

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS DO/NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA (2002-2012)

*LITERACY PROCESS:
THE RELATIONSHIP BETWEEN POLICIES AND PRACTICES IN / IN THE
MUNICIPALITY OF VITÓRIA DA CONQUISTA / BA (2002-2012)*

Claudionor Alves da Silva¹

Resumo: O início das reflexões sobre o processo de alfabetização se dá a partir das inquietações que surgiram com o constante contato com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, desde o ano de 2004. Esse contato se deu por meio do desenvolvimento de oficinas de formação continuada e das atividades curriculares desenvolvidas nas disciplinas de Metodologia da Alfabetização e de Prática de ensino do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O constante contato com essas professoras, a escuta atenta de seus relatos sobre as práticas pedagógicas foi motivador para o desenvolvimento de uma investigação intitulada “Processo de alfabetização escolar: concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras de professoras da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil”, na qual se insere este trabalho. Entre as perguntas que deram origem a esta investigação, destaca-se: Quais são as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras e sua relação com os referenciais teóricos-metodológicos que fundamentam suas práticas pedagógicas? Daí, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das relações entre as políticas e as práticas de alfabetização desenvolvidas na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, entre os anos de 2002 a 2012. Para a construção dos dados, realizou-se entrevistas com vinte professoras do Ciclo de alfabetização e análise de documentos. Segundo o que se constatou, as políticas e ou programas implementados entre os anos de 2002 a 2012 pelo sistema municipal de educação de Vitória da Conquista, embora o tenha feito com a justificativa de melhorar os índices educacionais, em especial na alfabetização, as preocupações estavam muito mais voltadas para as questões político-burocráticas do que político-pedagógicas. Como consequência, não houve avanço nas práticas pedagógicas, que permaneceram, até esse período, mecânicas, cujas atividades de leitura e escrita eram destituídas de sentido.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas de alfabetização; Práticas de alfabetização.

Resumen: El inicio de las reflexiones sobre el proceso de alfabetización se basa en las preocupaciones que surgieron con el contacto constante con los profesores de alfabetización de la red de educación municipal de Vitória da Conquista, desde 2004. Este contacto se produjo a través del desarrollo de talleres de educación continua y las actividades curriculares desarrolladas en las disciplinas de Metodología de Alfabetización y Práctica Docente del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Sudoeste de la Bahía. El contacto constante con estos profesores, la escucha atenta de sus informes sobre prácticas pedagógicas fue motivador para el desarrollo de una investigación titulada "Proceso de alfabetización escolar: concepciones de alfabetización y prácticas de alfabetización de profesores de la red municipal de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil", en la que se inserta este trabajo. Entre las preguntas que dieron origen a esta investigación, destacan las siguientes: ¿Cuáles son las concepciones de alfabetización de los profesores de alfabetización y su relación con las referencias teórico-metodológicas que apoyan sus prácticas pedagógicas? El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de las relaciones entre las políticas y prácticas de alfabetización desarrolladas en la red de educación municipal de Vitória da Conquista, Bahía, entre 2002 y 2012. Para la construcción de los datos, se realizaron entrevistas con veinte profesores del Ciclo de alfabetización y análisis de documentos. De acuerdo con lo encontrado, las

¹ Mestre em Ciências da Linguagem; Especialista em Psicopedagogia e professor de Alfabetização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: profclaudionor@yahoo.com.br.

políticas y/o programas implementados entre 2002 y 2012 por el sistema educativo municipal de Vitória da Conquista, aunque lo hizo con la justificación de mejorar los índices educativos, especialmente en la alfabetización, las preocupaciones se centraron mucho más en cuestiones político-burocráticas que político-pedagógicas. Como consecuencia, no hubo ningún avance en las prácticas pedagógicas, que permanecieron, hasta este período, mecánicas, cuyas actividades de lectura y escritura no tenían sentido.

Palabras-claves: Alfabetización; Políticas de alfabetización; Prácticas de alfabetización.

1. Introdução

Presencia-se, no Brasil, desde os anos de 1990, uma expansão quantitativa no sistema educacional brasileiro. Em nome da redemocratização da sociedade, as políticas públicas, entre elas, as educacionais, têm reconhecido a dívida histórica, principalmente com os segmentos sociais menos favorecidos. Em nome do pagamento dessa dívida ou parte dela, ampliou-se o número de vagas e de escolas para o atendimento à população que estava excluída desse cenário. Nesse movimento, conforme percebe Gatti (2008), houve mudanças nos segmentos sociais, que passaram a exigir da formação de professores mudanças radicais. A formação de professores, nessa perspectiva, é vista como uma das variáveis capazes de incidir na melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Tal cenário foi propício para a implementação de políticas educacionais, motivadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Daí, surgem novas e ou se ampliam abordagens teórico-metodológicas, sobretudo para o processo de alfabetização. Ampliam-se também, a partir desse momento, os estudos e pesquisas voltados para a alfabetização em função de dois aspectos: primeiro, a ampla divulgação dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Tebersoky, a partir da segunda metade dos anos de 1980, que exerceram influências para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o segundo refere-se aos sucessivos resultados de exames nacionais e internacionais sobre o desempenho dos estudantes, em leitura e escrita.

Esses aspectos são aqui vistos como contraditórios uma vez que não se verifica que os avanços dos estudos, pesquisas e implementação de políticas educacionais específicas contribuíram para a melhoria do desempenho dos estudantes, pois os índices referentes à leitura e escrita permanecem abaixo do desejado. Conforme os resultados das avaliações, a média brasileira ainda está abaixo do esperado; a média do Estado da Bahia está abaixo da média nacional e alguns municípios baianos têm sua média abaixo da média do Estado, inclusive o de Vitória da Conquista, o terceiro maior do Estado.

O início dessas reflexões sobre o processo de alfabetização se dá a partir das inquietações que surgiram com o constante contato com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, desde o ano de 2004. Esse contato começou com o desenvolvimento de oficinas de formação continuada e das atividades curriculares desenvolvidas nas disciplinas de Metodologia da Alfabetização e de Prática de ensino do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Como exigência da disciplina de Prática de ensino, o professor deveria supervisionar as atividades de regência desenvolvidas pelos discentes do curso de Pedagogia.

Esse contato possibilitou, sobretudo, o diálogo com as professoras alfabetizadoras, momento no qual elas tinham a oportunidade de desabafar sobre suas angústias e frustrações em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem. Nessas oportunidades, elas reclamavam de um problema crescente nos últimos anos, relacionado às dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo as professoras, está cada vez mais difícil alfabetizar seus alunos que, segundo elas, enfrentam muitas dificuldades para se alfabetizarem.

Isso foi motivador para o desenvolvimento de uma investigação intitulada “Processo de alfabetização escolar: concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras de professoras da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil”, na qual se insere este trabalho. Entre as perguntas que deram origem a esta investigação, destaca-se: Quais são as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras e sua relação com os referenciais teóricos-metodológicos que fundamentam suas práticas pedagógicas? O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das relações entre as políticas e as práticas de alfabetização desenvolvidas na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, entre os anos de 2002 a 2012.

A construção dos dados aqui analisados se constituiu pela aplicação de entrevistas sobre o processo de alfabetização com professoras do Ciclo de alfabetização e análise de documentos relacionados com a alfabetização proposta pelo sistema municipal de educação. Foi realizada uma reunião em duas escolas, com todas as professoras das classes de alfabetização, com o intuito de apresentar a proposta de investigação para que, por adesão, as professoras participassem, como sujeitos desta investigação. Assim, participaram 20 professoras, sendo 09 de uma escola e 11 de outra.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em horários e datas previamente agendados, conforme a disponibilidade de cada uma delas. As entrevistas foram gravadas em

áudio, com a permissão de cada uma delas e, em seguida foram transcritas. Para qualificar ainda mais as informações, elaborou-se um roteiro com perguntas sobre a concepção de alfabetização, o método que se utiliza para alfabetizar, os marcos teóricos e sua relação com as práticas de ensino, o trabalho com os gêneros textuais etc.

Segundo o que se constatou, as políticas e ou programas implementados entre os anos de 2002 a 2012 pelo sistema municipal de educação de Vitória da Conquista, embora o tenha feito com a justificativa de melhorar os índices educacionais, em especial na alfabetização, as preocupações estavam muito mais voltadas para as questões político-burocráticas do que político-pedagógicas. Evidencia-se daí que não houve preocupação por parte do sistema municipal de ensino em formar os professores, no sentido de muni-los dos referenciais teórico-metodológicos de cada uma das propostas. Como consequência, não houve avanço nas práticas pedagógicas.

2. Antecedentes

As políticas públicas educacionais implementadas nas últimas décadas, considerando o marco institucional da LDB 9394/96, também não foram ou não têm sido suficientes para garantir o sucesso de todos os alunos, segundo os resultados das avaliações desenvolvidas por organismos governamentais e não-governamentais. Tais avaliações revelam que a maioria dos estudantes brasileiros tem tido desempenho muito inferior ao esperado. Entre essas políticas incluem as leis 11.114/05, que tornou o ensino obrigatório a partir dos seis anos de idade e 11.274/06, que estendeu a duração do Ensino Fundamental para nove anos, mantendo o início aos seis anos.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos também significou, para os sistemas educacionais, a expansão do Ciclo de alfabetização para três anos, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, os dados indicam que um número significativo de crianças não é alfabetizada nesse período. Das crianças matriculadas no terceiro ano da rede pública brasileira, em 2013, 11,9% foram reprovadas e 19,9% tinham distorção idade/série (BRASIL, 2014).

A redução da taxa de reprovação no Ciclo de alfabetização, a partir do ano de 2010, ocorre em função de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos não permitirem a retenção de alunos do primeiro e segundo anos. As taxas do fracasso

registradas nesses anos são provenientes da evasão escolar. Em 2013, a taxa de evasão no primeiro ano foi de 1,4% e de 3,6% no terceiro ano. (BRASIL, 2013).

Para verificar a qualidade e a eficiência do Ciclo de alfabetização das escolas públicas, o Ministério da Educação (MEC) criou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) pela Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013. De acordo com os termos desta Portaria, em seu Artigo 4, os objetivos da ANA são: I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo condições de oferta) do Ciclo de alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, para que cada unidade receba o resultado global.

Os resultados da primeira avaliação, publicada em 2014, denunciam que 54% dos estudantes do terceiro ano têm desempenho insuficiente em leitura, interpretação de textos e operações matemáticas básicas. Nessa avaliação, os estudantes tinham de localizar informação específica, explícita em textos simples. Apenas 11% deles conseguiram oferecer respostas de forma satisfatória. Entre os 46% dos estudantes que leem e interpretam um texto de forma adequada se encontram aqueles que estão no nível apropriado e aqueles que estão no nível desejado.

Os dados apresentados aqui sobre a alfabetização no cenário educacional brasileiro revelam que o país ainda tem que enfrentar vários desafios para que seus estudantes alcancem um nível satisfatório em relação à leitura e à escrita. Para Soares (2007) os baixos índices de desempenho dos alunos no processo de alfabetização resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, linguística e pedagogia), cada uma das quais trata o tema de forma independente. Em segundo lugar, são dados que, exclusivamente, buscam a explicação do problema ora no aluno, ora no contexto cultural do aluno, ora no professor, ora no método, ora no material didático, ora finalmente no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

Garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os que se matriculam na escola pública brasileira é um grande desafio. A falta de professores com capacitação técnica é um dos fatores que impedem essa realização, segundo a posição de Cagliari (2006). Para ele, o professor alfabetizador, que tem uma boa preparação para o exercício de sua função, sabe avaliar se um método é bom ou não. Além das escolas de formação professores formarem mal os professores alfabetizadores, Cagliari (2006), atribui a culpa também aos pacotes educacionais e à atitude conformista do próprio professor. Como resultado, o professor

permanece com suas práticas pedagógicas medíocres, que não têm contribuído para a aprendizagem de forma mais significativa dos alunos.

A discussão sobre o fracasso escolar no Brasil, referente ao aprendizado da leitura e da escrita, ocorreu em dois momentos: no primeiro momento, até 1996, o discurso girou em torno do alto índice de reprovação e evasão dos alunos e, no segundo momento, com a instituição da nova LDB 9394/1996, o discurso gira em torno da não aprendizagem dos alunos. A partir de então, amplia-se o acesso das crianças brasileiras ao processo de escolarização, embora careçam de condições de permanência e sucesso escolar. (MORTATTI, 2004).

O município de Vitória da Conquista ficou nacionalmente conhecido, de forma negativa, por ter tido o pior desempenho educacional, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2009, quando atingiu apenas 2,8. Esse resultado denunciou o quanto é baixo o nível de desempenho dos alunos com o mínimo de cinco anos de escolaridade. Cabe lembrar, no entanto, que os resultados anteriores, a contar de 2005 e dos posteriores, 2011 e 2013, o município ficou abaixo da meta projetada, embora tenha tido um resultado mais significativo. Conforme os trabalhos de Soares (1985), Morais (2010), entre outros, o problema do fracasso escolar tem atingido a maioria das crianças pertencentes a setores socialmente marginalizados a ponto de muitos não aprenderem a ler e escrever.

A seguir, serão abordadas as políticas e programas educacionais implementados pelo município de Vitória da Conquista entre os anos de 2002 a 2012 e suas relações com as práticas pedagógicas. Nessa relação serão discutidos os resultados ou efeitos dessas políticas para a melhoria ou não dos índices educacionais no município, considerando que todas elas justificaram o baixo desempenho educacional dos estudantes.

3. Políticas e práticas de alfabetização do/no município de Vitória da Conquista

Os resultados negativos dos alunos, em relação ao seu desempenho em leitura e escrita, apontados acima, motivaram o município de Vitória da Conquista a organizar, no ano de 2002, o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) em Ciclos de Aprendizagem: Ciclo I (correspondendo ao 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e Ciclo II (3ª e 4ª série), mediante a Resolução Nº 003/02. O ponto básico dessa organização pelo município foi desenvolver o

currículo com base em competências e habilidades. Por isso, passou-se a exigir uma série de mudanças no sistema de ensino, especialmente na prática pedagógica dos professores.

O debate acerca do conceito de competência amplia-se, na década de 1990, na área pedagógica, destinado ao ensino de crianças nos primeiros anos de escolaridade. O desenvolvimento de habilidades por parte de um estudante, segundo Perrenoud (1999), deve ser em torno de três anos em cada ciclo escolar. Em 2006, é instituído o Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Lei N° 11.274, implementando, assim, o Ciclo da alfabetização (do 1° ao 3° ano).

A organização do ensino em ciclos sofreu diversas críticas por parte dos professores da rede municipal de ensino, devido à adoção do regime de progressão continuada, denominada também no município de aprovação automática, proposta por essa organização. Os fragmentos de fala a seguir, denunciam isso:

“Desde a implantação do Ciclo, a SMED² não sabe o que fazer com a educação do município. Isso bagunçou a cabeça do professor e com o aprendizado dos alunos. Ainda hoje sofremos com a imposição de propostas que, de fato, não conseguimos entender. A avaliação dos alunos foi a pior parte do Ciclo porque exigia que fosse toda qualitativa. Não tínhamos como ter um conhecimento assim dos alunos, pois o tempo era curto e tínhamos de ensinar os conteúdos. Antes dessa proposta de Ciclo, eu sabia alfabetizar meus alunos, pois era muito mais fácil. [...]. O resultado de tudo isso foi o fracasso dos alunos” (Professora Júlia. Entrevista de 9 de abril de 2014).

“A aprovação automática significou o fim da educação no município. Foi a pior medida tomada pela Secretaria de Educação. [...] Nunca tínhamos visto nada parecido e não funcionou de forma significativa. A aprovação automática foi a condição que o município encontrou para resolver o problema do fracasso. Não houve, a meu ver, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos [...]” (Professora Beatriz. Entrevista de 11 de março de 2014).

“A proposta é que os alunos sejam avaliados de forma contínua e cumulativa, com prevalência de aspectos qualitativos sobre aspectos quantitativos. [...] O problema é que não nos foi orientado a fazer isso. Tínhamos que preecher um parecer descritivo que, na verdade não condizia com a realidade do aluno. [...] tive que inventar muito, porque não sabia o que escrever sobre os alunos. Era uma opinião individual”. (Professora Ana. Entrevista de 11 de março de 2014).

“[...] A avaliação era exigida de uma maneira que os professores não sabiam como fazer e não fomos orientados para tal. [...]. Todos os alunos do 1° e 2° anos eram aprovados, sabendo ou não” (Professora Fábila. Entrevista de 05 de abril de 2014).

Evidencia-se, por meio desses fragmentos de fala, que não houve participação dos professores nesse processo de mudança de abordagem, ou seja, a proposta foi imposta pelo sistema municipal de ensino. Evidencia-se ainda que a preparação dos professores não tenha ocorrido para a implementação dessa proposta, o que pode justificar a carência dos professores em relação à adoção de novas metodologias, pois não tinham conhecimento dos

2 Secretaria Municipal de Educação.

fundamentos teóricos da proposta instituída. A denúncia apresentada por meio do fragmento de fala da professora Beatriz, a seguir, parece demonstrar o objetivo da gestão municipal:

“A aprovação automática foi a condição que o município encontrou para resolver o problema do fracasso. Não houve, a meu ver, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos [...]”.
(Professora Beatriz. Entrevista de 11 de março de 2014).

Nessa perspectiva, concorda-se com Jacomini (2004), ao analisar a institucionalização do Ciclo na rede de ensino do Estado de São Paulo. Ela aponta três problemas que foram evidenciados pelos professores participantes desta investigação: 1) elaboração de novas propostas sem avaliar os resultados das políticas que as antecederam; 2) ausência de discussão com os professores; 3) e, o não oferecimento das condições materiais e organizacionais para que as propostas sejam implementadas a contento.

As reformas escolares fracassam, novos programas não são aplicados, belas ideias são pregadas como métodos ativos, construtivismo, avaliação formativa ou pedagogia diferenciada, mas nunca são praticadas. Isso porque, na área da educação, o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é praticado nas condições efetivas do trabalho docente não é medido suficientemente. (PERRENOUD, 2007). Isso também foi evidenciado por meio dos fragmentos de fala das professoras, como os seguintes:

“Nos últimos anos, a SMED tem exigido muito de nós. O maior problema é que ela não tem dado as condições adequadas. Ela quer que ensinamos de outra maneira, mas nós não sabemos como [...]”.
(Professora Carla, Entrevista de 19 de março de 2014).

“[...] do que adianta estar tudo perfeito no papel, mas na prática não funciona. Baixa as portarias, mas nós professores não temos esse conhecimento, não sabemos como se operacionaliza isso. Nós reclamamos toda reunião, mas não nos escuta, não nos orienta, mas as cobranças vêm. [...] Parece até uma perseguição a nós professores.” (Professora Ana. Entrevista de 11 de março de 2014).

A resistência por parte dos professores da rede municipal aumentava a cada ano em relação à organização do currículo em Ciclos de Aprendizagem. Tal resistência levou a Secretaria Municipal de Educação a declinar da ideia da expansão da organização do currículo em Ciclos de Aprendizagem para a segunda etapa do Ensino Fundamental. No entanto, por meio da Resolução nº 009/06, a rede municipal de ensino institui a organização do currículo em Ciclos de Formação Humana, revogando, assim, a Resolução nº 003/2002. Por meio dessa Resolução, o Ensino Fundamental foi instituído em três ciclos, cada um com duração de três anos.

Dentre os objetivos do Ciclo de Formação Humana, destacam-se: o estabelecimento do processo de formação humana, focado no pleno desenvolvimento do aluno, sua preparação

para o exercício da cidadania; o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, levando em consideração a aquisição de competências e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores; a continuidade do processo de aprendizagem de crianças, pré-adolescentes e adolescentes que ingressam no sistema escolar. (SMED, 2008). A organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana deu continuidade ao regime de Progressão Continuada nos mesmos moldes do Ciclo de Aprendizagem.

O Ciclo I corresponde ao período da infância, que inclui alunos de seis a oito anos. Nas classes desse Ciclo deve-se incluir a matrícula de novos alunos, transferidos de outro regime e daqueles que não tiverem comprovação de escolaridade anterior. Com essa medida, a rede municipal de ensino registra a presença de um número significativo de crianças com distorção idade/ciclo, além de evasão e reprovação. Esses casos geralmente estão intimamente relacionados à situação socioeconômica dos alunos, uma vez que o fracasso escolar tem atingido principalmente os alunos pertencentes aos contextos desfavoráveis, economicamente.

A avaliação, de acordo com a organização do Ciclo de Formação Humana, é diagnóstica, contínua, processual, participativa e emancipatória, e sua concepção deve ser construída de forma a caracterizar as observações das competências propostas. Nesse sentido, são desenvolvidas ações de reorientação para alunos com dificuldades de aprendizagem e apoio processual em relação ao desenvolvimento do aluno. Predomina, portanto, nesse processo de avaliação os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (SMED, 2008). No entanto, os professores não aprovaram a nova proposta implementada pelo sistema municipal de ensino, conforme os fragmentos de fala apresentados a seguir:

“No Ciclo não tem sentido avaliar os alunos, pois não pode haver reprovação. Passa os alunos de qualquer jeito [...]. Avaliar acaba sendo perda de tempo”. (Professora Beatriz. Entrevista de 11 de março de 2014).

“[...] Os alunos, sabendo que não serão reprovados, nem demonstram interesse pelos conteúdos porque serão aprovados de todo modo”. (Professora Elisa. Entrevista de 17 de março de 2014).

De acordo com esses fragmentos de fala, evidencia-se que a avaliação seja reduzida à verificação da aprendizagem. Evidenciou-se ainda que as dificuldades apresentadas pelas professoras, em relação ao trabalho precário em sala de aula, estava relacionado à não existência de um projeto consolidado de formação continuada dos professores. As professoras continuam reivindicando a sua participação na elaboração e implementação das propostas pedagógicas. Segundo Arroyo (2011), é necessário avaliar o que os professores consideram mais importante em suas práticas para que uma proposta seja apresentada como inovadora. Na

mesma direção, Masetto (2011) acredita que um projeto, que pretende ser inovador, deve se concentrar na prática pedagógica do professor.

Em 2009, como já afirmado, o município teve o seu pior Ideb e ficou entre os piores do Brasil, reafirmando, assim, que os investimentos feitos de 2004 até esse momento, não trouxeram resultados positivos. A solução apresentada pelo município foi revogar a Resolução nº 009/06, ao reorganizar o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução nº 002/09, em Ciclos de Aprendizagem, assim divididos: o Ciclo I, do primeiro ao terceiro ano, denominado ciclo de alfabetização; Ciclo II, quarto e quinto ano; Ciclo III, sexto e sétimo ano e Ciclo IV, oitavo e nono anos.

Identificou-se que as diretrizes propostas por essa Resolução, em sua essência, são textualmente as mesmas da Resolução nº 009/06. A diferença identificada entre essas resoluções é em relação à progressão continuada: a Resolução de 002/2009 prevê a aprovação automática apenas no ciclo I, enquanto a Resolução de 009/2006 previa a aprovação automática em todos os anos de cada Ciclo. Cabe lembrar que a aprovação automática, nos dois primeiros anos de escolaridade, está prevista nas Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, não sendo, portanto, prerrogativa da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

A Resolução nº 002/09, semelhante à Resolução nº 009/2006, parece apresentar equívocos quanto à concepção de um sistema de ensino organizado em Ciclos de aprendizagem. A questão da avaliação é um dos equívocos mais evidentes: embora o conceito e critérios de avaliação das duas resoluções sejam os mesmos, a 002/09 exclui a emissão de parecer descritivo sobre o desempenho acadêmico de cada aluno e não aborda sobre aspectos qualitativos, o que prevalecem os aspectos quantitativos, exatamente como era no sistema de seriação. Sobre essa questão, os professores assim afirmaram:

“Pelo menos a avaliação voltou ao normal. Não somos obrigadas a aprovar de qualquer jeito os alunos [...]”. (Professora Julia. Entrevista de 09 de abril de 2014).

“Com essa nova proposta, a escola fica livre para decidir como avaliar seus alunos. Não ter que fazer parecer para cada aluno já é uma avanço. [...]”. (Professora Fábila. Entrevista de 05 de abril de 2014).

“Os pareceres descritivos de cada aluno era uma grande mentira. a gente copiava [...] Aquilo não representava a verdade sobre os alunos. Era uma perda de tempo fazer aquilo e nao servia para nada pois ninguém lia”. (Professora Elisa. Entrevista de 17 de março de 2014).

A adoção dessa postura em relação à avaliação parece ter sido agradável aos professores, conforme os fragmentos de fala acima. Pelo menos em relação à avaliação, pode-se afirmar que essa proposta, que utiliza uma terminologia de Ciclos de Aprendizagem, mas

não assumem seus fundamentos teórico-práticos. Segundo Mainardes (2009), a organização do currículo escolar em ciclos é uma política complexa que possui justificativas filosóficas, políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas.

No caso do município de Vitória da Conquista, evidencia-se, conforme suas justificativas, que a organização do currículo em Ciclos teve a intenção apenas de reduzir as altas taxas de reprovação e evasão escolar, para amenizar o fracasso escolar. Conforme os depoimentos das professoras, constata-se que a rede municipal de ensino não tenha assumido os fundamentos teórico-práticos, de nenhuma das propostas adotadas, o que permite dizer que o sistema de ensino municipal não tenha desenvolvido práticas pedagógicas fundamentadas no modelo teórico adotado.

Os resultados das avaliações divulgados no ano de 2011, apontam que o Ideb observado, da primeira etapa do Ensino Fundamental salta de 2,8 para 3,4. Embora o município tenha registrado esse avanço, continua abaixo da meta projetada (4,0). Nesse ano, o município adere ao Programa Pacto de Alfabetização com o Município, lançado pelo Governo do Estado da Bahia. Entre as ações desse Programa destacam-se a formação contínua dos professores alfabetizadores; monitoramento e avaliação; distribuição de materiais didáticos para professores e alunos; oferta de reforço escolar e organização de espaços de leitura nas escolas, preferencialmente em cada sala de aula. Embora a adesão a esse Programa tenha sido em 2011, a sua operacionalização só ocorreu a partir do ano seguinte, quando o município também adere ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa [PNAIC], lançado pelo governo federal.

O PNAIC se configura como um compromisso formal assumido pelo governo federal, pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios, com a intenção de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. A adesão ao PNAIC implica compromisso com a alfabetização de todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realização das avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, entre elas a ANA, com os alunos 3º ano do Ciclo da alfabetização.

De acordo com o PNAIC, ser alfabetizado aos oito anos de idade significa compreender como o sistema de escrita funciona; o domínio das correspondências grafemas-fonemas; a fluência da leitura e domínio das estratégias de compreensão e produção de textos escritos. Para tal, as ações do PNAIC se baseiam em quatro linhas de ação: 1. Formação presencial para professores de alfabetização e seus orientadores de estudos; 2. Material

didático, obras literárias, trabalhos de apoio educacional, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012).

A formação continuada dos professores é a principal atividade do PNAIC que, segundo Klein e Guizzo (2017), se converteu em um instrumento importante para a busca de melhorias da qualidade da educação básica, afim de satisfazer as novas demandas por meio de cursos de capacitação para que os professores atualizem suas práticas pedagógicas. Intensificar a formação continuada dos professores fortalece os vínculos entre a teoria e a prática.

As professoras consideram fundamental a formação continuada e concordam que é por meio dela que pode ocorrer o domínio dos referenciais teórico-metodológicos para se apropriarem dos novos conceitos e, conseqüentemente, desenvolver práticas mais significativas. No entanto, elas reclamam que é insuficiente a formação que o sistema de ensino tem oferecido.

“Para nós, professoras, é muito difícil mudar a nossa prática. Temos uma prática cristalizada, baseada em nossas crenças. Não podemos inovar só com esses cursos de capacitação que a SMED oferece. Tinha de ter uma formação continuada mais sólida”. (Professora Beatriz. Entrevista de 19 de março de 2014).

“Me esforço para fazer o melhor que posso, porém [...] a SMED não ajuda muito com a formação que oferece. Muitas vezes, considero perda de tempo porque é sempre a mesma coisa e não ensina nada de novo. Nem pode exigir mudanças de nossa prática porque o que ensina nessa formação já é antigo”. (Professora Iris. Entrevista de 08 de abril de 2014).

A partir das narrativas das professoras, pode-se constatar que o sistema municipal de educação instituiu propostas pedagógicas com fins mais políticos que pedagógicos, acreditando resolver o problema do fracasso escolar. Por meio das narrativas se verificou também que as professoras foram resistentes às propostas, primeiro por não terem participado da construção de nenhuma delas e, segundo por não terem tido conhecimento dos seus referenciais teóricos, o que as impede, de algum modo, de desenvolver novas práticas ou práticas orientadas por tais propostas. Fica evidente, desse modo, que a descontinuidade das propostas pedagógicas não foi favorável para a melhoria dos índices educacionais dos alunos.

A análise realizada a partir de documentos e entrevistas sobre as relações entre as políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das classes de alfabetização na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e os referenciais teórico-metodológicos aponta para: a) uma preocupação mais com aspectos políticos do que com questões pedagógicas por parte do sistema de educação; b) o desconhecimento ou não domínio dos referenciais teórico-metodológicos das propostas pedagógicas implementadas pelo sistema

municipal de educação e c) as práticas pedagógicas de alfabetização contraditórias à proposta vigente, ou seja, a permanência de práticas mecânicas de ensino da leitura e da escrita.

De 2002 a 2012, o sistema de ensino municipal foi marcado, conforme o que se verificou no contexto desta investigação, por propostas pedagógicas descontínuas cuja preocupação por parte da gestão municipal era mais política que pedagógica. Cada uma dessas propostas foi implementada com o objetivo de melhorar os índices educacionais, principalmente no ciclo de alfabetização. No entanto, essas propostas não promoveram as melhorias esperadas, como evidenciado no contexto dessa análise.

Conclusão

Neste trabalho de investigação buscou analisar as relações entre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as políticas educacionais (e as propostas pedagógicas) implementadas pela rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. A alfabetização é aqui vista como um processo que vai além da simples capacidade mínima de decodificar e codificar a escrita; é entender e conceber usar os sociais da leitura e da escrita na vida cotidiana e pressupõe que haja entendimento mínimo para fazer uso dessas capacidades. Assumir essa posição é dar-se conta de que o processo de construção da linguagem escrita, devido a sua complexidade, requer muito mais que técnicas ou treino mecânico; e que a capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a linguagem e como se usa no contexto social.

Segundo Borzone, Silva y Rosemberg (2004), Morais (2012) y Soares (2015), para que a criança aprenda a linguagem escrita, é necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Esta posição também parte do princípio legal de que as crianças tenham direito de aprender a ler e escrever, dado que este direito tenha sido negado às crianças pobres durante muitos anos, no Brasil. É um direito de as crianças não só ingressarem na escola, como terem acesso a uma educação de qualidade que lhes proporcione situações mais autônomas, de modo que ao final do chamado ciclo de alfabetização, tenham desenvolvido habilidades de leitura e produção de textos para continuar p processo educacional de forma exitosa.

Os dados construídos e analisados nesta investigação revelam aspectos importantes sobre as relações entre os referenciais teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas das

professoras alfabetizadoras. Ao abordar esses aspectos, no processo de alfabetização, permitiu optar por referências teóricas da Linguística, Psicolinguística e Educação, a fim de manter um diálogo entre elas. Neste sentido, apresenta em seguida algumas conclusões: a) permanece mecânico o ensino da leitura e da escrita e desvinculado do círculo cultural dos alunos; b) as atividades de ensino não têm em conta o conhecimento dos alunos nem seu grau de dificuldade; c) a linguagem utilizada nas atividades de ensino privilegia apenas a padrão, desenvolvidas como se todos os alunos dominassem a leitura e a escrita e d) carência de materiais didático-pedagógicos adequados.

Esta investigação, pelo menos no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, denuncia a fragilidade das práticas de alfabetização no interior da escola pública e constata que as professoras têm muito o que aprender, todavia em relação ao trabalho com o texto, a leitura, a escrita e a análise linguística. Isto reafirma o quanto tem sido precária a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Espera-se que a formação continuada de forma mais sólida possa contribuir com a superação do mecanicismo no processo de alfabetização; oferecer aos alunos, no que se refere à linguagem, as devidas condições de expressão de si mesmos, de possibilitar a leitura de mundo, de modo que eles organizem os conhecimentos construídos; promover a interação entre as funções cognitivas superiores dos alunos como leitores e os conteúdos expressos nos textos entre outras.

Enfim, cabe ressaltar que a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica somente fará sentido se o objetivo for discutir e repensar as referências teóricas e metodológicas e o conteúdo das áreas de conhecimento para atualizá-las, levando em consideração os avanços científicos. O não cumprimento desse objetivo promove a continuidade das práticas cristalizadas, ou seja, que valorizam o mecanismo do ensino da leitura e da escrita, apesar de, no Brasil, as teorias construtivistas apoiarem as propostas de alfabetização.

Referências

ARROYO, M. G. *Currículo, território de disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: pacto.mec.gov.br. 2012. Acesso em 05 de jan. de 2015.

- _____. Saeb - *Sistema De Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm, 2013. Acesso em set. de 2014.
- _____. Inep - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Indicadores Educacionais. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>, 2014. Acesso em 10 nov. 2018.
- BORZONE, A. M.; SILVA, M. L. & C. ROSEMBERG. *Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos*. Consejo General de Educación: gobierno Entre Ríos, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile>. Acesso em 20 de nov. 2018.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2006.
- JACOMINI, Márcia A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.
- KLEIN, J. M & GUIZZO, B. S. *Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2763>. 2017. Acesso em 12 de out. 2018.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez. 2009.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do docente universitário*. São Paulo: Summus Editorial. 2011.
- MORAIS, A. G. *Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Trabalho escrito apresentado em concurso para docente titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife. 2010.
- _____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos. 2012.
- MORTATTI, M. do R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP. 2004.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- _____. A formação dos docentes no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al* (2007). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos docentes e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed. 2007.
- SMED. *Plano Municipal de Educação*. Vitória da Conquista, Bahia. 2008.
- SOARES, M. *As muitas facetas da alfabetização*. Cad. Pesq., São Paulo. 1985.
- _____. *Alfabetização e Letramento: 5ª ed.* São Paulo: Contexto. 2007.
- _____. *Alfabetização no Brasil: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2015.