dos reais problemas vivenciados no processo de alfabetização; e de uma concepção de formação que não pode prescindir do confronto de posições e experiências, das críticas, tendo em vista que a finalidade última não é a melhor aplicação de uma teoria, mas a melhoria da educação e a promoção do desenvolvimento pleno dos alunos.

Os ruídos desse encontro de apresentação criaram, já de início, uma tensão entre os subgrupos da instância central, e entre estes e as instâncias intermediárias. Não à toa, Sofia aponta como algo positivo a redução do protagonismo da universidade parceira a partir de um certo momento. Isso porque é com a diminuição do papel da universidade, que a SME se apropria das propostas do Pacto e passa ela mesma a organizar a tradução da política para as demais instâncias formativas, dinâmica esta que chamamos de segundo momento do PNAIC na rede. Como relata Sofia:

Chegou um momento que a Universidade, ela quase já não vinha mais, ela não tinha pernas, não sei se ela já não tinha condições. Então, em 2015, por exemplo, nós fizemos a nossa formação. E isso foi muito bacana, nós construímos esse percurso. Nós chamávamos os assessores, tínhamos os professores [assessores], nós escolhíamos as pessoas mesmo, no sentido de ver quais eram as defesas, se estavam alinhadas com o que a gente defendia e depois a gente vinha para os grupos das DREs, então, em SME, a gente organizava isso, íamos para as DREs, fazíamos as formações e as DREs então iam junto aos seus grupos.

[...]

A gente foi ganhando mais espaço e compreendendo melhor, foi a partir de 2015 e aí que foi... e também fazendo articulação com o movimento de currículo da rede. Num primeiro momento, ele ficou muito isolado, o PNAIC... eu tinha DRE, pessoas de DRE, que falava do PNAIC (...) achavam que não tinha muita importância, não gostaram muito, acho que faltou mesmo esclarecimento, faltou entender (...) E acho que ele [o PNAIC] ganha legitimidade quando a gente fala que a gente quer um PNAIC que dialogue com a educação infantil, que dialogue com a criança em sua integralidade e aí isso foi ganhando outros olhares, inclusive das próprias DREs (Sofia, COPED, SME).

Com apoio dos assessores contratados, a SME passa então a preparar sua própria formação, direcionada agora aos representantes das DREs, a quem atribuía a tarefa de difundir as discussões propostas nas diferentes regiões, com o objetivo de alcançar os OEs e as professoras alfabetizadoras. Embora a Secretaria Municipal de Educação ocupasse um lugar central nessa estrutura do projeto formativo, Sofia ressalta a todo momento que as pautas discutidas eram formuladas coletivamente, em grande parceria com as DREs e com as orientadoras de estudo do PNAIC, as quais, por vezes, eram as mesmas pessoas que compunham o primeiro grupo: na falta de professoras alfabetizadoras ou coordenadores pedagógicos interessados em ocupar a função de OEs, representantes das DREs, bem como diretores da rede, assumiram a tarefa de formação.

Era uma relação mais horizontalizada nas nossas formações, e eu acho que isso ajudava muito. Já era posto, aqui ninguém sabe mais do que ninguém não, a gente tá aqui porque a gente tem essa organização, mas a gente tem que aprender com vocês. Não é porque eu vou vir, que eu vou trazer tudo pra vocês e a gente vai salvar o mundo. Então acho que isso salvou bastante nesse diálogo mais verdadeiro (Sofia, COPED, SME).

Sofia chama as formações oferecidas pela SME de “mais horizontalizadas”, não porque as compara com o encontro de apresentação oferecido pela universidade ou os demais que aconteceram ao longo de 2014, mas porque tem em vista a dinâmica formativa de gestões anteriores. Para ela, o primeiro encontro teve como barreiras não só o desconhecimento da proposta pela SME, a qual estava se familiarizando com as implicações efetivas da política pública federal na rede, mas também, como já dissemos, a forte convicção das professoras alfabetizadoras quanto às contribuições da teoria construtivista para as suas práticas. Apesar de tais desafios é que, segundo a COPED, conseguiu-se oferecer uma formação menos hierarquizada, o que exigiu a construção de outras pontes formativas, no caso, outros “multiplicadores”, para além dos tradicionais coordenadores pedagógicos:

Eles [as gestões anteriores, diretamente associadas, por Sofia, ao PSDB] investem muito em formações para os coordenadores, eles acreditam que os coordenadores são os únicos replicadores, multiplicadores, das formações, que é um problema muitas vezes, porque depende da concepção do coordenador, depende de como é que ele entende isso, como é que ele vai levar. É tão bacana quando você tinha tanto coordenador como professor é porque juntos podiam fazer um debate mais qualificado na escola (...) porque a nossa luta era isso, vamos escutar as escolas, quais são as questões, o que que está pegando, quais são as demandas, o que que hoje elas têm necessidade de aprofundar, de conhecer.

[Antes de 2016] nós pensávamos em SME, chamávamos as DREs, fazíamos as discussões com as DREs, o que nós [da SME] pensamos, trazíamos aqui pra isso, depois as DREs iam pros seus territórios. Aí, teve um momento que não [isso em 2016], a DRE estava aqui com a SME, e fazíamos tudo juntos. Então assim, a DRE chamava coordenadores, professores, quem quisesse participar, e tudo era muito partilhado. Então assim, por exemplo, tudo o que a gente discutia com os professores, a gente trazia para os coordenadores pedagógicos também. Muitas DREs faziam esse movimento concomitante [com os coordenadores pedagógicos], então “olha, a gente está discutindo isso aqui com os professores, então bacana retomar esse assunto lá no PEA ou no horário coletivo”, era sempre nesse sentido (Sofia, COPED, SME).

De fato, ao adotar a proposta de formação de professores do PNAIC, colocando-se a serviço dessa estrutura, a SME mudou o foco de seus espaços formativos do coordenador pedagógico para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Na gestão anterior, as formações oferecidas em SME aos representantes das DREs, tinham como foco os CPs,

os quais se reuniam em suas respectivas regiões, juntos à equipe de DIPED, a fim de alinhar as concepções e pontos importantes de serem discutidos nos tempos de formação coletiva no interior das escolas. Ou seja, com o objetivo de fazer chegar, nas escolas, o programa pedagógico defendido pela SME, o trabalho formativo das instâncias centrais e intermediárias eram voltados aos coordenadores pedagógicos, visando sobretudo aos espaços de formação em serviço, como é o caso do PEA (Projeto Especial de Ação, tratado no 1º capítulo deste trabalho)

Desse modo, ao romper com essa lógica de formação sistemática dos CPs e apostar em encontros diretos com as professoras alfabetizadoras, a gestão que ficou à frente da SME de 2013 a 2016 buscou a aproximação das instâncias centrais e intermediárias do programa formativo com o objeto final, no caso, os professores. Para tanto, além dos encontros com as alfabetizadoras previstos no PNAIC, neste segundo momento do Pacto na rede, organizaram-se seminários e formações em DRE com a presença de alfabetizadoras e coordenadores pedagógicos. Ainda que esses encontros não tenham se dado de maneira regular, isto é, tenham acontecido circunstancialmente, Sofia nos aponta que essa dinâmica expressava uma proposta mais democrática de construção do trabalho pedagógico e de formulação das práticas de leitura e escrita, já que se garante a escuta e o atendimento daquelas que são as necessidades dos professores. A formadora da SME fala um pouco sobre essas “necessidades” e dificuldades que as professoras traziam, o que nos dá algumas dicas de como também eram recebidas e respondidas:

Elas [as professoras alfabetizadoras] traziam o número de crianças em sala de aula, a própria inclusão, por não saberem [o que fazer]; falta de professores também, por que aí o que que acaba [acontecendo]? Em muitas escolas acabam distribuindo e aí a turma fica imensa, então o que ela planejou pra aquele dia nem sempre consegue dar conta. A própria vulnerabilidade social, às vezes as dificuldades que as crianças trazem de aprendizagem são por outras questões, que somente as escolas não vão dar conta. Eu acho que uma questão importante hoje, cada vez mais eu acredito nisso, a questão da intersetorialidade, que não existe e precisaria existir, muito, o trabalho acompanhado saúde, educação, CRAS, CRES, UBS, a gente precisaria ter todos esses equipamentos conversando mais. Porque “olha, eu tenho uma criança com questão seríssima de fono”, em que medida a UBS acompanha essa criança, e você sabe que ela está bem acompanhada e isso vai ter um impacto na aprendizagem dela na escola. Enfim, são essas questões também que vão dando muitas angústias nas professoras, que é do sistema também, que é a questão estrutural, mas

tem a questão cultural também, tem também um certo comodismo, de que o problema é de aprendizagem e não de “ensinagem”, como dizia o Rubens Alves, a gente também não se... não tá aprendendo, mas e aí? Como é que a gente se revê? Esta criança está conosco, está na escola, está no CEI, está na escola há sete anos e não aprendeu? Peraí, o que está acontecendo? Precisamos investigar isso. Também sair desse lugar de “não temos nada com isso”, não, “como é que a gente se implica nisso?”, a gente tem várias situações, quando se tem pessoas que estão muito voltadas, preocupadas, tem outras que nem tanto, a gente tem esse cenário, essas dificuldades. A formação inicial, muito complicada, uma formação inicial muito difícil, falta de leitura. (...) Não é pra ficar louco, angustiado, não, mas é pra reorientar o trabalho, se reconhecer nesse processo, olhar a criança com mais cuidado, fazer anotações, registro... registro! Professor não faz registro. Não somos produtores de escrita, então tem uma incoerência, uma contradição muito grande, a gente precisa de documentar, de registrar, porque isso também serve para o nosso trabalho, mas a gente não faz isso. Então, como é que a gente se implica nesse processo aí, de ensinagem, sabe?! Para garantir uma aprendizagem mais qualificada, mais avançada das crianças, pensando muito nesse lugar da escola como disputa do destino (SOFIA, COPED, SME).

Sem entrarmos especificamente na análise do que foi trazido pelas professoras ou dos encaminhamentos sugeridos na fala da formadora, é importante apontar aqui que, embora interessante essa disposição de escuta dos docentes e de suas questões, dois entraves eram produzidos por essa configuração e afetavam diretamente a possibilidade de as discussões alcançarem as unidades escolares propriamente ditas: primeiro, à medida que os professores alfabetizadores participantes do PNAIC eram o foco das ações formativas, não se previa um trabalho sistematizado para que as discussões promovidas chegassem aos coordenadores pedagógicos, que eram os responsáveis pelos espaços de formação no interior das escolas. O acesso dos CPs aos assuntos referentes ao ciclo de alfabetização era eventual e dependia da disposição e organização das equipes nas DREs, que se articulavam também em torno dos outros dois ciclos do Ensino Fundamental.

Segundo, ainda que as atenções no que diz respeito ao Ciclo de Alfabetização estivessem voltadas aos espaços de formação do PNAIC, não eram todas as professoras alfabetizadoras da rede que participavam, portanto, também não se tinha estratégias previstas para alcançar as alfabetizadoras que, sem poder frequentar o Pacto, mantinham o seu trabalho nas escolas. Foi tendo isso em vista que visitas da DRE e SME nos espaços de formação em serviço também aconteceram, tudo na tentativa de alcançar a escola. Mas isso,

ou mesmo os encontros e seminários organizados ao longo do ano com essas professoras – e é a esses momentos a que Sofia faz referência –, não conseguiram preencher os vãos dessa configuração, já que eram espaços oferecidos pontualmente e, na maioria das vezes, para discutir o trabalho pedagógico fora da escola.

Então assim, a gente também fez essas formações também para os coordenadores, mas não era algo regular, era meio que esporádico, e eu acho que a gente devia ter pensado bastante nesse segmento também, impactar, causar transformações (...) E aí então a gente foi, a gente deu muita ênfase aos professores, que eu achei mega bacana, mas hoje eu sinto que houve um ressentimento por parte desses outros agentes (CP, supervisor etc.) e que de alguma forma prejudicaram, ficou prejudicada a continuidade das discussões que aconteceram lá, que elas poderiam estar muito mais... ter tido uma capilaridade maior se tivesse tido a participação deles (Sofia, COPED, SME).

Como o professor [alfabetizador] muitas vezes não é chamado para participar desse processo formativo, o nosso objetivo sempre foi muito que os professores tivessem acesso às discussões que estavam acontecendo, pra que eles fossem ouvidos. Então, muitas vezes nós bancamos, a SME bancou, dispensa de ponto para professor, que foi uma briga na época, os diretores ficaram bravíssimos porque a gente queria que os professores fossem para as formações, fossem elas menores, menores agrupamentos nas DREs, ou mesmo em alguns seminários que a gente propunha pra que a gente ficasse mais próximos dos professores. E, assim, a gente apanhava, a gente apanhava, porque a gente ouvia, a SME bem perto mesmo, a gente ia em todas as regiões, e assim, nessa busca do diálogo mais próximo dos professores. Então esse é o caminho para que chegasse de fato à escola, e a gente sabia que a ainda assim não daria conta. A gente tinha essa noção da dificuldade que é de mudar a prática de escola. Então, nesse sentido, a gente procurava fazer formações nas escolas também, eu participei de um movimento [em uma das] DREs, que foi lindo, que acontecia tudo dentro da escola, era escola falando pra escola, eram pessoas da escola falando para as escolas, era um pouco esse movimento que a gente valorizava bastante (Sofia, COPED, SME).

A OE, Úrsula, também expressa preocupação quanto à participação dos coordenadores pedagógicos nas formações, pois o que estava em questão era: como a proposta curricular e de reformulação das práticas preconizado chegaria de fato na escola?

A minha grande briga desde o começo, foi que o coordenador pedagógico tinha que estar envolvido nessa ação. Eu lembro que falei muito isso pra Amanda que era meio quem organizava a gente em DIPED (DRE), eu falava “Não dá pra organizar algo desse porte, sem envolver a equipe gestora”, como é que o coordenador, como é que o diretor está recebendo isso lá na ponta?! Ai a menina [alfabetizadora] chegava e diz, “ah, eu preciso de mil palitos de sorvete”, “vocês estão loucas que eu vou comprar mil palitos de sorvete pra cada uma?” [ela faz referência aqui às atividades na área de matemática no PNAIC], então, não estava sensibilizado com a formação, com as atividades, então assim ó, a gente precisa trazer a equipe gestora, nem que seja a CP. Mas a gente precisa trazer alguém da gestão da escola pra que de algum jeito isso chegue nos horários de formação, e que isso chegue nas ações, nas atividades meio, pra garantir que a formação aconteça de fato. Eles não fizeram. Você tinha algumas CPs que pediram pra participar [das formações do PNAIC], daí entocaram elas lá no meu grupo.

*Porque a gente pensava um pouco isso, assim, é o PEA ou as outras horas de JEIF, em que a coordenadora podia pegar só as professoras do ciclo de alfabetização pra fazer essa conversa, então eu penso assim, eu tenho cinco professores no ciclo de alfabetização, três no PNAIC e dois não, como é que eu dou conta disso, se eu também estou como coordenadora, eu garanto lá nos momentos de JEIF, pensar o planejamento, pensar as atividades comuns, socialização de materiais, para que esse professor que não estava frequentando o curso também se beneficiasse, e que aquilo se tornasse uma prática pra escola, se você pensa em Pacto, então, o que o PNAIC virou? Um grande curso de formação, não era pra ser isso. A gente já tinha tido há um tempo atrás o PROFA, quase no mesmo modelo, o PROFA foi muito bom, foi muito interessante, formou muita gente e tal, beleza!, mas foi um grande curso de formação, o PNAIC não era pra ser isso, o PNAIC era um pacto, e pra ser pacto você tem que pactuar com as pessoas, pactuar com o governo, tem que pactuar com a família, tem que pactuar com quem está dentro da escola. **E isso não acontecia, então virava assim, um curso de formação que respingava em algumas coisas da escola** (Úrsula, OE do PNAIC, grifos nossos).*

Percebemos, através dos relatos, que todas as críticas e apostas em uma formação ou estrutura formativa mais progressista, isto é, mais próxima dos professores, restringiu-se, na verdade, a modificações nas instâncias que estruturavam o programa de formação da rede em gestões anteriores. Ou seja, tira-se os coordenadores pedagógicos do centro da estrutura formativa, e busca-se alcançar mais diretamente os professores, mas isso acontece fora da

escola, e utilizando-se das mesmas estratégias multiplicadoras e de repasse, o que implica não questionar ou alterar os pressupostos pedagógicos intrínsecos ao programa de formação, criadores de dificuldades para a própria construção das práticas de sala de aula e enfrentamento dos problemas reais vividos no processo de alfabetização, uma vez que as práticas não podem ser pensadas ou planejadas fora no contexto e das relações em que serão vivenciadas.

Tal remanejamento das instâncias intermediárias que estruturam a formação via efeito multiplicador, passa a envolver os alfabetizadores, mas, de certa forma, dispensa os CPs da lida sistemática e aprofundada com as propostas do Pacto e as estratégias para sua implantação. Como vimos, os coordenadores pedagógicos não eram alvo de formação no PNAIC. Eles eram requisitados para formadores quando já tinham experiência nos anos iniciais, no processo de alfabetização. Úrsula relata que só posteriormente puderam participar dos encontros, mas não como bolsistas, assim como se davam com os alfabetizadores. Ou seja, mesmo com o PEA, que é o espaço de formação continuada em serviço, sendo o espaço estratégico para a implementação da política na escola, aqueles que estavam à frente do ciclo de alfabetização não pensavam diretamente nele, nem previam um trabalho direto e regular com os CPs.

Sofia explica que a expectativa da SME era a de que a movimentação nos espaços formativos do PNAIC com os professores alfabetizadores, de alguma forma, reverberasse nas discussões na escola, mas não havia um planejamento nesse sentido, o que, segundo ela, afetou a capacidade de difusão das propostas do PNAIC no espaço escolar. A representante da COPED analisa criticamente esse aspecto da política federal, ao relatar sua percepção do trabalho desenvolvido já após a experiência em SME, quando, no fim da gestão Haddad, volta à escola como coordenadora pedagógica. Vejamos a sequência desse relato:

*Então, na medida em que a gente trabalhou com a professora [ainda em SME] e [esporadicamente] com a coordenadora, a gente achou que teríamos ali dois movimentos, da coordenadora que propunha e da professora que estava em sala de aula e que poderia tratar dessa questão mesmo a partir da prática, a gente tinha essa expectativa, por isso que eram os professores muito, participando mesmo das nossas formações. Inclusive, algumas formações do PNAIC, o que era proposto? **Que o professor trouxesse a prática dele, em matemática, a gente chegou a fazer algumas oficinas de matemática que eram assim, “você vai trazer pra gente o jogo que você deu, o que que você olhou lá, o que que deu certo e o que que não deu? O que você faria diferente?”** então também tinham essas*

propostas que a gente fazia com as professoras. Mas aí também é isso, ia de cada DRE também, é a coisa da concepção mesmo, de quem vai promover essa mudança, de quem vai provocar essa mudança, nesse sentido a gente também buscava uma interlocução entre as DREs, então, tinham momentos em que as DREs expunham seus trabalhos, nós compartilhávamos pautas, gente “o que a DRE Butantã vai fazer? E a DRE Campo Limpo?”, a gente compartilhava entre as DRES, pra poder ver se isso inspirava, se dava “olha, isso tá bacana, a gente também precisa ir por esse caminho”, era um pouco nessa expectativa”.

[...]

Olha, assim, na verdade, a gente, como os nossos encontros era muito de práticas, a gente achava que isso já seria vivenciado na escola, no dia a dia. A gente nem pensou muito nessa perspectiva do PEA somente. A gente... sabe, era tão orgânico a coisa, os professores vinham, por exemplo, vou dar um exemplo pra você. Nós criamos lá [em uma das DREs], as oficinas de matemática, aquilo que já era feito na escola, trazia-se, compartilhava, e a gente via se aquilo correspondia aos objetivos que a gente estava estudando, aquilo que a criança teria que aprender, tá especificado? Tá claro? Então era muito a própria prática, isso na DRE, então a gente assim, a gente acreditava mais nessa potência, nessa possibilidade, do que propriamente no PEA. (...) Na verdade, a gente terminava com essa expectativa, então “gente, que isso volte pra escola de vocês”. Então, às vezes vinha sistematizado, e às vezes não tinha. Por que o que que acontece? Você tem as formações, mas nem sempre os mesmos [orientadores de estudo ou professores, quando eram os seminários abertos] que estavam, voltam a participar. Você também tem falta de coordenador. E foi uma crítica muito importante que a gente recebeu de um coordenador excelente “gente, os temas estão bacanas, mas falta sistematização.

[...]

Eu percebi isso [esse limite do projeto formativo do PNAIC] quando voltei pra escola [em 2017]. Então assim, como o professor muitas vezes não é chamado para participar [dentro da própria escola] desse processo formativo no sentido assim, “então vamos lá, o que você teve lá na sua formação? Vamos compartilhar aqui”. A gente não tem muito esse movimento, o professor que fez o PNAIC, ficou pra ele. Então ele acabou mudando a prática dele, eu vi muita gente, “aí, aqueles jogos do PNAIC, todos eles até hoje, estão aqui, eu uso, eu utilizo bastante”. Mas é ele, então acaba ficando processos meio individuais, enquanto que, o coordenador, ele tem essa potência para o coletivo, de colocar como proposta formativa. (...) Quando eu volto pra escola, eu ouço muitas das professoras falando “ah, a gente fez o

PNAIC, você lembra que lá no PNAIC teve isso?”, mas não é o total da escola, é uma ou outra professora, ainda é individual, vamos dizer assim, não é no coletivo da escola, aquela segurança de que chegou, e é assim, ainda é uma discussão que ficou lá com a professora, não sei se isso se desdobrou na prática também (Sofia, COPED, SME, grifos nossos).

Ao nos apontar a ausência dos coordenadores pedagógicos nas formações como um empecilho que contribuiu para o limite no nível de alcance da política pública nas escolas, tanto Úrsula como Sofia nos chamam atenção para um impedimento que é real, mas não demonstram percepção daquele que consideramos ser o problema central da proposta, no caso, o caráter instrucional, procedimental e técnico das formações. De fato, a falta de sistematização da concepção pedagógica defendida e os poucos encontros com os grupos inatingíveis pelo PNAIC inviabilizam a continuidade das ações e o uso dos espaços de formação em serviço (especialmente do PEA) em favor da implantação da política federal. Não obstante isso, o que é inerente a essa estrutura e se relaciona diretamente aos limites apontados pelas entrevistadas é justamente a dinâmica, os objetivos, expectativas, em suma, os pressupostos pedagógicos que subsidiam as escolhas, inclusive no que diz respeito ao conteúdo das formações.

Sofia descreve, no relato anterior, o que se compreende por trabalho da prática pedagógica nos espaços de formação (trecho grifado): o compartilhamento de estratégias metodológicas realizadas em sala de aula, com a finalidade de discutir e analisar como aquelas ações correspondem, ou não, aos objetivos defendidos e estudados no e pelo Pacto. Ou seja, fora da escola, em um grupo de professores diferente daquele com o qual você trabalhada diariamente, portanto, distante das questões e desafios que o caracteriza, a apresentação das ações deve provocar a discussão sobre a melhor forma de alinhar a estratégia aos objetivos, isto é, àquilo “que a criança teria que aprender” ou desenvolver.

O que percebemos é que se faz uma espécie de ensaio, define-se os procedimentos que o professor deve repetir em sala de aula, e centram-se no planejamento das ações, na metodologia da aplicação da proposta. Sendo a prática tomada como a ação em ato da teoria, o que se faz é o compartilhamento dos materiais e das atividades, porque se pressupõe que a repetição dos mesmos gestos, ou de adaptações deles, reproduz **a mesma ação** e o **seu sentido** na formação do sujeito.

Mas o sentido em torno da ação pedagógica não se constrói essencialmente ou exclusivamente através dos procedimentos didáticos escolhidos e preparados pelo professor. Como ressaltou Carvalho (2001), o estudante reage não só ao que o professor lhe oferece em

termos técnicos no ato pedagógico, mas ao que ele é como sujeito. Com isso, o autor ressalta que é por dentro do complexo jogo de relações sociais e institucionais que o sentido em torno do objeto de conhecimento é construído, isto é, há um aspecto intersubjetivo que compõe a natureza da formação escolar, pois é através das relações que os sujeitos concretos estabelecem com o conhecimento, que as interpretações e ações no mundo ocorrem. Nesse sentido, já não é mais possível prescindir da análise dessas relações o momento e as circunstâncias em que elas acontecem, se o que se pretende é modificá-las. Portanto, para além das escolhas metodológicas feitas pela professora, essa prática pedagógica busca um sentido por dentro da “trama peculiar” que estrutura as relações no espaço escolar e que é resultante dos encontros – e desencontros – de histórias, expectativas, desejos, envolvimento com o objeto de conhecimento e formas de apropriações das diferentes categorias sociais que lhes atravessam a vida, como nos ensina Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007, p. 135).

Segundo as autoras, a escola vive uma complexa trama na qual “a determinação e a presença estatal se entrecruza com a determinações e presenças civis de variadas características” (2007, p.134). Isto é, não é possível falar do cotidiano escolar e das relações que o sustentam reduzindo sua materialização somente ao cruzamento de uma ou outra categoria, seja ela Estado, sociedade civil, classe etc. Na trama real que resulta, a escola pode assumir diferentes sentidos e de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local. São nas múltiplas realidades cotidianas produzidas pelos diferentes cruzamentos, que os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem aquela determinada realidade escolar (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Ou seja, a prática pedagógica e o seu sentido são engendrados no interior dessa trama, porque é sobre ela que temos a concretude dos desafios cotidianos, e cabe ao professor não só compreender e viver um esforço contínuo para a sua elaboração, como também responder a ele em suas especificidades.

Nesse sentido, uma formação distante da escola, e dos sujeitos reais que constroem e vivem essa trama, é uma formação apartada do cotidiano e dos desafios que o caracterizam. Mais precisamente no caso do PNAIC, não encontramos, em sua configuração, uma tentativa de problematização das ações práticas e seus limites, bem como de lida com os problemas em formar o aluno, com os desafios em fazê-lo aprender. Dessa maneira, mais do que o problema estava em não alcançar os CPs ou não ter pensado no espaço do PEA, o limite está no conjunto da proposta de formação, no pressuposto pedagógico que sustenta o programa: os professores e os alunos não comparecem como sujeitos das ações e não são tomados como a matéria prima do trabalho de formação.

Diante da estrutura do projeto de formação e de suas contradições, resta-nos compreender mais detidamente como cada uma das formadoras entrevistadas percebem e retratam o processo de implantação do PNAIC. Por isso, debruçar-nos-emos sobre relatos de Sofia e Úrsula, buscando suas percepções dos desafios enfrentados pela política pública federal na rede municipal de São Paulo.

5.2.2 O projeto formativo do PNAIC segundo as formadoras

Ao recuperarmos falas das entrevistadas sobre o projeto formativo, buscamos apresentar as principais discussões que guiavam as ações das formadoras, seus objetivos, o processo de organização das pautas, de planejamento dos espaços, enfatizando o olhar de cada uma das instâncias escutadas. Para tanto, dividimos os dados das entrevistas em duas partes: uma primeira, em que quem toma a palavra é Sofia, a formadora da SME que compõe a COPED, e uma segunda, em que é Úrsula quem nos conta sobre o trabalho por ela realizada junto às alfabetizadoras, quando ocupava a função de orientadora de estudo do PNAIC.

5.2.2.1 A experiência do PNAIC em São Paulo na perspectiva da SME

Sofia vivenciou a implementação do PNAIC na instância central do programa formativo, ou seja, estando em SME, ela compunha uma equipe que não apenas intermediava a relação da universidade com as demais Diretorias Regionais de Ensino, como também era responsável pela construção de orientações de trabalho para e com os representantes das DREs. Na medida em que iam para suas regiões, cada DIPED reproduzia os encontros e debates promovidos com os orientadores de estudos, aqueles que de fato acompanhavam os professores alfabetizadores em sua formação. Embora esses sejam os dois principais movimentos descritos por Sofia, como vimos, havia também outras estratégias, ainda que menos sistematizadas, que buscavam alcançar os professores alfabetizadores nas escolas e mesmo acompanhar como se davam os cursos oferecidos pelo PNAIC. Podemos citar novamente nesse sentido, a participação da SME nas reuniões formativas organizadas pelas DREs para seus respectivos OEs, mas também a oferta de seminários aos professores alfabetizadores, sejam eles bolsistas ou não do PNAIC, no horário de trabalho, com a dispensa de ponto.

Tendo vivenciado toda essa dinâmica, Sofia nos traz um olhar geral das discussões a que estavam imersas as treze DREs acompanhadas por ela e sua equipe, além dos principais

objetivos e desafios que, na sua perspectiva, foram enfrentados junto aos professores nessa busca pela melhoria da qualidade do ensino. Na descrição dessa sua tarefa principal de levar até à instância intermediária as propostas do Pacto, ela retrata as questões e conflitos que predominaram nas discussões e nas pautas das formações:

O PNAIC, no primeiro ano, ele veio do jeito que ele era mesmo, porque a gestão estava se constituindo, isso em 2013. E, assim, foram momentos da gente entender o que era isso, ninguém sabia. A gente queria saber o que era o PNAIC. Por exemplo, pra nós já era posto “não, veio a Emília Ferreiro com esse estudo, com esse estudo, de como é que as crianças aprendem”, sabe aquela coisa já consolidada?! Estava tudo assim. E aí o que significa esse PNAIC? Qual é a desse PNAIC? (...) Veio a questão do letramento e aí era uma briga, “a questão do letramento é importante sim”, “a alfabetização e o letramento”, a gente vai vendo que hoje isso é fundamental. [Isso] porque a Emília Ferreiro, pra ela, ela não faz essa distinção, então aí é que foram incitando os embates, foi nessa perspectiva.

Em 2013, a gente trabalhou na perspectiva que já tinha, de psicogênese, sabe?!, naquela coisa dos gêneros, da sequência didática, ainda que a gente tenha trazido o Artur Gomes de Moraes²⁰ e a Telma Leal, falando de consciência fonológica, que também foi uma discussão seríssima.... da questão da ortografia, que também tem que se ensinar, mas como e quando... do sentido disso pro conhecimento da criança no ciclo de alfabetização... a gente discutiu um pouco isso. Em 2014, a gente focou na matemática. Em 2015, a gente ampliou [para outras áreas, então, como trabalhar ciências na alfabetização? como trabalhar geografia na alfabetização?]. Então, em 2016, a gente volta um pouco para fazer esse enfrentamento [entre a psicogênese e as propostas de construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento]. A gente até trouxe situações, casos mesmo... professora falando “olha, eu tenho uma classe assim, tal criança está nessa hipótese, não consegui avançar”, a gente foi trazendo esses casos, e a gente foi pensando... como é que a gente faz, dentro disso tudo que a gente já acumulou [até 2016], como a gente faz esse enfrentamento?! E a gente viu que a gente [a rede] ainda continuava lá no Letra e Vida, ou seja, a gente estava pensando assim: vamos oferecer textos mesmo, porque a partir dos textos, a gente vai

²⁰ Artur Gomes de Moraes é professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CELL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem e na Pós-Graduação em Educação. Já tratamos no capítulo anterior da relação do CELL com o Programa Pró-Letramento que antecede o PNAIC e com o próprio PNAIC. Psicólogo de formação e estudioso da Psicologia cognitiva, Artur é uma importante referência para o PNAIC, principalmente na defesa que faz a política pública da importância de práticas pedagógicas na alfabetização que levam à “reflexão (ou consciência) fonológica”.

alfabetizar. Aquela mesma pegada do construtivismo. O letramento, a gente ainda estava com muitas dificuldades [de alcançar os professores], porque a gente [a rede] vinha da concepção da Emília Ferreiro, de que a alfabetizar e letrar são coisas que acontecem ao mesmo tempo. E a gente foi observando que não dava pra ser muito assim. Que tinha momentos que a gente precisava fazer uma intervenção mais direta com a criança. De pegar ela pela mão e dizer “aqui ó, vamos pensar nessa palavra, ela tem três, quatro sílabas”, que essa sílaba aqui é assim... eu lembro até de um vídeo que fala assim “Fran-cis-co, eu abro a boca três vezes, mas quantas letras têm nessa palavra?” Então que pra algumas crianças, pensar na qualidade dessa escrita, ela precisava de muito ali, com o apoio do professor. Tem crianças que vão rapidamente, e outras não. E sempre são umas seis crianças de cada turma [que não se alfabetizam], é impressionante, gente, mas é por aí mesmo.

E pra mim, de verdade, é inaceitável uma criança terminar o ciclo de alfabetização sem ler e escrever, não dá. Isso é inaceitável. Isso é importante. Paulo Freire vai dizer (...) [sobre] uma criança ser sequestrada disso, [da experiência com a cultura letrada], o que eu estou fazendo com ela? Então parecia assim “ela aprende, é só eu proporcionar as vivências, que ela vai aprender”. Eu estou quase entrando naquilo que a psicogênese propôs: coloque textos, coloque... sabe? E aí, nesse sentido, eu acho que a Magda Soares faz uma discussão séria. Não, gente, tem que ter uma metodologia, eu tenho que pesquisar, eu tenho que entender como é que ele aprende, pra que eu possa assim... todo o meu esforço ser centrado nisso, porque ele precisa ler e escrever. Uma criança que não lê e escreve, a gente sabe o que ela se torna dentro da escola, ela se sente excluída, ela se sente incapaz... e aí vinham as experiências pessoais, tem até uma de uma pessoa que eu tenho a maior admiração... “gente, meu filho saiu da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), lendo e escrevendo, e ele não precisou de nada disso”. Ah, querida, mas ele tinha uma professora em casa, que lia, que escrevia, que dava sentido pra leitura e escrita, essa criança só podia estar... os meus também, porque eles tinham esses referenciais, mas nossas crianças não, eu dou aula todos os dias pra essas crianças [ela faz referência aqui à sua experiência como coordenadora pedagógica, função que ocupava no período das entrevistas], filho lá das famílias, com dificuldade, num estado de miserabilidade enorme, que referenciais que a maioria dessas crianças [têm?]... não vou colocar todas, porque sempre tem, sempre tem uma que surpreende, mas a gente tem aquelas que têm muitas dificuldades. (...) Então, a gente precisa sim pensar nas metodologias, sem esquecer quem são as crianças, sem esquecer quem são esses sujeitos da aprendizagem, tem que estar junto, mas pensar assim,

qual é a metodologia que vai aprender e que vai dar um colinho bacana, um amparo bom pra essa criança se desenvolver. E a gente tinha um pouco essas implicâncias [com outras instâncias da SME]. Parecia assim, “transforma a escola num centro cultural que a criança aprende”, eu acho isso complicado.

Então a gente viu equipes, DREs que se mantiveram [em 2013] um pouco naquela linha, que, “olha, a gente tá revisitando pra qualificar, pra rever”, mas não tinham grandes mudanças ainda, não tinham grandes perguntas. E outras [DREs] não, outras que já foram avançando, outras que diziam “desse jeito aqui não basta, a gente precisa repensar a alfabetização do jeito que tá posta”.

Com isso, Sofia nos coloca frente àquele que, segundo ela, era o principal impasse das formações, isto é, as disputas entre o já consolidado discurso educacional construtivista na rede, e as tentativas de mudanças, pelo PNAIC, da concepção de alfabetização e das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Os embates e as resistências ao Pacto são tomados como resultantes de práticas metodológicas e didáticas oriundas de uma concepção de alfabetização embasada nos estudos da psicogênese da língua escrita, portanto, que não admitiam as novas estratégias de alfabetização na perspectiva do letramento.

Como vimos antes, embora não deixe de partir dos estudos da psicogênese e de suas contribuições para pensar o desenvolvimento infantil e as práticas de alfabetização, ao assumir dois processos distintos (a alfabetização e o letramento), o PNAIC ressalta a necessidade de um trabalho pedagógico que intencionalmente leve as crianças à reflexão sobre as relações grafema-fonema na língua. De acordo com a formadora da SME, opunha-se a essa proposta, tanto alguns professores, OEs e representantes das DREs que associaram a ideia de “consciência fonológica”, presente no Pacto, ao método fônico e suas práticas na alfabetização, como aqueles que, entendendo a distinção feita entre alfabetizar e letrar, não admitiam essa diferenciação. Ou seja, a defesa por uma maior sistematização do ensino das partes menores da língua foi entendida por um segmento da rede como um retrocesso, já que significaria, do ponto de vista linguístico, um retorno à concepção associacionista de linguagem, nesse sentido, uma redução da escrita à mera transcrição da fala, e, do ponto de vista do desenvolvimento, um atropelo ao processo de construção do conhecimento por cada criança.

Veio a questão do letramento e aí era uma briga, a questão do letramento é importante sim. A alfabetização e o letramento, a gente vai vendo que hoje isso é fundamental. É porque a

Emília Ferreiro, pra ela, ela não faz essa distinção, então aí é que foram incitando os embates, foi nessa perspectiva. Tinha gente também que entendia como Emília Ferreiro, então, “não, quando a gente está falando de letramento, então peraí não é bem isso...”, mas a gente vai percebendo que é, na medida em que a gente vai trabalhar com as crianças numa situação de vulnerabilidade tal que a escrita e a leitura não têm importância pra elas como têm em outras populações, então é importante sim, a gente precisa olhar com muito carinho pra tudo isso. Ela vai ter que aprender essa tecnologia da alfabetização e o letramento sim, isso é função da escola, então foi um debate importante esse que foi se consolidando no último ano porque a coisa foi ficando assim, era meio nebuloso, tinha gente que tinha, estava claro, mas tinha gente que não, sabe!?

A necessidade de diferenciar o processo de letramento do de alfabetização, aparece nas falas de Sofia como um enfrentamento à naturalização da aprendizagem da leitura e escrita, e ao espontaneísmo das práticas, presentes nas escolas e atribuídas à psicogênese. Apesar da crítica que faz ao “construtivismo”, suas problematizações não implicavam um olhar para a criança e para a educação de outra perspectiva que não a partir das concepções, conceitos e metas provenientes de tais investigações psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, mas requisitava destas, reflexões e práticas capazes de alfabetizar as crianças das camadas populares, cujas experiências e contato com a cultura escrita não se dariam de maneira sistematizadas a ponto de garantir o avanço conceitual sobre a leitura e escrita escolar somente por meio do contato com os textos.

Nesse sentido, ainda que elabore críticas pertinentes quanto às consequências, para o ensino, de determinadas transposições de concepções psicológicas construtivistas para o plano prático, o que vemos, no relato de Sofia, é que o projeto de mudança das práticas promovido pela SME não deixa de ser apresentado como procedimentos e metodologias de ensino distintas daquelas que se trabalhava na rede. Essa ênfase esvazia a discussão: fala-se em métodos e apaga-se o fato de tais práticas – sejam as criticadas, sejam aquelas desejadas –, já estarem presentes nas escolas e se constituírem parte da cultura escolar. Esse campo de disputa que se alimenta através da aposta em uma ou em outra teoria da aprendizagem ou ensino, impossibilita a construção de uma discussão com base naquilo que realmente importa, no caso, o estudante real e os aspectos e conjunturas que afetam a atividade de ensino e o processo de aprendizagem.

E é na ausência dos sujeitos que compõem a realidade escolar, que se ignora os problemas estruturais do ensino, os desafios históricos da instituição escolar, as

possibilidades de cada escola no enfrentamento a tais desafios e, com isso, deixa-se de oferecer aos próprios professores ferramentas para perceber e elaborar as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização e alfabetização. Não à toa, critica-se a naturalização da aprendizagem, não pela fragilidade do viés epistemológico que o sustenta, mas por sua insuficiência de garantir a formação para as crianças de camadas populares. À medida em que há uma descaracterização das relações que dão sentido à atividade de ensino e ao processo de aprendizagem, o que resta é a culpabilização dos indivíduos: ora os estudantes, ora os professores.

O mais interessante na fala de Sofia, sobre as práticas pedagógicas derivadas da concepção construtivista de aprendizagem, é que ao mesmo tempo em que se afirma que as crianças pobres, ou em “situação de vulnerabilidade”, não respondem a tais métodos por sua precária relação com a cultura letrada, também se relata que o filho da professora conhecida só aprendeu através das mesmas práticas porque alguém o ensinava em casa, isto é, alguém fazia o papel historicamente atribuído à escola. Como vimos com Patto (2015), no segundo capítulo desta dissertação, o que sobrevive é o “discurso fraturado”, isto é, ao mesmo tempo em que se admite os equívocos e os desafios na construção das práticas pedagógicas, também se concebe que é devido às influências externas à escola, no caso, às experiências sociais e culturais “defasadas” que as crianças das camadas populares não aprendem.

Apesar dessas contradições, Sofia percebe as consequências, para a elaboração do trabalho pedagógico, de um discurso que se volta essencialmente para a dimensão psicológica do processo educacional. Ao tratar da presença da psicogênese da língua escrita nas escolas da rede, Sofia também critica a apropriação dela feita pelas políticas de reformulação curricular e de formação de professores produzidas e oferecidas por governos anteriores, as quais, segundo ela, resultaram em práticas redutoras do trabalho do professor, das ações pedagógicas e mesmo dos sujeitos em formação escolar.

Eu acho que a gente deu uma possibilidade da gente discutir as coisas, discutir metodologias, e aí, depois, a importância inclusive da Magda Soares, nesse último livro em que ela traz essa questão dos métodos, eu vi que a gente trouxe um pouco essa discussão, sabe?! Do professor poder ser um autor da sua prática, de ser um investigador, de pensar “olha, isso não está dando certo”, porque, de verdade, é isso no dia a dia, os sinais... então a gente pôde, possibilitou isso, essa discussão, que de fato a gente fazia. O que a gente não abria mão era dos princípios, da criança sujeito de aprendizagem, potente, protagonista, com coisas a nos dizer, a nos ensinar, tem hipóteses sobre as coisas, tem até teoria sobre algumas

coisas, então, era um pouco esse o trabalho que a gente buscou fazer, e não foi fácil porque como não temos modelos, e assim, e a gente tinha muitos embates, inclusive na própria Secretaria, com colegas (...).

Porque a gente ia pra algumas formações e “e as sondagens? Quando é que vocês vão pedir?”, e a gente fala “não, a sondagem é pra escola, pro professor, isso orienta o trabalho do professor, a SME não tem, a gente não tem que...” o que eu vou fazer com isso lá em SME? E aí a gente tem que esclarecer que a SME não pedia sondagem, mas a DRE pedia sondagem. Não era uma orientação de SME, a gente acreditava sim na sondagem, mas para o trabalho em sala de aula, do professor. Do que adiantaria eu, da SME, saber que Joãozinho, lá na escola, naquele dia, esse recorte do recorte... pra nós, a gente tinha que fortalecer os professores, na pesquisa, no estudo, na melhoria das táticas, nas condições, era esse nosso objetivo.

Mas foi muito bacana porque quando a gente foi fazendo nas nossas formações com o pessoal de DRE, à medida em que a gente trazia as discussões e as análises, cenas de escola, a gente via como estava em nós ainda muito enraizada aquela outra formação que nós tínhamos ainda, entendeu?! Então, assim, muito forte mesmo, do PROFA ainda, do Letra e Vida, das hipóteses, daquela leitura feita pelo professor, da leitura compartilhada, e a gente se perguntava muito, onde está a criança, onde está a autoria da criança, onde a criança decide o que ela vai ler, ainda que tenhamos momentos em que a gente organize, obviamente, a gente vai organizar, mas dela, se a gente acredita no protagonismo, na autonomia, onde ela está nesse dia a dia? Nesse tempo espaço? Que momento que ela escolhe pra ler? Que momento que eu valorizo a escrita espontânea? Porque também a gente está naquele ditado do campo semântico. E aí eu me perguntava, o campo semântico é pra quem? Pra ela ou pra mim? A visão adultocêntrica.

Ela chega, a criança, com qualquer experiência que ela tem, ela chega com essas experiências todas e aí como é que a gente acolhe tudo isso e continua dando sentido pra ela? Então, a escuta, o processo de escuta, é muito importante. Quem são essas crianças? O que elas já vivenciaram? Que momento a gente para pra fazer isso? Por que até então o momento de estar muito próximo da criança é só na sondagem. Eu reduzo a criança a realizar aquela sondagem de escrita, para eu saber a hipótese de escrita em que ela se encontra, como é que ela lê e pronto. Não, a gente queria mais. Para além disso. O que ela já vivenciou? Quais são as brincadeiras? Do que que ela gosta? O que ela pensa sobre as coisas?

Assim, na medida em que se opõe ao espontaneísmo das práticas pedagógicas na alfabetização e às reduções feitas da criança a seus processos cognitivos, tomando isso como expressão de uma espécie de herança da psicogênese na rede, Sofia reforça a centralidade do processo educacional no aluno, algo que se dá a partir de uma concepção de infância que exalta a autonomia, o protagonismo infantil, o lugar da criança como produtora de cultura, e não apenas receptora de uma cultura produzida pelo adulto, pensamento este de onde vem a expressão “adultocentrismo”. Sem nos aprofundarmos nessa discussão, interessa-nos destacar a percepção da formadora da SME de que esse processo de “anulação” da criança em sala de aula está associado às práticas construtivistas e ao excesso de direcionamento das políticas públicas nela embasadas:

*Na década de 90 a gente fazia coisas **incríveis na escola**, antes desse fundamentalismo da psicogênese chegar, a gente tinha o Geraldi lá da Unicamp que já falava do texto na sala de aula, do significativo pra criança, do que que tinha sentido, eu, por exemplo, gosto muito de Frenet, Frenet pra mim é uma paixão e eu já trazia muito essa coisa do Frenet, mas a gente vai sendo emperrada na medida em que as formações, elas são muito fechadas nisso que foi a psicogênese, os materiais que chegam, eles vão desconsiderando as pessoas que leem, eles acham que precisam dar ordem pra tudo. Se você pegar o material do TOF (Toda Força ao primeiro ano, desdobramento do Programa Ler e Escrever), por exemplo, o tempo todo ele é de dizer o que você tem que fazer, o tempo todo ele é verticalizado, “faça isso, faça aquilo, agora é o momento disso”, então assim, essa liberdade que eu acho que foi bacana nessa gestão de 2015, “vamos pensar juntos”, “vamos pensar cada um no seu território”, e isso eu acho que constitui um valor importante.*

E a nossa ideia foi de trazer um pouco quem eram essas crianças que estavam conosco, quem era essa criança de aprendizagem (...) A gente tentou aproximar o máximo que pôde disso, dessa criança, como é que a gente acolhe essa criança, de uma educação infantil que a gente defende, que tenha as múltiplas linguagens, que ela tenha também a questão do brincar como uma dessas linguagens, então como é que a gente faz essa passagem para o Ensino Fundamental, então foi muito uma preocupação nossa lá, de pensar nessas questões, para ajudar a fortalecer essas escolas, de olhar pra essas crianças, de romper com essa questão adultocêntrica que ainda persiste muito. De considerar a criança nessa fase [a infância], de considerar o desenho, o brincar, de como é que a gente organiza os tempos e os espaços também no ensino fundamental. Para que a gente acolha a criança e não para

que ela se adapte a esse primeiro ano, que ela não vire aluno, no pior sentido que isso pode ter.

Sofia faz a crítica ao controle das práticas pedagógicas realizada por políticas públicas anteriores, mas o próprio PNAIC não busca romper com a finalidade das políticas que o antecederam. Como vimos no capítulo 3, assim como o PROFA, o Programa Letra e Vida, o Programa Ler e Escrever, ou mesmo o Programa Pró-letramento, o Pacto também tem por objetivo o aprimoramento das práticas pedagógicas na área da leitura e escrita, visando ao seu alinhamento com as bases teóricas defendidas, na expectativa de levar às escolas as melhores “traduções” práticas do discurso pedagógico preconizado. É diante das dificuldades de derivar, de conceitos sobre o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas que garantam o “avanço” da criança em suas supostas etapas de conceitualização do objeto de conhecimento, no caso, a leitura e escrita, que as políticas têm se dedicado à produção de normativas que orientem a construção do trabalho pedagógico, tarefa esta que também é assumida pelo PNAIC.

Sem colocar em discussão esse propósito que fundamenta as propostas educacionais há décadas, Sofia diferencia o Pacto das demais políticas pela “liberdade”, ou autonomia, dada aos professores na construção de suas práticas. Segundo ela, sem a linguagem imperativa de outros textos normativos, os quais descrevem passo a passo daquilo a ser feito pelo professor em sala de aula, o PNAIC oferece princípios e objetivos, além de modelos de atividades, que devem ser discutidos com a finalidade de inspirar as práticas que serão construídas nos respectivos territórios, isto é, nos encontros regionais com os representantes das DREs, ou diretamente com os OEs. No entanto, ainda que a política pública federal em questão não descreva cada ação a ser realizada pelo professor em sala de aula, busca-se construir tal sistemática nos encontros semanais, fora da escola, e a partir dos objetivos e direitos de aprendizagem, portanto, tendo como finalidade alcançar determinados processos cognitivos. Nesse sentido, mesmo que adote outra abordagem no que diz respeito às expectativas em relação ao trabalho pedagógico elaborado pelo professor, e, com isso, não pormenorize com detalhes o que deve ser feito em classe com as crianças, ambas as propostas (as que preveem maior ou menor autonomia do professor) mantêm em comum o caráter abstrato das práticas pedagógicas requeridas. Afinal, de nada adianta direcionar a discussão ou o pensamento para os alunos, como propõe Sofia, se estes, como sujeitos em formação, não comparecem às reuniões, a não ser de modo descontextualizado, diante de pessoas que

não compartilham da mesma trama cotidiana que dá sentido às relações nos espaços da unidade escolar.

As consequências desse estado de coisas, a própria representante da SME nos aponta, ao relatar, em diversos momentos, as dificuldades com aquilo que ela chama de “sistematização do trabalho formativo” a partir das ideias de direitos e objetivos de aprendizagem. Ou seja, mesmo considerando o PNAIC mais “aberto” se comparado às políticas públicas que o antecederam, Sofia nos diz sobre sua insatisfação com o modo como se deu e o nível de alcance das formações:

*Olha, eu me lembro de uma frase que foi justamente isso que a gente colocou para os professores alfabetizadores, eu estava na DRE, e eu perguntei “qual é a expectativa do PNAIC pra vocês?” e uma professora disse assim: “eu espero que haja continuidade das ações porque eu não aguento mais mudança, muda-se o governo, muda-se o partido e aí parece que a gente sempre tem que recomeçar do zero”. Então, eu acho que foi um pouco... também, olha só, a gente vai pensando um pouco, não ter essa mudança brusca foi por isso, porque a gente queria entender também, o que o PNAIC tinha de novo, o que contribuía, o que também batia de frente com aquilo que a rede estava querendo. **Então eu acho que faltou isso, um estudo disso mais aprofundado, do que a rede já construiu, quais são as demandas, apurar isso, então eu acho que faltou, pra poder então servir de apoio para as ações que vinham sendo consolidadas, foi meio que a toque de caixa, sabe, na intuição? Foi meio que intuitivo mesmo, eu penso isso hoje, por conta de toda a constituição de como as coisas foram feitas.***

*Por que no começo, a gente também ficou um pouco assim, **porque como era tão aberto, a gente quando chegou, “gente, que responsabilidade, o que é a gente vai propor pra Rede?”** (...) Então, a gente discutia [os direitos e objetivos de aprendizagem], mas a gente deixava muito aberto pra discussão mesmo, **apesar dele ser um documento muito diretivo, ele não se efetivava, nem nas discussões, nem nas formações. A gente sempre tinha a certeza assim, vai depender da realidade, vai depender do desenvolvimento daquela turma.***

*Depois que a gente saiu [mudou a gestão municipal], ficou com essa coisa “puxa, ficou muito... quem vier agora...”, porque como a gente deixou mais solto, “vamos lá, vamos pensando todo mundo isso...”, também incomoda, incomodou muitos coordenadores porque **você tem que fazer, porque não tinha receitinha pronta, a gente pensou: agora vai entrar alguém que vai verticalizar e o pessoal vai gostar porque aí indica, orienta, eu tenho meu papel determinado, isso me dá um conforto muito grande e vai sair ganhando e é o que de***

fato acontece. Essa é uma frustração... Eu acho que faltou da gente essa síntese, a gente dar elementos para os professores justificarem as escolhas que eles fazem, esse esclarecimento do porquê que em determinado momento eu paro com essa criança e aí eu tenho que fazer com que ela entenda que essa palavra “x”, que tem trissílabas, mas o “Fran” olha só quantas letras tem para formar... por que a relação fonema e grafema tudo bem, mas você acha que é simples essa relação assim de “fran”?! então não, como é que a gente faz a criança pensar sobre isso, em que momento, em quais as atividades, como é que eu vejo como essa criança está com essa dificuldade x, que ela não conseguiu construir isso... então dar esses elementos, esses instrumentos, para os professores justificarem suas escolhas. Eu acho que a síntese desse nosso movimento talvez ajudasse mais hoje.

Embora ressalte a todo momento o esforço da SME em promover uma formação vinculada às práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, e à busca pela aproximação dos professores e de suas concepções, Sofia, ao analisar criticamente o processo de implantação do Pacto, bem como os desafios para alcançar a escola e o trabalho realizado junto aos alunos, revela a percepção dos limites produzidos pela natureza abstrata das propostas e ações da política pública federal adotada pela rede. Quando a representante da COPED nos aponta, em suas críticas, as dificuldades produzidas pelo desconhecimento que se tinha da realidade escolar, das demandas das alfabetizadoras, ou aquelas advindas da própria prática pedagógica, ela reconhece não só a falta de conhecimento sobre a rede que orientou as ações do Pacto, mas também o distanciamento dos problemas que fundamentam os desafios a serem enfrentados no âmbito da alfabetização pela política federal. Ou seja, não se conhece, de fato, os desafios a serem superados no processo de alfabetização das crianças. Na ausência da realidade da escola, e dos sujeitos que a compõem, temos a aposta na propagação de ações uniformes, por isso a dificuldade de produzir um contexto em que as novas práticas tenham sentido. Não à toa, quando se volta para a escola, percebe-se que as propostas do PNAIC não estão presentes nas escolas, ou em sala de aula, como se desejava. Sem oferecer um espaço de elaboração das vivências e dos obstáculos que surgem nas e das práticas cotidianas de leitura e escrita que visa ao processo de alfabetização, o que fica são propostas de atividades descontextualizadas, vivenciadas para o curso, que é no que resulta os encontros fora da escola.

Apesar das críticas, o que Sofia não percebe é que essa “falta de sistematização” e mesmo de clareza do trabalho formativo a ser realizado não se dá sem fundamento, mas

como consequência das próprias contradições das propostas do PNAIC e da maneira como se deu sua implantação na rede. Isto é, são resultado de sua expectativa de transformar habilidades em práticas de ensino, de seu distanciamento das salas de aula, de seu foco nas práticas de leitura e escrita, mas entendendo-as sempre como técnica, apenas em seu aspecto metodológico.

Os próprios direitos e objetivos de aprendizagem não se efetivaram nas discussões não porque são muito ou pouco diretivos, mas porque eles são enunciados abstratos, que podem até pautar o trabalho do professor, mas oferecem poucos subsídios para os dilemas que envolvem a construção e vivência do trabalho pedagógico. Tanto os objetivos, como os direitos de aprendizagem são abstrações se deslocados dos conteúdos, dos critérios das escolhas dos professores, do que se quer atingir com os alunos e da análise dos processos e relações entre os sujeitos, e entre as práticas de interpretações e discussão entre classes que conduzem objetivamente e subjetivamente as apropriações dos sujeitos.

Nesse sentido, pode-se inclusive pensar que, antes de queixas em busca de maior controle da prática ou de “receitas” a serem aplicadas em sala de aula, as objeções dos coordenadores pedagógicos, ou dos professores, sobre a falta de direcionamento ou maior descrição das ações preconizadas pela política, podem ser indicativas das dificuldades presentes na proposta. Isto é, da inoperância dos seus enunciados frente às demandas do cotidiano escolar.

Já tendo em perspectiva a leitura do processo feita pela SME, vejamos como Úrsula, que assume uma postura mais crítica quanto às propostas do PNAIC, percebe os desafios enfrentados pela política pública na rede.

5.2.2.2 A experiência do PNAIC em São Paulo na perspectiva da OE

Como Orientadora de Estudos do PNAIC, Úrsula está na ponta do projeto de formação da rede, ou seja, é aquela que tinha um contato direto e constante com as professoras alfabetizadoras, pois é responsável pela organização da dinâmica e do conteúdo do espaço formativo em que está à frente. Nos dois anos em que atuou como OE, ela acompanhou duas turmas de alfabetizadoras nos cursos de formação do Pacto. Apesar disso, de seu envolvimento direto com o projeto de formação, seu primeiro contato com a proposta de reformulação curricular aconteceu dentro da escola, como diretora, momento este que ela relata com certo entusiasmo, ainda que não perca de vista suas dificuldades com a política.

A gente ficou bastante feliz por perceber que o documento de reorganização [do Programa Mais Educação São Paulo que assumia o PNAIC nos anos iniciais] trazia questões que muitas escolas já tinham na sua prática, mas que não estava sistematizado. Então essa questão do conceito de educação integral, não necessariamente do em tempo integral, mas essa ideia da integralidade do ser, então esse conceito, era um conceito que a gente já trabalhava no projeto pedagógico da escola, e para a gente era bastante interessante. (...) a gente viu naquele documento um pouco trazer esses conceitos como política pública e não como uma opção de escola, entendeu?! Então pensando em política de governo e na possibilidade da transformação de uma política pública, então era um pouco nisso que gente se apegava. Claro que a gente, sempre tem, alguns pontos que a gente ficou um pouco receoso, não concordava, principalmente das reestruturações de funções, que a gente sempre fica com medo... de que a escola fique descoberta, fique sem as pessoas. Mas eu lembro que o grande impacto foi de algo positivo. Eu participei no lançamento que teve lá no centro da cidade, foi um evento bastante, para a gente, bastante interessante, mas que, ao mesmo tempo, a gente ficava com receio de algumas metas que estavam sendo colocadas, e aí, como eu atuava numa escola que era de FUND 1, a meta de alfabetização, então aquela relação direta com a meta 5 do PNE, era algo que assustava um pouco a gente.

[Assustava] no sentido de não perceber o tempo de aprendizagem da criança, que necessariamente não são os três anos e muito menos agora os dois [Ela faz referência aqui à política educacional da gestão do PSDB, com o então prefeito Bruno Covas]. Então, mas naquela época, espantava um pouco a gente essa referência do alfabetizar até o terceiro e, principalmente, a nomenclatura lá do Idade Certa, que Idade Certa é essa? Quem é que define para os sujeitos, na história dos sujeitos, qual é a idade certa de determinada aprendizagem?

Úrsula assume uma postura crítica frente à incisiva proposta do PNAIC de definir os momentos “certos” de cada aprendizagem. Isso se justifica por dentro de sua concepção de alfabetização, mais vinculada ao discurso educacional construtivista e aos estudos da psicogênese da língua escrita, para os quais esse “avanço” na aprendizagem se dá em intrínseca relação com os processos de desenvolvimento individuais de cada sujeito. Dessa perspectiva, os espaços formativos fariam mais à alfabetização, e aos professores alfabetizadores, voltando-se ao estudo sobre as formas como as crianças aprendem e, por vezes, ao esclarecimento das diferentes etapas de conceitualização pelas crianças, e das

possíveis intervenções pedagógicas a partir disso; do que discutindo os objetivos de direitos de aprendizagem de cada um dos anos, isto é, os momentos e as maneiras de iniciar, aprofundar e consolidar estes conhecimentos, como está estabelecido no PNAIC. Vejamos como isso é abordado em seus relatos.

Aí eu fazia lá [nos espaços de formação junto à alfabetizadores] do meu jeito, levava as coisas um pouco diferente... eu dizia “olha gente, o PNAIC diz exatamente assim, eu quero dizer pra vocês que esse caminho aqui talvez seja mais interessante, bora tentar?”, e a gente ia tentando coisas. E elas experimentavam, traziam as impressões. Então, com a minha turma, eu levei muita coisa que não era... por exemplo, o PNAIC tinha uma necessidade de negação da psicogênese, era uma coisa engraçada, e eu continuo achando até hoje que ela orienta a intervenção pedagógica do professor, ela não serve como sistema avaliativo, nada disso, mas ela me ajuda a escolher as melhores intervenções a fazer com determinada criança, ela me dá o panorama de onde está, pra onde eu tenho que ir... então, as meninas tinham bastante dúvida, bastante confusão, tal, então a gente trabalhou pra caramba, Emília Ferreiro, Bakhtin, que também não era muito uma referência no material.

O material de formação [do PNAIC] era [dividido em] módulos, eram vários volumes dentro de cada área de conhecimento, sobre diferentes temas, e a ideia era de que se trabalhasse com aquele caderno. Eu pulei coisinhas ali que não davam pra usar e eu ia pulando, eu trouxe bastante coisa da Telma Weisz, apesar da demonização que acontecia naquele momento da figura dela por [se] associar aos governos do PSDB; mas trazia também coisas da Ana [Smolka], da Emília Ferreiro, discutimos material da Magda Soares, porque o que vinha no conteúdo do material sobre letramento, às vezes trazia uma crítica infundada à psicogênese e não era isso o que estava colocado na teoria da Magda, então a gente trouxe algumas coisas da Magda pra refletir sobre isso. E a gente foi no documento conceitual do PNAIC, aquele “Elementos constitutivos... não sei das quantas lá”, a gente foi nesse documento porque esse documento trazia melhor explicado os conceitos educacionais que estavam querendo que fossem trabalhados, ele era mais fácil de explicar, do que a interpretação que tinha no caderno. Então a gente foi lá pra ler e até pra conseguir dizer assim “ah, legal, isso aqui serve pra gente, isso aqui não serve”. Principalmente dentro da tal discussão da consciência fonológica que foi o grande terror da situação e que nada mais é do que as práticas que a gente já desenvolvia dentro da ideia de cultura de infância, que é de trabalhar com os elementos da cultura da infância pra perceber as regularidades ortográficas e de construção da palavra. Então eu vou trabalhar com

parlenda, parlenda rima no final, eu entender que o “ão” do “balão” e do “capitão” traz uma regularidade na escrita, e que então eu tenho que escrever o “ão” e o “ão” igual, essa reflexão pra criança é a tal da consciência fonológica, de perceber... e é um conceito tão tranquilo, que a gente já fazia na prática, e que da forma como ele foi explicitado na formação geral, e no material, trazia uma confusão pro professor, como se não fosse alguma coisa daquilo que ele já fazia na prática. E como eu gosto de trabalhar bastante tematização de prática e pra tematizar a prática do grupo você precisa criar laços pra isso, eu trazia muita coisa de trecho de filme, então, pedaços de... que nem aquele lá “como as estrelas no céu, todas a criança é especial”, do indiano lá, um filme super bonito, então eu pegava um trechinho de trabalho do professor, aonde ele estava aplicando um método de reconhecimento de letra, por exemplo, e trazia isso pra elas, “o que vocês acham dessa atividade”, “isso aqui tá dentro do quê?”, “isso dá pra fazer com os nossos ou não é possível?”. Ele tem bastante coisa, que ele foi usar e que era até bastante tradicional, como grafar a letra da areia e tudo mais, mas pra que aquela criança foi fundamental pra ela perceber o formato da letra, pela dificuldade que ele tinha da dislexia. Então, trazia um pouco trechinho de filme e tal, pra ilustrar pra elas e tal, até elas se sentirem à vontade de tematizar a própria prática.

É importante notar que, diferente de Sofia, que nos aponta uma certa recusa dos formadores quanto à proposta do PNAIC de que as práticas de leitura e escrita dos alfabetizadores contemplem a “reflexão fonológica”, Úrsula entende que esta não é nenhuma novidade para os professores ou para as políticas públicas anteriores embasadas na concepção construtivista. O que ambas as formadoras concordam é que, em algum nível, houve uma explanação confusa e equivocada por parte da universidade parceira (UFSCAR), na primeira reunião de apresentação do Pacto à rede municipal de São Paulo, e isso resultou em resistência e embates que se mantiveram ao longo dos anos de implantação da política federal.

Para Sofia, representante da COPED, para além dos enganos cometidos quando da chegada do PNAIC na rede, havia ainda uma oposição dos professores alfabetizadores ao conceito de “reflexão fonológica”, como consequência da hegemonia do pensamento construtivista na rede. Úrsula, no entanto, entende que as práticas promotoras da reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética já estavam presentes na sala de aula, mesmo que com outros nomes e subsídios teóricos. A OE atribui as dificuldades de entendimento à apropriação que o Pacto faz da discussão de autoras como Magda Soares, apropriação esta,

em sua perspectiva, equivocada, utilizada para fazer críticas “infundadas” à psicogênese. Apesar de não concordar com a diferenciação entre os dois processos (alfabetizar e letrar), Úrsula não enxerga, na proposição dessas práticas, necessariamente um antagonismo ao que defende autoras como Telma Weisz (1988), por exemplo. Segundo Weisz, aquilo que se chama de alfabetização e letramento são considerados, a partir da concepção construtivista, um só processo, que acontece concomitantemente, sem nenhum tipo de separação. Fala-se, dessa maneira, em contexto de letramento, do qual deve resultar o processo de alfabetização. Assim sendo, na perspectiva de Úrsula, as atividades capazes de promoverem as “reflexões fonológicas”, nesse caso, seriam as mesmas que as chamadas atividades “epilinguísticas” defendidas por propostas construtivistas.

De fato, não encontramos no PNAIC uma oposição ao pensamento educacional construtivista, ou uma crítica à preponderância de seu discurso no entendimento do processo de desenvolvimento infantil e as implicações disso ao modo como se compreende as relações em sala de aula. Como vimos, na política federal, a alfabetização na perspectiva do letramento fundamenta as críticas às práticas espontaneístas associadas às transposições, para o trabalho pedagógico, das ideias da psicogênese da língua escrita, mas não pretende romper, através disso, com seus princípios ou propósitos para a alfabetização. Tanto é assim que o material do PNAIC se dedica a destrinchar as fases de desenvolvimento, bem como a especificar os níveis de conceitualização da escrita demonstrados, pela criança, em cada uma delas. O que está em questão, para além da divergência entre se há um (alfabetizar) ou dois processos (alfabetizar e letrar) são as práticas que devem levar a criança à problematização, portanto, ao avanço conceitual sobre o objeto de conhecimento.

Todavia, tais acomodações conceituais produzem contradições e uma delas a própria Úrsula aponta, ainda que indiretamente, através de seu incômodo com a principal finalidade do Pacto: a necessidade de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. A OE se incomoda com a ideia defendida de “Alfabetização na Idade Certa”. Segundo ela, “o tempo de aprendizagem da criança” não necessariamente condiz com “uma idade certa” para se estar alfabetizado. Dessa perspectiva, sob influência do pensamento educacional construtivista, o tempo de desenvolvimento da criança não é algo passível de previsão, pois depende não só do problema formulado pelo aluno com a ajuda do professor, mas também de seu processo particular de assimilação. Ainda que não trate essa como sendo uma contradição ou identifique ambos os discursos no PNAIC, Úrsula percebe que se trata de proposições diferentes, e isso causa um ruído no principal slogan da política.

O que nos interessa destacar nessa discussão são os seus limites para pensar a alfabetização das crianças de camadas populares dado o seu distanciamento dos sujeitos reais e de sua relação com as práticas de leitura e escrita. É preciso problematizar as contribuições pedagógicas desse debate em que a alfabetização fica reduzida aos ritmos de aprendizagem, às diferenças supostamente resultantes dos tempos internos individuais; em que a formação escolar passa a ser analisada sob a ótica de tais conceitos abstratos e reducionistas, por isso, relativamente arriscados. Afinal, o que produzimos se renunciarmos à premissa de que é possível, e esperado, alfabetizar as crianças brasileiras até um determinado estágio do processo de escolarização? O que fabricamos se a principal referência do trabalho pedagógico for o conceito de “tempo interno da criança”, atribuindo à escola a mera tarefa de acolhimento dos diferentes ritmos de aprendizagem e formas de aprender, como se estas fossem inatas, intrínsecas ao sujeito, por isso, anteriores ao próprio trabalho escolar?

Desvincular a finalidade do trabalho pedagógico e seus compromissos de tais conceitos e concepções psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, não implica, necessariamente, um processo de ensino “excludente” e de “desvalorização” das crianças e de seus conhecimentos, para usar expressões presentes nos cadernos de formação do PNAIC. Essa correlação advém de uma ideia maniqueísta de educação, que opõe a escola tradicional à escola nova, taxando de inadequado tudo o que se propõe em termos de prática pedagógica que não se fundamenta na negação do ato de ensinar, isto é, que não rejeita a própria atividade de ensino.

Ao problematizar esse discurso guiado pelo interesse psicológico, o qual “tende a descrever a tarefa do professor como a de desenvolver no indivíduo capacidades cognitivas” (CARVALHO, 2001, p. 65), busca-se olhar para a criança em sua inteireza, isto é, em seus aspectos histórico, social, político, ético, não apenas psicológico. O que temos na escola, e nas salas de aula, não é o objeto de estudo de determinadas áreas da psicologia, mas um sujeito em formação escolar, portanto, que estabelece diversas, e por vezes contraditórias, relações com a instituição, a qual, também é atravessada pelas categorias do social, político, histórico, ético e econômico. É na complexidade dessas relações e das apropriações feitas desses diferentes atravessamentos que se dão as práticas escolares. Assim, o próprio trabalho pedagógico deve ser tomado de outra perspectiva que não a partir de uma visão psicológica da “função” do seu ensino, ou seja, ele deve ser analisado e construído tendo em vista aquilo que Carvalho (2001) vai chamar de “uma característica fundamental e específica das instituições escolares e do seu tipo de ensino”, a saber, o desenvolvimento de capacidades vinculadas ao seu compromisso de difusão e preservação de certas tradições culturais

públicas e de certos modos de conhecimento e condutas, historicamente constituídos como disciplinas e procedimentos práticos e teóricos, que são considerados valiosos não só para o mundo escolar, mas para a sociedade na qual ele se encontra (CARVALHO, 2001, p.65).

Quando o trabalho escolar se reduz à função ou consequência psicológica do ensino, isto é, aos avanços nos processos de desenvolvimento de acordo com os ritmos de aprendizagem, perde-se de perspectiva as responsabilidades históricas e sociais da instituição escolar, bem como seu papel ativo na produção de tais tempos de aprendizagem, bem como nas formas de aprender. Deixa-se de considerar os estudantes como sujeitos sociais que precisam de referências, de formas de interpretação e percepção, superando as relações do senso comum que guiam as ações cotidianas, por vezes, baseadas historicamente em preconceitos. E, com isso, deixa-se também de garantir que tenham oportunidade, através da escola, de ter acesso a visões críticas que permitam a superação das condições dadas em prol de uma inserção no mundo, e nas relações com os outros, que faça jus à complexidade, bem como à necessidade da crítica e da superação das condições dadas em uma sociedade autoritária e excludente como a nossa.

Em suma, a escola também é parte integrante da sociedade, nesse sentido, ela não está à parte das contradições políticas, sociais e econômicas que a compõem, muito menos livre de exercer influência sobre a produção das diferenças e dos ritmos de aprendizagem que o discurso educacional hegemônico visa apenas a acolher.

Ao descrever como de davam os encontros, sua dinâmica e conteúdo, Úrsula nos mostra como as práticas na área da leitura e escrita são pensadas e analisadas quando o que fundamenta o trabalho pedagógico são os critérios e conceitos psicológicos.

Eu queria poder oferecer pra aquelas professoras, que iam lá de sábado, a melhor possibilidade de reflexão que elas poderiam ter. Porque eram ótimas professoras, podiam ter equívocos na prática, dúvidas, mas eram ótimas professoras. Eu sempre pensava assim, quando a gente fazia e às vezes um formador falava assim “não, não precisa aprofundar tanto assim...”, eu falava, “precisa!”, porque esse aqui é um espaço, que não é o espaço do cursinho, em que ela vem aqui um dia e faz um curso sobre texto e vai embora, isso aqui é uma formação longa, é um ano de curso, são doze, treze encontros, elas merecem uma qualidade diferenciada. Então, a minha perspectiva se voltou pra isso, pra tentar oferecer o melhor possível pra que aquele grupo pudesse avançar formativamente. E pra que de algum jeito aquilo aparecesse lá no trabalho que elas faziam com as crianças, então a gente trabalhava muito isso assim, desenvolvia, discutia teoricamente, pensava boas propostas de

ação, e a gente não obrigava, deixava livre, “ó, quem tiver afim de fazer e conseguir registrar, manda pra mim antes que eu vou preparar o material pra gente poder tematizar no próximo encontro” (...) E eu acredito muito nesse modelo de formação, em que você traz a teoria, você ilumina a prática com essa teoria, volta pra prática e depois volta pra discutir teoricamente como é que foi lá junto com as crianças. E isso acontecia com elas e era muito legal, né?!

Como a gente conseguia chegar num processo de... numa relação bem legal, elas... no início não, no início era tudo bem formal, no meio pro final, elas já tinham liberdade de chegar e dizer assim, não dou conta disso aqui, então, por exemplo, aquela criança que fica no pré-silábico mil anos, e o professor olhar e diz “nossa, o que eu estou fazendo de errado, o que eu estou fazendo de errado?”, então a gente foi analisando produção das crianças que eram pré-silábicas e a gente ia identificando a mudança da hipótese dentro da própria hipótese. Então quanto essa criança está avançando aqui, o que ela está dizendo a partir daqui? A gente ia construindo um pouco de histórico de avanço da criança. Então, quando elas percebiam alguma coisa em sala de aula, elas traziam... às vezes traziam as fotos do caderno, “olha aqui, ó, nesse dia aqui olha o que ela fez...”, ‘olha, ela começou a controlar a inicial e a final’ [aqui ela faz referência à correspondência fonema e grafema na escrita das palavras e mesmo na construção silábica], “olha, ela diminuiu a quantidade de letras”, então a gente começou a perceber, porque era uma coisa que angustiava muito ela, de sensação de fracasso porque a criança nunca saía da tal daquela hipótese. Então isso foi uma coisa que fez bastante, que elas traziam bastante de dúvida. Elas tinham uma dificuldade imensa de partir do texto, então toda a discussão mesmo, as discussões anteriores do PNAIC, dentro do programa Ler e Escrever e mesmo dentro do próprio PNAIC, tinham como referência o trabalho com o texto. Elas tinham bastante dificuldade disso, então assim, como a partir do texto elas partiam para as atividades específicas de alfabetização. Então a gente foi construindo atividade, estratégias de antecipação de leitura, de construção de texto coletivo, de reflexão de palavras do texto, né?! Pra elas irem percebendo as possibilidades que tinham pra elas trabalharem com isso. E uma coisa que a gente trabalhou bastante que elas confundiam era a questão da oralidade. O quanto a oralidade é um conteúdo da língua portuguesa e da alfabetização e o quanto o que a gente acaba chamando de oralidade é, na verdade, o conteúdo escrito. Então, essa dificuldade de compreender os gêneros orais também foi um negócio que a gente trabalhou bastante com elas, então gênero oral, o que é seminário, o que é o discurso, esse também a gente se dedicou bastante, elas traziam as coisas.

Para promover a discussão das práticas de leitura e escrita, Úrsula recorre à “tematização das práticas”, estratégia que aparece em seus relatos também como um momento de socialização, discussão e análise das vivências de sala de aula trazidas, pelas alfabetizadoras, para os espaços de formação do grupo. As professoras eram convidadas a trazerem exemplos de suas práticas de alfabetização ou mesmo situações (produção escrita) de crianças de suas turmas que não apresentavam “mudanças nas hipóteses de leitura e escrita”, para serem debatidas no coletivo. Com isso, intentava-se trocar vivências, compartilhar registro de práticas antes discutidas e suas aplicações em sala de aula, mas também ajudar as professoras em suas dificuldades.

Trata-se de um momento de exposição, em que o trabalho pedagógico da professora que apresenta fica, inevitavelmente, sujeito à avaliação das demais integrantes do grupo, inclusive da formadora; e sob a análise crítica dos textos de referência do próprio PNAIC. Por isso, como Úrsula nos relata anteriormente, tais tematizações do trabalho com os alunos demoraram para acontecer porque era necessário a construção de vínculos de confiança para que as professoras se sentissem à vontade e seguras para compartilhar suas práticas. Na ausência desse contexto e do estabelecimento de laços entre as integrantes da turma, a OE recorre, inicialmente, à tematização de práticas retiradas de situações fictícias, com a finalidade de fazer as alfabetizadoras se confrontarem com problemas que exercitassem sua capacidade de mobilizar saberes em função de sua resolução. Um exemplo citado por Úrsula é o do longa metragem indiano “Como todas as estrelas da Terra – Toda criança é igual”, cujos trechos foram trabalhados nos espaços de formação.

Chama-nos atenção, nessa situação, o espaço hostil que a política pública e sua proposta de formação constroem para uma atividade que ambas preveem, no caso, a apresentação, reflexão e análise crítica das práticas pedagógicas, as chamadas tematizações das práticas. Diante da falta de condições para se discutir o trabalho realizado pelas alfabetizadoras – já que cada uma delas vem de uma escola diferente, com realidades também diversas, portanto, sem estabelecerem entre si qualquer tipo de relação ou afinidade –, opta-se pela discussão de um trecho de filme, momento este tomado como um exercício de tematização.

A estratégia assumida por Úrsula pode até ter ajudado a construir um contexto em que fosse possível, posteriormente, falar do trabalho de uma ou de outra professora do grupo. No entanto, só ressalta a ausência das crianças, dos professores e dos desafios enfrentados por eles no processo de alfabetização, como consequência dos pressupostos pedagógicos e

da estrutura do projeto formativo assumidos pela política pública. A análise coletiva de um filme ou qualquer obra de ficção pode ser muito importante para a formação de um professor, mas ela não substitui ou se sobrepõe à realidade, isto é, não pode ser o ponto de partida em um contexto cuja finalidade é a análise reflexiva e crítica das propostas vivenciadas com os alunos. Esta atividade sequer devia ser pensada fora da escola e do grupo de professores que vivencia o cotidiano escolar na unidade educacional. Mas isso é possível dentro da proposta do PNAIC porque tematizar as práticas significa, nesse contexto, discutir e analisar as estratégias didáticas vivenciadas com os alunos, ou seja, trata-se de uma análise técnica sobre ações do professor, visando a reorientar os procedimentos no que diz respeito ao planejamento e à realização da atividade.

Não à toa, vemos que as práticas só são alvo dos encontros quando são examinadas enquanto execuções competentes ou incompetentes do modelo teórico adotado. Pois o que está sendo analisado na exposição é se a professora foi capaz de trabalhar e problematizar as hipóteses conceituais da criança rumo a um patamar mais avançado dos processos de conceituação da escrita. Ou seja, busca-se tornar a alfabetizadora competente em acompanhar e intervir no processo cognitivo da criança. Não obstante essa expectativa, como vimos antes, o trabalho pedagógico é irreduzível aos objetivos e metas psicológicas. Já suas práticas, são frutos de processos complexos de interação, de natureza intersubjetiva, entre professor e os alunos, no contexto da sala de aula, e exige exame crítico e coletivo, os quais (estes sim) deviam ser o ponto de partida do trabalho de formação, de análise, de interpretação e de tomada de decisões.

E é à medida em que não olha para as práticas em sua complexidade, ou não é capaz de prever uma dinâmica ou discussão que contemple outros aspectos que não o didático ou técnico do trabalho pedagógico, que o programa formativo do PNAIC se reduz a um curso de divulgação das concepções teóricas, e seus respectivos encaminhamentos metodológicos, defendidos pela política. A própria Úrsula percebe a tônica dos encontros de formação, quando, apesar de ter se apropriado dos espaços formativos e da proposta do PNAIC no sentido de impor seus incômodos e garantir aquilo que acreditava ser o importante para as alfabetizadoras na construção de suas práticas pedagógicas, não deixa de ampliar suas críticas ao programa federal, negando aquilo que mais foi exaltado quando de seu lançamento: sua intenção de estabelecer um Pacto pela alfabetização.

Eu esperava que não fosse mais um curso. Quando eu ingressei enquanto formadora... eu achava mesmo que ia ter uma ação assim, vai ter o curso de formação, vai ter um

investimento na estrutura das escolas, e vai ter um investimento na estrutura curricular, então vai ser um pacto de fato. Cada um fazendo sua parte pra que as crianças se alfabetizem até o final do terceiro ano. Achei mesmo. Aí eu fui vendo no caminho que não era bem assim, né?! Que aquelas estratégias referentes à estrutura, número de alunos por sala, que tudo isso não foi considerado, né?!

A Orientadora Educacional reconhece que os limites do PNAIC não se deram somente por ignorar as questões estruturais que impedem historicamente a democratização do ensino, mas por seu ponto de partida que nada o diferenciava das políticas anteriores, no caso, a tentativa de controle da execução do trabalho docente.

Sem dúvida nenhuma que os avanços, os materiais que foram construídos na cidade de São Paulo, as orientações curriculares que foram feitas numa época, na época do governo Kassab, que não era um governo progressista, mesmo este material, mesmo o Ler e Escrever, que tinha lá toda uma página dessa política mais conservadora que a gente vive no momento atual eram documentos, às vezes, mais progressistas, mais transformadores, do que as propositinhas do PNAIC.

Acho o material do Ler e Escrever, mais.... como é que vou explicar isso, acho ele mais estruturado, mas ao mesmo tempo em que isso é uma qualidade, porque traz mais elementos pro trabalho, ele também é mais diretivo. O material do PNAIC mantém essa diretividade também, que a diretividade que me incomoda bastante, que é diretividade “do você não sabe fazer, então eu vou lhe ensinar”, então, “neste momento você dá bom dia, neste momento você tira o material da caixa”, esse tipo de material de formação me incomoda bastante. Primeiro que o PNAIC tinha uma intenção de controle de aplicação muito grande, ele foi tão mal aplicado que não deu certo, porque se tivesse dado certo ia ser infernal, porque qual que era a ideia? Você tinha planilhas em que você tinha os objetivos por ano e por tempos deste ano, e ali estava escrito o momento em que você ia apresentar o material, que você ia aprofundar, e que você ia consolidar o material. Se isso tivesse realmente sido feito com competência, a gente teria uma uniformização do jeito de fazer, do tempo de fazer, mas não foi tentado isso, isso meio que passou. Mas você tinha lá... você pega o material do PNAIC, você tem as fichas de acompanhamento, então tem o objetivo e tem ali... e você tinha que marcar em que momento a criança iniciou, aprofundou e consolidou, no próprio material de formação do PNAIC, nos volumes, então era um negócio bastante direitinho mesmo. O Ler e Escrever tem mais dessa coisa da orientação didática, nesse sentido do

“então, como você não sabe fazer...”(...) então, “vá, busque em tal site, faça não sei o que...”, que não é a sugestão, não é um leque de materiais que você pode trabalhar pra determinado tema, mas é um passo a passo de como fazer, e isso me incomoda imensamente, porque isso tira a autoria do professor e na loucura da dinâmica docente, do acúmulo de função, acúmulo de cargo e tudo mais, um material desses é bastante atraente, que é o guia, o passo a passo, não vou pensar. (...). Eu fico pensando o que sobra da escola, aplicar? Porque... quem faz as conexões? Quem estabelece as conexões interdisciplinares, com as temáticas... super legal trazer os objetivos do desenvolvimento, acho super legal mesmo, mas agora, essa relação “tête-à-tête”, então tal conteúdo se relaciona com isso, então vem lá no formulário e aparece o quadrinho de qual objetivo que se conecta com aquele objetivo do desenvolvimento, aquilo me dá uma impressão tão ruim, de que o professor não vai conseguir nunca ter autonomia, nunca vai ser um pesquisador, nunca vai conseguir criar um projeto, criar um projeto, com a cara dele, do grupo, do coletivo. E todos esses materiais tiveram isso. O Ler e Escrever tinha, o PNAIC também e infelizmente tem professor que ama, porque é o ‘puxa, como está fácil.

Apesar de defenderem concepções diferentes de alfabetização, Úrsula e Sofia se aproximam em alguns pontos, dentre eles quando defendem que a função dos espaços de formação devem ser promoção da “reflexão das práticas” pelos professores. Não se trata, portanto, de dizer aos docentes quais devem ser suas práticas, mas de pensar junto com eles, construindo um ambiente em que as dúvidas sejam acolhidas e esclarecidas no coletivo, com o auxílio dos referenciais teóricos, sejam eles os que trazem o Pacto, como é o caso de Sofia, sejam destes e de outros, como faz Úrsula. A expectativa de ambas é a de que os professores possam fazer isso autonomamente em suas escolas, que façam uso de sua autonomia para criar e recriar as práticas de ensino, de modo a alcançar os seus alunos em suas diferentes condições.

O que nos chama atenção nessa proposta é a sua aposta de que é possível falar das práticas pedagógicas, dentre elas as de leitura e escrita, em abstração do cotidiano escolar, das relações estabelecidas no interior da escola; de que se pode discutir o aluno, sem conhecer o sujeito histórico e social que está presente em sala de aula, sem compreender as complexas relações que ele estabelece com a escola, com o professor, com os demais colegas, com o conhecimento a ser ensinado. E mais, nos chama atenção ainda que, na ausência de condições para realizar o trabalho necessário ou alcançar os objetivos esperados, não se perceba que o que se produz é o oposto do desejado, uma vez que não se constrói um

espaço de formação que amplie a concepção de prática pedagógica hegemônica, ou ofereça ferramentas ao professor para melhor elaborar e analisar criticamente os inúmeros aspectos capazes de influenciar no êxito, ou não, de uma prática pedagógica.

Úrsula faz críticas pertinentes, mas não concebe que os documentos mais diretivos, por ela criticados, vêm preencher os vãos criados pelo discurso e propostas abstratas de construção das práticas, resultantes de enunciados que sugerem o planejamento das ações de ensino em função do desenvolvimento das competências cognitivas. Além disso, para a conquista da tão desejada autonomia do professor e para, de fato, oferecer a ele recursos capazes de o fazer pensar as práticas para além da mera aplicação de um saber teórico, é preciso mais do que as formações com a atual dinâmica podem oferecer. É preciso que o trabalho seja feito dentro da escola, com o grupo que convive com os alunos, que constroem junto com eles o cotidiano da unidade escolar, de modo a permitir um olhar para as relações que se dão naquele espaço, para as frustrações e contradições que atravessam as atividades de ensino, as expectativas que movimentam as decisões e ações, não só dos professores, mas também dos alunos, bem como as possibilidades da escola de assumir os seus compromissos históricos e sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação procuramos destrinchar as propostas, para a construção do trabalho pedagógico, da política de reorganização curricular e reformulação das práticas de alfabetização preconizadas pelo PNAIC, tendo como eixo de nossa análise a presença da psicologia em sua reorientação teórica e em sua maneira de pensar a educação, seus problemas, e o trabalho pedagógico do professor. A busca pela compreensão dos conceitos e concepções que orientaram a proposta de reformulação de práticas no âmbito da leitura e escrita na rede municipal de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, não podia prescindir do fato de que é a psicologia que tem se constituído como principal matriz conceitual dos discursos pedagógicos na sua tarefa de alcançar a tão desejada legitimidade científica das análises e proposições orientadoras das práticas de sala de aula (CARVALHO, 2001b, p.30).

Se, como vimos, as contribuições da Psicologia à educação nos remontam ao período colonial, quando as ainda chamadas *ideias psicológicas* se articulavam às práticas educativas jesuítas, é a partir dos anos 80 que a Psicologia, já como ciência renomada, passa a exercer uma influência hegemônica nas questões da alfabetização no Brasil, com as práticas de leitura e escrita sendo entendidas, pela pesquisa educacional e, por conseguinte, pelas políticas públicas, sob o paradigma das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, responsáveis por toda uma reorientação do trabalho pedagógico nos anos iniciais e nas formas de compreender as relações estabelecidas no interior da escola. À vista disso, assumimos como referência, na análise do PNAIC e de sua proposta de intervenção no trabalho pedagógico, a influência da psicologia na formulação dos problemas a serem respondidos pela educação, na elaboração dos desafios a serem enfrentados no âmbito da alfabetização, e ainda, nas concepções de aluno, de professor e práticas de leitura e escrita que fundamentam as propostas preconizadas.

Sem perder de vista o complexo campo em que essa discussão se coloca, para o qual é preciso olhar considerando seus diferentes aspectos, na tentativa de apreender as tensões, ambiguidades e contradição que lhe compõe, foi preciso não apenas buscar compreender o papel da Psicologia no discurso educacional contemporâneo, mas, antes disso, recorrer ao entendimento do estreito vínculo estabelecido entre Psicologia e Educação, relação esta de grande relevância para a conquista do estatuto científico por parte da Psicologia, no século XIX. Vimos, ao recuperarmos alguns dos historiadores desta ciência no Brasil (ANTUNES, 2003; 2012; PATTO, 1984; 2015), que as demandas educacionais, e a problemática pedagógica, contribuíram para o surgimento da psicologia científica como ciência autônoma.

Alinhada ao ideário liberal e ao projeto civilizado moderno de nação, a Psicologia é exigida nas questões educacionais, e passa a subsidiar teoricamente, bem como a oferecer instrumentos técnicos, que fundamentaram a Pedagogia em sua nova proposta educacional, também a serviço da modernização do país, por isso, igualmente exposta às contradições próprias do pensamento liberal brasileiro e do projeto industrial capitalista por ele promovido.

Distanciando-se da tendência à naturalização da apropriação que a educação faz da Psicologia para o entendimento e formulação de respostas aos seus desafios, trata-se de conhecer e reconhecer a natureza dessa relação, os paradigmas que subsidiaram suas contribuições, bem como os interesses que regem suas leituras e ações no campo educacional. As análises críticas dos autores que se dedicaram a uma redefinição das contribuições da psicologia à educação (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001b; LOUREIRO, 1997; PATTO, 2015; 2019; entre outros), nesse sentido, mostram-nos, os limites e a necessidade de superação de algumas de suas ideias, tendo em vista sua insuficiência para explicar os problemas educacionais do país, e os caminhos possíveis para o seu enfrentamento.

Loureiro (1997), e outros autores (PATTO, 1984; SAWAYA, 2018; SILVA, 1997), por exemplo, trazem para o centro dessa análise crítica aquilo que se entende por tradicional colaboração da Psicologia à Educação, a saber, a construção de um ambiente voltado para o entendimento da dimensão psicológica do processo educacional, chamando-nos atenção, com isso, para os limites e equívocos de uma abordagem que reduz o sujeito em formação escolar, ao objeto de estudo da Psicologia. E não de qualquer vertente da Psicologia, mas daquela que surgiu no bojo do positivismo, do ideário liberal, e que, portanto, apostou na escola e no desenvolvimento do sujeito como obra de uma formação neutra e a-histórica, desvinculada das determinações sociais, econômica e políticas de uma sociedade autoritária, caracterizada por interesses divergentes e antagônicos.

Se, no âmbito da educação, tal análise crítica nos permite problematizar a mera transposição feita, pela Pedagogia, de concepções e conceitos psicológicos restritos, já superados no âmbito de uma psicologia crítica, que resultam na descaracterização do contexto escolar e, muitas das vezes, dos próprios parâmetros a partir dos quais os desafios pedagógicos devem ser analisados, elaborados e enfrentados, uma vez que a escola e suas questões assumem contornos específicos, que se dão por dentro de relações, objetivos e funções que são característicos do cotidiano escolar e que não podem ser reduzidos ou guiados por interesses psicológicos (CARVALHO, 2001b, p. 64). No que diz respeito à

Psicologia, também conseguimos apontar a influência dos paradigmas positivistas na transformação do processo de aprendizagem em “objeto valioso em si”, responsável por reduzir o sujeito e sua aprendizagem à dimensão psicológica, ignorando todos os inúmeros aspectos que caracterizam o sujeito em formação escolar.

O destaque dado ao viés psicologista que caracteriza as correntes tradicionais da Psicologia Escolar, mostra-nos o isolamento em que se encontra o sujeito transformado em objeto, portanto, tomado em separação das relações sociais que lhe formam. À medida em que tais estudos tomam o indivíduo em abstração de sua realidade e condições de vidas sociais, históricas, buscando nele uma dimensão a ser captada, descrita, decifrada, produzem-se saberes e análises que acabam por tomar por individual o que é do social, e por psíquico o que envolve todo o trabalho escolar e o processo de escolarização.

Tal movimento crítico que a Psicologia Escolar realiza sobre si mesma, reivindica para a análise do sujeito em formação escolar, um olhar que não o reduza a seu aspecto psíquico, mas que seja capaz de ter sob perspectiva suas dimensões sociais, históricas, políticas, éticas, dentre outras; admitindo sua irredutibilidade, sob o risco de perder de vista a consciência dos condicionantes históricos e sociais que caracterizam não só o indivíduo, mas o próprio conhecimento. Desse ponto de vista, a educação, seus desafios e problemáticas, podem ser vistos à luz de outros referenciais, através de um olhar menos fragmentado da realidade escolar e de suas demandas, capaz de reconhecer a particularidade de seu contexto, a natureza das relações que a fundamentam, e ainda, as especificidades históricas que a atravessam. Afinal, não é possível compreender a escola pública hoje, e suas dificuldades em alfabetizar as crianças, sem ter em perspectiva os interesses contraditórios que caracterizaram o processo de expansão do sistema de ensino brasileiro, sem levar em consideração a história de exclusão escolar que marca a relação das camadas populares com o processo de escolarização, ou ainda, sem a consciência de que a negação do direito à formação escolar não foi superada e de que as diferentes estratégias para sua perpetuidade ainda persistem. Como vimos, autores (AZANHA, 2001; DUARTE, 2005; CARVALHO, 2001b; PATTO, 2004; SAVIANI, 2012; SAWAYA, 2018) que se debruçaram sobre a intensa movimentação das políticas e reformas educacionais nas últimas décadas, apontam-nos, inclusive, que algumas dessas estratégias de negação do direito à formação escolar, assumem contornos (por vezes invisíveis) no interior mesmo de propostas que nascem das expectativas que envolvem a promessa pela democratização do ensino.

Nesse sentido, nosso esforço neste trabalho foi o de apresentar as principais discussões que atravessam esse complexo campo investigativo, o que foi feito a partir de

nossos referenciais teóricos, recuperando o que historicamente tem se constituído como preocupações e demandas para os professores na alfabetização, seus fundamentos e justificativas, por vezes contraditórias. Partindo disso, ao reconstruirmos a história de algumas das políticas públicas de formação docente no país e em São Paulo, vemos as tentativas de normatização das práticas pedagógicas, dentre elas as de leitura e escrita, que também configuram o caminho percorrido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na elaboração de suas propostas. Isso nos revela o compromisso do discurso pedagógico oficial de dar continuidade às reformas instituídas nas últimas décadas, para as quais a almejada qualidade da educação depende especialmente das práticas pedagógicas construídas pelo professor em sua sala e de sua competência em responder às diferentes necessidades dos alunos.

Fato é que desde a década de 90 as políticas públicas vêm, ante o compromisso por uma educação de qualidade para todos, fundamentando suas propostas de reformulação curricular e das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais, nos paradigmas das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, mais especificamente nas ideias pedagógicas construtivistas e em suas propostas para o trabalho do professor. A considerada “revolução conceitual” promovida, principalmente, pela repercussão, na alfabetização, dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, modificou o modo de se conceber as práticas de leitura e escrita, o conceito de ensino, mas também as próprias relações entre o professor e o aluno, e entre este e o conhecimento. Frente à emergente necessidade de conhecer as características cognitivas dos alunos e de substituir as práticas pedagógicas presentes na escola, produziu-se uma urgente necessidade de formação docente.

Cobrados pela intervenção no processo cognitivo dos estudantes, os professores passam a ser avaliados e a ter o seu grau de competência ligado diretamente à sua capacidade de identificar e intervir nos diferentes níveis de conceitualização dos alunos sobre o objeto conhecimento. As práticas de alfabetização, nessa perspectiva, devem ser construídas em função das possibilidades de desenvolvimento da criança e tendo em vista os processos de construção e reconstrução, para si mesma, e conceitualmente, dos aspectos que envolvem a leitura e escrita. Desse modo, aposta-se que a tão desejada qualidade da educação depende essencialmente das práticas pedagógicas construídas pelo professor em sala de aula e de sua competência em responder aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Afinal, conhecendo o caminho, no caso, a psicogênese através da qual a criança deve se apropriar do objeto de conhecimento, cabe ao professor antecipar, no planejamento, as situações de aprendizagem; sempre respeitando o desenvolvimento individual da criança, seu tempo

particular e processos que dependem das intervenções feitas em sala de aula, mas também da capacidade da criança em assimilar as problematizações do que deve ser aprendido.

Sob esse aspecto, o PNAIC não rompe, de fato, com o empenho em se aprofundar nas questões didáticas da alfabetização que visavam à instrumentalização do professor, tão característico das políticas públicas que lhe antecederam. Dentre seus quatro eixos de atuação, é a formação continuada e presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos que ganha maior relevância, por ser considerada estratégica na ampliação das discussões sobre a alfabetização e na produção das práticas escolares capazes de se transformarem em conhecimentos reais para as crianças. Aposta-se que são as práticas pedagógicas que precisam ser reinventadas para melhor “atender” a diversidade encontrada em sala de aula (BRASIL, 2012b, p.6).

Considerando a diversidade e a pluralidade da escola pública como um dos grandes desafios do trabalho pedagógico nos anos iniciais, o Pacto propõe, tendo em vista a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, não só que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças, nos seus modos de ser, agir, pensar e aprender, mas também que, para tanto, haja uma revisão das práticas pedagógicas, do sistema de avaliação, dos usos dos materiais, bem como dos tempos e espaços escolares. Ou seja, se o desafio é o atendimento à diversidade na escola pública, busca-se, então, capacitar o professor para a construção dos diversos e plurais “caminhos da aprendizagem”, capazes de alcançar as diferentes necessidades encontradas na escola (BRASIL, 2012b, p.18).

As chamadas diversidades e pluralidades, no entanto, não são aprofundadas na política federal, e ora aparecem materializadas na suposta diversidade cultural das crianças, ora como diferentes modos de aprender, ou ainda na forma de ritmos de aprendizagem. A ideia de uma pluralidade cultural responsável pela produção das diferenças encontradas na sala de aula atravessa toda a proposta do Pacto, ainda que não encontremos uma definição de quais são os parâmetros adotados para a delimitação das culturas individuais. Sem precisar o conceito de cultura que fundamenta seu projeto pedagógico, o PNAIC aproxima o trabalho a ser desenvolvido pelos professores do contexto cotidiano das crianças, de suas experiências locais e individuais, as quais, por sua vez, são baseadas em vagas concepções, já que não há indícios de que tais experiências são conhecidas. Em outras palavras, não somos apresentados, pelo texto normativo da política, a nenhuma pesquisa que indique quais são essas experiências locais e individuais que fundamentam sua proposta ou seus conceitos. Fato é que há uma escassez de estudos nessa área, isto é, voltados à escuta e conhecimento da realidade das crianças, de suas relações com o bairro e com a escola, ou mesmo de suas

práticas de leitura e escrita, já apontados por Sawaya (1995); mas, no caso do Pacto, há também problemas conceituais advindos dessa noção que aponta a existência de culturas diferentes em nossa sociedade, já que parece ignorar que as relações de poder tendem a impor formas homogêneas de pensar e agir, buscando acabar com a heterogeneidade de pensamento e ação, como nos ensina Chauí (1989).

Frente a conceitos tão abstratos, o que se apresenta, nos textos normativos, como subsídio para tais defesas é uma determinada leitura da história do processo de alfabetização no país, segundo a qual haveria dois momentos que definiriam os desafios históricos a serem enfrentados pelo processo de escolarização. Um primeiro, que antecede a apropriação das ideias construtivistas pela educação, a chamada “escola tradicional”, momento este marcado por práticas excludentes no espaço escolar, consequência de atividades de ensino que não são planejadas e pensadas em função do processo de aprendizagem infantil, portanto, sem respeitar as singularidades do sujeito. E um segundo, em que, já sob a influência das contribuições construtivistas, bem como das políticas, nacionais e internacionais, de inclusão social e educacional que marcaram a década de 80, tais práticas são criticadas e modificadas, com a finalidade de substituí-las por práticas mais acessíveis, que respondam às individualidades das crianças. Faz-se importante apontar que o conceito de “escola tradicional” é uma abstração criada por uma certa visão que precisou se afirmar como nova, diferente, e, segundo essa inovação pedagógica, a exclusão escolar é produto de um trabalho pedagógico que não reconhece as diferentes etapas de construção do conhecimento pela criança, por isso, oferece um ensino inadequado, que não corresponde ao seu processo de aprendizagem. Isto é, que desconhece os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, inclusive dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade.

Ao partir disso, o PNAIC assume o compromisso de dar prosseguimento ao enfrentamento e à desconstrução das práticas consideradas responsáveis pela exclusão escolar. Desse modo, frente aos avanços das últimas décadas (ampliação do número de vagas e matrículas, e a redução das taxas de repetência e evasão), objetiva-se o aprimoramento do trabalho pedagógico, em função das diferentes experiências e interesses das crianças, em suma, dos diferentes níveis de desenvolvimento infantil e tempos de aprendizagem.

Mas, se é preciso reconhecer a importância da apropriação do pensamento construtivista, e do movimento escolanovista, para pensar a infância, a relação da criança com o mundo, ou mesmo a defesa de propostas que visavam (não sem suas já discutidas contradições) à tão desejada democratização do ensino, faz-se necessário também problematizar tal visão maniqueísta do processo histórico: à medida que temos uma atitude

negativa em relação a tudo o que é clássico na escola, suas práticas, métodos, conteúdos, temos igualmente uma atitude negativa quanto ao próprio ato de ensinar. A negação do caráter transmissivo presente no modelo clássico de ensino, transformou o ensino em uma atividade a ser determinada pela aprendizagem, isto é, dependente das etapas do desenvolvimento cognitivo infantil.

Ao centralizar as questões sobre o ensino e a aprendizagem nos processos cognitivos, a função social e cultural presente no ato de ensinar, e atribuída historicamente à instituição escolar, tornam-se secundários frente ao objetivo principal de fazer as crianças avançarem em suas capacidades cognitivas. Ou seja, como consequência da derivação de ideais e metas da perspectiva construtivista para a educação, os conhecimentos culturais e socialmente elaborados que deviam ser garantidos pela escola, passam a ser meros instrumentos para o avanço cognitivo.

Exploramos, ao longo desta dissertação, os sentidos e implicações desse pensamento para a educação, para suas práticas pedagógicas e para as próprias políticas públicas, abordando, inclusive, como essas ideias foram apropriadas pelo discurso dos organismos internacionais e passaram a estar em sintonia com as demandas características do projeto neoliberal de sociedade. Especificamente nas orientações do PNAIC, tais premissas produzem contradições e criam ruídos não apenas entre as concepções que o fundamentam, mas também em suas propostas, e, por conseguinte, nas estratégias de normatização das práticas pedagógicas. Afinal, se por um lado defende-se a alfabetização de todas as crianças, quais são os referenciais que devem orientar o trabalho pedagógico diante de uma turma culturalmente plural? Se não há uma cultura ou conteúdos escolares que devem servir de referência para todos, o que deve então guiar o trabalho no ciclo de alfabetização? Ou ainda, como respeitar os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem se o pacto nacional é pela alfabetização na idade certa, no caso, até os 8 anos de idade?

Os Direitos e Objetivos de aprendizagem, que são a definição das capacidades mínimas a serem desenvolvidas e garantidas ao longo do ciclo de alfabetização, surgem em resposta a essa questão dicotômica que atravessa o Pacto: à necessidade de criar referenciais “claros e objetivos” ao trabalho do professor alfabetizador, sem que, com isso, este deixe de realizar sua tarefa de definir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com base na realidade da unidade educacional e na diversidade cultural encontrada no grupo de alunos. Assim, se por um lado há, segundo o PNAIC, uma demanda por parte dos alfabetizadores por uma maior clareza e precisão sobre para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, por outro, não se pode perder de vista, ainda de acordo com a política pública

federal, que tais perguntas devem encontrar suas respostas nas especificidades da escola e singularidade das crianças, isto é, estão subordinadas ao processo de aprendizagem.

Os referenciais para o trabalho pedagógico não são, portanto, os conhecimentos histórica e culturalmente construídos, estes podem variar e são meios para se alcançar o verdadeiro fim, no caso, a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, algo que deve se dar através dos Objetivos de aprendizagem, que são, por sua vez, a descrição de processos cognitivos requisitados como norte para as práticas pedagógicas. Por exemplo: todos têm direito ao acesso à cultura letrada, mas a ênfase da proposta não é a cultura letrada (o conjunto de livros e textos literários definidos como conteúdos da formação, até porque cabe a cada professor definir o que será trabalhado), mas sim, o seu foco é nos processos cognitivos, linguísticos, no reconhecimento dos gêneros textuais e suas características, nos procedimentos psicolinguísticos de produção textual etc. O problema dessa escolha é que, como já foi dito, os conteúdos são apenas meios e a aposta é no desenvolvimento mental, na formação dos processos cognitivos dos alunos, na expectativa de que essas intervenções os leve a produzir textos coerentes a partir do manejo de ferramentas intelectuais. Como se o seu uso fosse independente dos conteúdos e dos significados que conduzem a produção do texto: todo escritor recorre a uma memória de sentidos, de narrativas enraizadas na cultura a qual pertence e que conduz a produção da sua escrita, dos seus argumentos, da defesa de um posicionamento. Falar que o objetivo da aprendizagem é produzir leitores e escritores competentes e com autonomia é pura abstração, já que a descrição de capacidades ou processos cognitivos nada diz sobre como é possível alcançar isso em sala de aula, na complexidade das relações escolares entre leitor e escritor (SAWAYA, 2021).

A expectativa, nesse sentido, é a de que, com a definição do que a criança precisa desenvolver em termos de habilidades e processos cognitivos, o professor planeje e construa suas práticas para alcançar tal propósito. Há, nesse caso, pelo menos, dois pressupostos que devem ser destacados: o primeiro, de que é possível derivar de tais processos cognitivos almejados as práticas pedagógicas; e, segundo, de que a conquista da autonomia em quaisquer tipos de hábitos, habilidades ou capacidades, podem se dar em separado dos conteúdos trabalhados e do próprio contexto escolar.

Como nos ensina Azanha (2001), o ensino não é uma prática totalmente regulável, já que entre o *saber teórico* e o *saber fazer* há inúmeras possibilidades, o que nos impede de criar relações causais entre a prática e seus objetivos. Segundo o autor, não há como estabelecermos uma relação direta entre métodos e procedimentos de ensino e a repercussão disso no processo de aprendizagem (AZANHA, 2001, p. 29), já que são muitos os fatores

que influem no êxito de uma prática pedagógica, como é o caso das relações do cotidiano escolar, as especificidades da turma, da escola, de seu contexto social. O que o PNAIC pede ao professor é justamente que ele estabeleça essa relação direta entre as capacidades cognitivas a serem desenvolvidas e suas práticas pedagógicas, como se tal relação fosse causal e se restringisse à escolha metodológica e à aprendizagem.

Desse modo, longe de tornar “claro e objetivo” o trabalho do alfabetizador, o PNAIC, ao “apontar uma ‘função’ ou ‘consequência’ psicológica do ensino” em uma perspectiva que está fora dos referenciais e preocupações escolares do professor, pouco elucidada ou orienta o trabalho pedagógico no que diz respeito às escolhas e tarefas próprias do contexto e trabalho escolar (CARVALHO, 2001b, p. 65). Ao contrário, produz dificuldades e contradições à própria proposta na medida em que pede que os professores operem com objetivos abstratos, que os distanciam das especificidades do cotidiano escolar, dos vínculos sociais, históricos e culturais que atravessam a prática pedagógica e o projeto de formação proposto pela escola, o qual é construído a partir de interesses também sociais, econômicos e políticos, que nem sempre são explícitos.

Ou seja, exige-se do professor uma aproximação entre ensino e o que se toma por realidade cultural das crianças, portanto, cobra-se um direcionamento dos conteúdos e da atividade de ensino aos interesses e experiências das crianças, mas, ao mesmo tempo em que se pede isso, toma-se a aprendizagem do aluno em abstração das escolhas dos professores; o desenvolvimento das crianças em abstração dos conteúdos e finalidades escolares específicos. Em suma, direciona o trabalho docente para a lida com conceitos amplos e abstratos que só os distanciam do cotidiano escolar, não oferecendo a eles ferramentas para elaborar e analisar o trabalho pedagógico. Trabalho este que efetivamente ocorre nas relações concretas entre quem ensina e quem aprende, em contextos precisos como as salas de aula, em que os professores dotados de experiências e histórias particulares, ensinam alunos concretos; estes também portadores de histórias escolares que constituem o conjunto de representações, sentidos, percepções e memórias, que dirigem suas ações e suas aprendizagens escolares.

À medida em que se cria tais cisões nesse processo, separando a prática dos diferentes aspectos que a constituem, distancia-se o professor, seu planejamento e ações, das relações e circunstâncias que dão sentido ao seu trabalho. Não à toa, nos cadernos de formação do Pacto, encontramos relatos de práticas que servem como sugestões do que fazer em sala de aula, já que se trata das consideradas boas traduções dos saberes teóricos preconizados, no caso, das “apropriadas” transposições dos direitos e objetivos de aprendizagem para as

práticas pedagógicas. Isso só é possível frente a uma concepção de prática pedagógica que a reduz à aplicação de um saber teórico, portanto, tomada em abstração do cotidiano escolar e das relações que o compõem. Ou seja, à medida em que temos as sugestões de atividades, mais uma vez temos implícita a defesa da possibilidade de construção do trabalho pedagógico em abstração dos demais aspectos que compõem a prática pedagógica. Trata-se de uma visão cindida de prática porque a reduz a um só de seus aspectos, no caso, a seu aspecto metodológico.

É tão central a questão metodológica na concepção de prática pedagógica do PNAIC, que são inclusive as expectativas quanto ao método adotado pelo professor que deve resolver, segundo a política, o dilema de como garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, sem, com isso, desconsiderar os diferentes ritmos, tempos e modos de aprendizagem. A saída está, de acordo com o Pacto, nos métodos lúdicos e criativos que devem, ao mesmo tempo, alfabetizar as crianças até o último ano do Ciclo de Alfabetização, e respeitar seu tempo próprio de descoberta, seus caminhos de aprendizagem.

A própria ideia de alfabetização na perspectiva do letramento assumida pela política pública federal, oferece as brechas desejadas para fundamentar essa sua concepção. Ao conciliar a necessidade de recuperar práticas cuja intenção é chamar a atenção das crianças para “relações fonéticas” da língua, sem deixar, com isso, de assumir como referência para a construção do trabalho pedagógico, de seus objetivos e intenções, o processo de desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita tal como descreve a psicogênese da língua escrita, o PNAIC respalda sua defesa de que são métodos lúdicos e criativos que devem conciliar, ao mesmo tempo, a tarefa de alfabetizar e permitir a construção do conhecimento pelas crianças. Entre a assunção da perspectiva de desenvolvimento infantil advinda da concepção construtivista de educação e a crítica ao espontaneísmo das práticas atribuído a uma determinada leitura de suas propostas, temos a defesa da adoção de práticas metodológicas que intencionalmente garantam a aprendizagem da criança, sem impedir que ela realize suas descobertas por si mesma, isto é, nos seus tempos e ritmos de aprendizagem.

A “atividade de ensino”, nesse caso, não deixa de assumir a ideia de “provocação” que deve levar a criança à reflexão e à construção do seu próprio conhecimento. Assim, não obstante as manobras discursivas, ou a crítica assumida pelo Pacto quanto à espontaneidade das práticas, as ideias de prática pedagógica e atividade de ensino defendidos ainda criam ambiguidades quanto ao papel do professor na sua tarefa de ensinar às crianças.

Ambiguidades estas cujos desdobramentos encontramos nos relatos das formadoras entrevistadas. Sofia, por exemplo, representante da SME, ao mesmo tempo em que critica a influência hegemônica da concepção construtivista nas práticas das alfabetizadoras da rede, e adota o discurso de enfrentamento ao espontaneísmo das práticas presente no PNAIC, também defende que a criança não deve se tornar aluno, segundo ela, “no pior sentido que isso pode ter”. Tais confusões, cuja origem encontramos indícios no próprio texto normativo, atravessam também o processo de implantação do Pacto, e influenciam o modo como se busca alcançar os propósitos do programa, afinal, que tipo de trabalho formativo deve garantir a construção, pelas professoras, de práticas alfabetizadoras lúdicas e criativas em sala de aula?

Para o PNAIC, isso pode se dar em turmas com professores alfabetizadores de diferentes escolas, em encontros esporádicos, e em espaços que não possuem nenhuma relação com o contexto escolar em que, de fato, as práticas acontecem e devem ser implementadas.

Essa dinâmica consolidada por dentro da estratégia multiplicadora ou de repasse, adotada pela política pública federal, não só contribui como parece ser substancial para viabilizar o aspecto central da proposta, que é a tentativa de traduzir os saberes pedagógicos preconizados para as situações didáticas, na expectativa de que isso chegue às salas de aula e resulte na transformação das práticas pedagógicas. O que está por detrás dessa organização é a crença de que, ao centrar as formações na questão metodológica, tentando derivá-las das concepções teóricas adotadas, deve-se alcançar as práticas exitosas de ensino e aprendizagem.

O que se produz com esse estado de coisas é um abstracionismo pedagógico que, longe de ser uma inovação do Pacto, está, como vimos, na base das reformas pedagógicas instituídas ao longo da década de 90. O termo refere-se, segundo Azanha (2011), à “veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude”, algo que se dá para “ater-se apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas” (AZANHA, 2011, p. 42). É o que o autor aponta na análise crítica que realiza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente de sua pretensão de descrever práticas e sugerir a transformação da realidade escolar sem conhecê-la de fato, apegando-se a jargões (“práticas tradicionais”, “práticas descontextualizadas”, “atividades repetitivas”) oriundos de breves sínteses das consideradas tendências pedagógicas na educação, como se estas fossem

uniformes e, portanto, capazes ou suficientes para definir as práticas cotidianas, bem como os inúmeros desafios próprios da realidade escolar.

Do mesmo modo, o PNAIC fundamenta sua noção e análise da história da alfabetização no país em ideias genéricas sobre as situações concretas de sala de aula, apegando-se a termos abstratos (“práticas excludentes”, “conhecimentos distantes das vidas e experiências dos estudantes”, “daltonismo cultural”), sobre os quais pouco se sabe a não ser os “princípios” ou as “leis” gerais que os definiriam, ainda sob a influência de certa concepção que surgia e precisava se instituir como nova, como ruptura ao que tinha por estabelecido. Longe da realidade cotidiana e das situações concretas em que se pode analisar e identificar os diferentes aspectos que caracterizam as práticas pedagógicas (relações, contexto, histórias etc.), o que resta são as definições abstratas, as quais devem originar novas práticas também em abstração da realidade escolar, afinal, o que está por detrás disso é uma concepção de prática pedagógica engendrada na incompreensão das dimensões que compõem o trabalho escolar cotidiano, as tramas da realidade.

No caso dos espaços de formação, tal abstracionismo se encontra na possibilidade assumida pela política de definir práticas ideais, padronizadas, sem se conhecer as “determinações específicas de sua concretude”. Isto é, os aspectos que caracterizam o trabalho pedagógico, a saber, as relações entre professor e alunos, destes com o conhecimento, as expectativas criadas em torno do trabalho pedagógico, as frustrações, as tensões e contradições que fazem o dia a dia da escola, que fundamentam a dinâmica da realidade escolar e que só pode ser compreendida tendo em perspectiva o contexto social, político e econômico.

Fruto de concepções forjadas em abstração do cotidiano escolar e da concretude de seus desafios, o PNAIC demonstra, nos textos oficiais e no espaço de formação, a mesma pretensão: a de que o professor construa “práticas efetivas” em sala de aula a partir também de abstrações do cotidiano escolar. Nos documentos do Pacto, abstrai-se as capacidades cognitivas resultantes do processo de formação escolar, na expectativa de que elas orientem o trabalho pedagógico. No caso dos espaços de formação, são as técnicas as abstraídas do contexto escolar e as transformadas em objeto de análise pelo formador e professor.

Como vimos com as entrevistadas, nos espaços formativos, as práticas não são tomadas como ponto de partida do trabalho pedagógico, tampouco são vistas como o objeto de análise que deve conduzir a formação ao revelar as lacunas, seus impasses, suas questões que pedem o trabalho de teorização, no sentido que lhe dá Chauí (2016), isto é, que parte da experiência cuja complexidade pede o trabalho do pensamento, do desvelamento dos

sentidos, dos interesses em jogo, dos desejos e motivações que conduziram as ações do professor em classe com seus alunos. Quando são citadas por Úrsula e Sofia, vemos que as práticas se tornam alvo nos espaços de formação não por sua capacidade de revelar as intenções e práticas culturais que caracterizam o complexo das relações sociais que se instauram no contexto escolar, o que muito teria a oferecer aos professores sobre a atividade de ensino e a aprendizagem das crianças. Mas porque se pressupõe que são a elas que os alunos efetivamente respondem, portanto, o que deve ser avaliado e refletido pelos docentes é a capacidade das técnicas utilizadas de virem a provocar, ou não, o desenvolvimento infantil e a conquista, pelas crianças, de suas próprias descobertas. Tal leitura do trabalho pedagógico aparece sob diferentes justificativas, a partir da conciliação de concepções teóricas não raramente contraditórias, como vimos na análise do discurso oficial do PNAIC.

Nesse sentido, as falas das entrevistadas, ao mesmo tempo em que nos mostram as diferentes apropriações da política do PNAIC, revela-nos também como uma certa concepção de construção das práticas pedagógicas, aquela engendrada pelo discurso oficial, faz-se presente, à revelia das críticas de cada uma das entrevistadas ao programa federal, de suas concepções pessoais de alfabetização e das diversas atitudes tomadas no processo de implementação da política. Ou seja, não obstante as ressalvas que cada uma faz ao Pacto, passam despercebidas as ausências do cotidiano escolar, das relações institucionais, sociais e históricas que atravessam e determinam a aprendizagem. Em suma, ainda que Úrsula e Sofia discordem em muitas questões, principalmente no que diz respeito à concepção de leitura e escrita que deve orientar o trabalho do professor, ambas possuem a mesma concepção de prática pedagógica produzida por dentro dessa proposta fundada na psicologização da prática e abstracionismo pedagógico.

Quando nos voltamos às entrevistadas e ao processo, por ela descrito, de implantação do Pacto e de suas estratégias para alcançar as alfabetizadoras, percebemos que do mesmo modo que os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi, em alguma medida, superdimensionado, no sentido de exercer uma função e um protagonismo que não devia ser atribuído a uma política planejada em nível federal, portanto com claros limites devidos sua abrangência e natureza. Vemos que, ao invés de serem diretrizes para os sistemas de ensino construírem suas próprias orientações baseadas em recortes e (por que não?) em possíveis críticas ou problematizações, tornaram-se imperativas, e foram assumidas por si só, na expectativa de que as práticas derivadas de suas determinações, se bem traduzidas, resultassem em práticas exitosas de ensino e aprendizagem. Extrapola a legitimidade do seu lugar de política pública, abrangente,

buscando a efetividade desejada nas escolas. Isto é, apostou-se que expor o programa, no caso, o PNAIC, e suas concepções garantiriam a efetivação de suas propostas na escola.

O que se impede de enxergar nessa perspectiva é a imprescindibilidade de que a formação dos professores seja realizada dentro das escolas. Não é possível pensar em discussão de práticas pedagógicas, na sua construção ou transformação sem se estar no contexto em que essas práticas ganham sentidos, junto às pessoas e realidade que as sustentam. Pois são ali que os conflitos, as contradições, as dificuldades, as necessidades, nem sempre percebidas, ou pronunciáveis, materializam-se e dão contornos, isto é, subsidiam as escolhas das professoras junto aos alunos. E é nesse contexto também em que é possível aproximar os professores do cotidiano escolar, dando-lhes ferramentas, teóricas e práticas, para identificar, elaborar, criar e transformar essa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, Fátima Aparecida. Um compromisso do país com todas as crianças brasileiras em processo de alfabetização. In: **Magistério**. Edição especial: PNAIC. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2014.

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA; ANTUNES (org.) **Psicologia Escolar: teorias críticas**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

_____. A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: ciência e profissão**, n.32, p.44-65, 2012.

AZANHA, José Mario Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e a autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001.

BAUER, Adriana. **Contextualização do Programa Letra e Vida**. In: Avaliação de Impacto de formação docente em serviço: Letra e Vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p. 57-82, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, v.1, MEC/SEF, 1997.

_____. Referenciais para formação de Professores. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação. **Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, MEC/SEF, 2001.

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

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade: A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, ano 2, unidade 1, MEC/SEB, 2012c.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, MEC/SEB, 2012e.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, ano 3, unidade 1, MEC/SEB, 2012f.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 2012g.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, MEC/SEB, 2015a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A criança no Ciclo de Alfabetização. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, MEC/SEB, 2015b.

CARVALHO, José Sérgio de. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.112, p.155-165, 2001a.

_____. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. São Paulo, Artmed, 2001b.

_____. A teoria na prática e outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, pp. 307-322, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. Entrevistas. In: **Cultura escrita, literatura e história**: conversas com Roger Chartier. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, Jan/Mar, 2016.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI; SAVIANI (org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS; DUARTE; Duarte (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Capinas, SP, Autores Associados, 2011.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.2, pp131-147, jul./dez. 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio** (Rio de Janeiro, online), v.26, p.316-346, 2018.

_____. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação e Sociedade** (CEDES), Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez, 2011.

_____. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI; FRADE; (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, o que fazemos, o que queremos?** São Paulo, Editora Unesp, p. 65-90, 2014.

FERRARO, A. R; LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito ao voto. **Educação Unisinos** (Online), v. 16, p. 241-250, 2012.

FERRARO, A.R; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-26, 2017.

_____. FERREIRO, E. E; TEBEROSKY, A.M; **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HOUSTOUN, Susan H. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In: PATTO (org.) **Introdução à psicologia escolar**, 3º ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 70 (165), p. 159-188, maio/ago., 1989.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LOUREIRO, Marcos C. Silva. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: PATTO (org.) **Introdução à psicologia escolar**, 3º ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2ª. ed. Rio de Janeiro, E.P.U, 2020.

MANGANOTTE, Marina Braguini. **Escola que inclui, cidade que educa**: apropriações do Programa Mais Educação Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 11, n.4, p. 2267–2286, 2016.

_____. Alfabetização: construtivismo e desmetodização. In: **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo, Editora Unesp, 2000, Ebook Kindle.

NEVES, Edna Rosa Correia. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seu formadores. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 72-77, maio. 1988.

_____. A miséria do mundo no terceiro mundo: sobre a democratização do ensino. In: **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política, São Paulo, Hacker Editores/Edusp, 2000.

_____. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L (org.) **Trajatória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo, Editora UNESP, p. 61-78, 2004.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia, 4ª ed, São Paulo, Intermeios, 2015.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. In: MACHADO; LERNER; FONSECA; Concepções e proposições em **Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, Blucher, p. 69-86, 2017.

_____. O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos. **International Studies on Law and Education**, v. 33, p. 7-18, set./dez. 2019.

POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e Cognição do marginalizado cultural. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.426, p. 244-245, 1972.

_____. Programa Alfa: um currículo de orientações cognitivas para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.21, p. 41-46, 1977.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan/jun, 2001.

_____. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n.2, Jul/Dez, p. 131-147, 2007.

SÃO PAULO (Município). Programa Ler e Escrever: toda força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo, SME/DOT, 2006.

_____. Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Documento de Referência. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME, 2013.

_____. **Um tempo para novo para São Paulo:** plano de governo Fernando Haddad. Agosto, 2012.

_____. Portaria SME nº 901, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de ação – PEAs e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 2014a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/287-evolucao-funcional-promocao/3575-portaria-n-901-de-24-01-2014-artigos-4-e-9-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas-e-da-outras-providencias>.

_____. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. **Secretaria Municipal de educação**. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

_____. Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SAVIANI, Dermeval. As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 4ª ed., Campinas, SP, Autores Associados, p. 349-442, 2013.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v.10, n.2, p. 11-28, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SAWAYA, Sandra Maria. Narrativas Oraís e experiência: as crianças do Jardim Piratininga. In: Zilma de M. Ramos de Oliveira (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez editora, 1995, v.1, p.31-49.

_____. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 26, v. 1, jan./jun, p. 67-81, 2000.

_____. Novas perspectivas do Sucesso e do Fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. REGO, C.R; SOUZA, D. T. (org.). **Psicologia Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**, São Paulo, Moderna, 2002.

_____. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 46, jan./abr, p. 55- 69, 2008.

_____. **Psicologia e educação:** uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar. Curitiba, CRV, 2018.

_____. Formação de Professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas. **Internacional Studies on Law and Education**, v. 33, p. 129-142, 2019.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**, v.8, n.1, p. 11-31, 1997.

SILVA E BARROCO. Psicologia, ideologia e políticas públicas. In: Zibetti. M.L; Souza, M.P.R; **Psicologia, políticas educacionais e escolarização**. pp. 43-65 Florianópolis, Pandion, 2015.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v.9, n.52, jul/ago., 2003.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan/fev./mar/abr./, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos**. Em aberto, v.23, n.83, p.129-149, 2010.

SOUZA, Denise Trento R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. REGO, C.R; SOUZA, D. T. (org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, Moderna, 2002.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 32, p.477-492, 2006.

TEIXEIRA, Hannah Feitosa. **A construção das práticas de leitura e escrita em uma escola pública e as apropriações pelos professores dos documentos normativos**. (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TEIXEIRA, H. F.; SAWAYA, S.M. O PEA e o projeto de reformulação curricular na escola: a difusão de políticas e a construção das práticas de leitura e escrita. **Revista Internacional d'Humanitats**, v.49, p. 1-10, 2020.

VILLALOBOS, Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP. 2014. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

WATANABE, Adriana. Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

WEISZ, Telma. As contribuições da Psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ciclo Básico em Jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo, FDE, 1988.

_____ A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: Mortatti, M. R. L; Frade, I. C. A. S (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo, Editora Unesp, 2014.

Documentos Analisados:

_____ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, ano 1, unidade 1, MEC/SEB, 2012a.

_____ Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º Anos do Ensino Fundamental), **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, MEC/SEB, 2012b.

_____ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema alfabético de escrita e a consolidação do processo de alfabetização. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília, ano 2, unidade 3, MEC/SEB, 2012d.