

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORAH PROVETTI SCARDINI NACARI

**MUDANÇAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA
ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**VITÓRIA
2016**

DÉBORAH PROVETTI SCARDINI NACARI

**MUDANÇAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA
ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa: “Educação e Linguagens: Linguagens Visual e Verbal”.

Orientador: Prof. Dr. César Pereira Cola

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Nacari, Déborah Proveti Scardini, 1963-
N118m Mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização sob a
perspectiva de professores alfabetizadores / Déborah Proveti Scardini
Nacari. – 2016.
194 f. : il.

Orientador: César Pereira Cola.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores. 3. Leitura. 4. Escrita.
5. Educação e Estado. I. Cola, César Pereira, 1956-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



DÉBORAH PROVETTI SCARDINI NACARI

MUDANÇAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Ao meu filho, Daniel...
Amo você...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus... pela sua presença constante em minha vida.

Aos meus pais, Zilá e José, porque se esforçaram muito para/pela educação de seus filhos.

Aos meus irmãos, Warner e Adryana, pelo companheirismo na vida.

À tia Zilair, dedicada professora alfabetizadora, foi sua história de vida que inspirou esse trabalho.

Aos professores alfabetizadores, pela parceria e pelos diálogos: vozes plenivalentes.

A minha família. Ana você está incluída aqui.

Ao Professor Dr. Cesar Pereira Cola, por me permitir trilhar esse caminho.

À Prof^a. Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, referência na alfabetização e na vida. Você me apresentou Bakhtin e depois Bakhtin me apresentou você.

À Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz, suas contribuições sobre cultura (s) escolar (es) foram de grande relevância para as reflexões dessa pesquisa.

À Prof^a Dr^a Dilza Côco, pelos direcionamentos e pelo engajamento nas causas da Educação.

À Prof. Dr^a Fernanda Zanetti Becalli, por sua leitura atenta e por ter compartilhado seus valiosos saberes em prol do debate aqui proposto.

Ao Prof^o Dr^o Hiran Pinel, pela sua sensibilidade em perceber o que nos afeta.

À Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho, por me ajudar a compreender o porquê e por quem os sinos dobram.

Ao Prof. Dr. Vanildo Stieg, sem palavras que possam definir sua grande importância para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), pelos avanços qualitativos em meu aprimoramento pessoal e profissional.

À secretaria da Pós-Graduação, pela amizade, paciência, pelas informações e trabalhos prestados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos valiosos ensinamentos.

A Celso Lopes Andrade, os livros dão um toque especial a nosso espaço de ensino, pesquisa e extensão.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por se disponibilizar a contribuir para com as reflexões sobre Educação.

Aos amigos e amigas da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, e em especial, aos Pró-Reitores de Planejamento e Desenvolvimento Institucional: Prof. Dr. Anilton Salles Garcia, Prof. Dr. José Eduardo Macedo Pezzopane e Prof. Dr. Maximilian Serguei Mesquita, pelo incentivo à pesquisa e parceria em todos os momentos.

A todos as pessoas que um dia foram meus professores nas etapas escolares pelas quais passei. Tenho um pouco de cada um.

A todos os profissionais que atuam nas escolas.

A todos os meus alunos, que ao longo da minha carreira, contribuíram de modo imensurável para o meu crescimento pessoal e profissional.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória e de alguma maneira contribuíram para a execução desse trabalho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade.

A todos que torceram pela minha conquista e as que acreditaram no meu potencial deixo meus sinceros agradecimentos.

Muito Obrigada!

Saber Viver

Cora Coralina

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar...

RESUMO

Essa pesquisa, com recorte histórico nos anos de 1990, ao questionar o modo como foi encaminhado o processo de mudanças teórico-metodológicas junto a professores alfabetizadores, que atuavam em escolas da rede pública do município de Vitória/ES, assume uma perspectiva de alfabetização que se distancia da perspectiva construtivista, bem como o modo de pensar e conduzir os processos de formação de professores alfabetizadores. Enquanto que para a perspectiva construtivista emiliana há uma crença de que as crianças aprendem sozinhas, de forma espontânea, por meio de interações que chegam a invisibilizar o papel do professor (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010), entendemos a alfabetização como um processo de imersão da criança no mundo da linguagem escrita (GONTIJO, 2002). Desse modo, compreendemos que para que as crianças “[...] se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010, p. 11). Nesse sentido, tal compreensão toma como base a perspectiva teórico-metodológica Histórico-Cultural, pautada nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, para pensar a linguagem no processo alfabetizador. Ao rememorarmos, tivemos a oportunidade de rediscutir a implantação do Bloco Único, agora na perspectiva desses professores alfabetizadores. Por meio de seus relatos, inferimos que a desseriação e o construtivismo (adotados pela rede pública municipal de Vitória no chamado Bloco Único) não conseguiram vencer os graves problemas da alfabetização nas duas primeiras séries iniciais da educação básica. Refletir sobre essa reforma educacional nos parece essencial para a história da educação/alfabetização no Espírito Santo.

Palavras-chave: Enunciação. Políticas de alfabetização Infantil. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This research, with historical approach in the 1990s, questions how the process of theoretical and methodological changes was handled among literacy teachers who worked in public schools in the city of Vitória / ES. As such, it takes on a literacy perspective different from the constructivist perspective, as well as the way of thinking and leading the processes of training literacy teachers. While for Emilian constructivist perspective there is a belief that children learn by themselves, spontaneously, through interactions that make the teacher's role almost invisible (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010), we understand literacy as an immersion process of the child in the world of written language (GONTIJO, 2002). Thus, we understand that for children "[...] to take ownership of knowledge and, in particular, the written language, it is required a qualified mediation of teachers [...]" (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010, p. 11). In this sense, this understanding builds on the historic-cultural theoretical and methodological perspective, based on studies of Bakhtin and his circle, to think about the language in the literacy process. As we recalled it, we had the opportunity to revisit the implementation of the Single Block, now from the perspective of these literacy teachers. Through their reports, we can infer that the school organization combining the first and second grades, and the constructivism (adopted by the public school system in Vitória, called Single Block) failed to overcome the serious problems of literacy in the first two grades of basic education. It is essential to consider this educational reform as part of the history of education / literacy in the State of Espírito Santo.

Keywords: Enunciation. Children's literacy policies. Reading. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Títulos de reportagens sobre a municipalização do ensino, A Gazeta	73
Figura 2 - Títulos de reportagens sobre a Educação no Espírito Santo, A Gazeta ..	74
Figura 3 - Títulos de reportagens sobre Educação em Vitória (ES).....	87
Figura 4 – Atividade de escrita 1. Acervo pessoal da autora	105
Figura 5 – Caderno de Plano de Aula – Método Tradicional.....	113
Figura 6 - Atividades de caligrafia, ortografia e gramática. Método Tradicional	114
Figura 7 - Cartazes: famílias silábicas. Classe de 1ª série. Material cedido para a pesquisa	116
Figura 8 - Atividades propostas pelo livro Alp 1. Alfabetização, 1ª série.....	117
Figura 9 – Identificação de letras: atividade tradicional (1ª) e atividade construtivista (2).	119
Figura 10 - Antigas edições da revista Nova Escola - Temas polêmicos.....	121
Figura 11 - Antigas edições da revista Nova Escola – Temas construtivistas 1.....	121
Figura 12 - Antigas edições da revista Nova Escola – Temas construtivistas 2.....	122
Figura 13 - Revistas de coleção de um professor alfabetizador. Ceadas para a pesquisa.	122
Figura 14 - Revistas de coleção de um professor alfabetizador. Ceadas para a pesquisa.	124
Figura 15 - Atividade de texto coletivo. Acervo pessoal da autora.	125
Figura 16 - Atividades usadas em sala como exemplo de ecletismo pedagógico...	130
Figura 17- Livros disponibilizados pelos professores entrevistados	134
Figura 18 - Cartilha. Material cedido para a pesquisa	135
Figura 19 - Sugestões de jogos. Materiais cedidos para a pesquisa.	137
Figura 20 - Título de reportagem: Emilia Ferreiro vem a Vitória (ES).	145
Figura 21 - Certificados de participação em cursos de formação: Bloco Único.	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os profissionais envolvidos na pesquisa	51
Quadro 2 – Justificativas para implantação do Bloco Único	76
Quadro 3 – Bloco Único: Diagnóstico e Proposições	78
Quadro 4 – Bloco Único: Proposta	79
Quadro 5 - Bloco Único: Mudanças Estruturais	79
Quadro 6 – Bloco Único: Proposta Curricular	80
Quadro 7 – Bloco Único: Formação de Professores - Projeto Biblioteca Escolares – SEME/PMV	147
Quadro 8 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Inicial (PORTUGUÊS)	154
Quadro 9 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Final (PORTUGUÊS)	156
Quadro 10 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Inicial (CIÊNCIAS)	158
Quadro 11 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Final (CIÊNCIAS)	158
Quadro 12 - Ficha Avaliativa Descritiva – SEME/PMV	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Expansão do ensino básico.....	77
Tabela 2. Evasão na 1ª série do 1º Grau	77
Tabela 3 - Retenção na 1ª série do 1º Grau.....	77
Tabela 4 - Evasão e Reprovação da 1ª para a 2ª série	77

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
BU	Bloco Único
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIE	Conferência Internacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
I PND/NR	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
UPE	Unidade Pré-Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 APRESENTANDO O CONTEXTO/OBJETO DA PESQUISA	17
2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	38
2.1 O DESENHO DA PESQUISA	44
2.1.1 O processo de produção de dados	47
2.1.2 Do nosso campo de investigação.....	52
3 POR QUE (NÃO) ESCUTAR OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	54
3.1 O BLOCO ÚNICO E A TESE LIBERAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	56
3.1.1 Os vários discursos presentes no Documento Preliminar do Bloco Único.....	61
3.1.2 As mudanças políticas, econômicas e sociais na década de 1980.....	65
3.1.3 A consolidação das propostas da década de 1980 para as reformas na educação brasileira: o Bloco Único no município de Vitória	71
3.2 O BLOCO ÚNICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	86
3.2.1 Os saberes e fazeres dos professores alfabetizadores frente a um novo eixo-teórico: o construtivismo-interacionista	94
3.2.2 O livro didático	131
3.2.3 A capacitação dos professores do Bloco Único.....	138
3.2.4 Avaliar não é mais quantificar: a avaliação descritiva dos alunos.....	151
3.3 O BLOCO ÚNICO E O CONSTRUTIVISMO: O MUNDO COMO EXPERIÊNCIA.....	164
3.3.1 Os avanços	166
3.3.2 Os nós críticos	169
3.3.3 Novos outros caminhos possíveis?	171
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE “SEMPRE” PROVISÓRIAS	174
5 REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	188
APÊNDICE A – Cronograma de atividades da pesquisa	189
APÊNDICE B – Protocolo de pesquisa: termo de consentimento e livre esclarecimento	190
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para pesquisa com os professores alfabetizadores	192

INTRODUÇÃO

Mediante nosso desejo em contribuir para as reflexões sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças nos anos iniciais escolares, procuramos, nessa pesquisa, **compreender os sentidos elaborados pelos professores alfabetizadores frente às mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização**, ocorridas na década de 1990, no município de Vitória/ES, com a implantação do Projeto Bloco Único¹.

Conforme está expresso e problematizado no decorrer deste texto, o campo da alfabetização, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, na década de 1990, no Brasil, foi especialmente marcado por ter sido um cenário de mudanças teórico-metodológicas que culminaram na adoção do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em contraposição aos denominados antigos métodos de alfabetização. O Estado do Espírito Santo, como não poderia deixar de ser, foi alcançado por essas mudanças e as escolas do município de Vitória/ES foram as primeiras a serem intimadas pelo discurso oficial da época a modificarem radicalmente as práticas que até então realizavam – passaram, portando, a se pautar na perspectiva construtivista de alfabetização.

Nesse contexto, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao se contraporem aos antigos métodos de alfabetização, afirmavam que a alfabetização ou aprendizagem da língua escrita não se realizaria por um processo mecânico de associação entre sons e letras e letras e sons, mas as crianças, ao aprenderem a ler e a escrever, construiriam hipóteses sobre essas relações, que se distinguem do modo como a língua escrita era ensinada (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010).

Essas colocações das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky, segundo nos lembra Gontijo e Schwartz (2010, p. 10), “[...] trarão mudanças de natureza conceitual a respeito da língua escrita para o campo educacional, juntamente com o crescimento

1 O Projeto Bloco Único foi uma reforma educacional, destinada às 1ª e 2ª séries do ensino básico e às turmas de 6 anos das Unidades de Pré-Escola, proposta no Documento Preliminar de Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, em 1990. Implementado por meio do Decreto Municipal Nº 8.449 de 03 de janeiro de 1991 e Parecer do Conselho Estadual de Educação Nº16/91.

da crença de que o construtivismo ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina [...].”

Na atualidade, podemos recorrer a estudos da história da alfabetização na América Latina, no Brasil, no Estado do Espírito Santo e no município de Vitória/ES e perceber, assim como assinalam Gontijo e Schwartz (2010, p. 10), que talvez “[...] as finalidades apontadas [por Ferreiro e Teberosky] para as suas teorizações tenham sido levadas demasiadamente a sério, porque, após quase 30 anos de divulgação e de disseminação dessa teoria, o problema do fracasso escolar na alfabetização permanece sem solução”.

Essa pesquisa, com recorte histórico nos anos de 1990, ao questionar o modo como foi encaminhado o processo de mudanças teórico-metodológicas junto a professores alfabetizadores que atuavam em escolas da rede pública do município de Vitória/ES, assume uma perspectiva de alfabetização que se distancia da perspectiva construtivista, bem como o modo de pensar e conduzir os processos de formação de professores alfabetizadores. Enquanto que para a perspectiva construtivista emiliana há uma crença de que as crianças aprendem sozinhas, de forma espontânea, por meio de interações que chegam a invisibilizar o papel do professor (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010), entendemos a alfabetização como um processo de inserção da criança no mundo da linguagem escrita (GONTIJO, 2002). Desse modo, compreendemos que para que as crianças “[...] se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010, p. 11). Nesse sentido, tal compreensão toma como base a perspectiva teórico-metodológica Histórico-Cultural, pautada nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, para pensar a linguagem no processo alfabetizador.

Sendo assim, buscamos compreender as complexas relações que atravessaram as políticas para a educação em âmbito local/regional/nacional/internacional, no final do século XX. Políticas que sob nossa perspectiva não atentaram para a devida escuta dos professores alfabetizadores, em seu processo de elaboração. Desse modo, organizamos no **primeiro capítulo**, o que denominamos de apresentação do contexto/objeto de pesquisa e as *palavras alheias* presentes em nossa revisão de

literatura e que, de certa forma, **já discutiram a trajetória de professores alfabetizadores**, para verificarmos, por exemplo, como a academia tem refletido sobre essa temática, sobretudo naquelas investigações que focaram o período em que os alfabetizadores tiveram que conviver com mudanças teórico-metodológicas (dos métodos de alfabetização para a perspectiva psicogenética).

No **segundo capítulo** desta tese, a partir de Mikhail Bakhtin, nosso autor de referência, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica, com enfoque Histórico-cultural e um panorama sobre o desenho metodológico da pesquisa (tipo de pesquisa, critério de escolha do campo da investigação, critério de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e o modo como tem se configurou o processo de produção de dados).

As análises dos dados produzidos constam no **terceiro capítulo**. Aqui apresentamos os eventos que culminaram na implantação do Bloco Único, em Vitória (ES), nos anos 1990, sob a perspectiva dos professores alfabetizadores: a implantação do projeto, seus saberes e fazeres frente ao novo eixo-teórico contrutivista-interacionista, a formação de professores, a avaliação qualitativa e uma análise da implantação desse projeto, 25 anos depois. Para Bakhtin, esse homem, **o professor alfabetizador, é um sujeito que dá respostas, que produz enunciados. Esse capítulo resulta da compreensão ativa e responsiva do professor alfabetizador sobre as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização no recorte temporal proposto.**

Nossas considerações finais (e provisórias) são tecidas no **quarto e último capítulo**, com a certeza de que o debate não se encerra aqui, pois em se tratando de mudanças na educação, sem a escuta do professor, o projeto está fadado ao insucesso.

Que esse texto, até aqui tecido, possa produzir muitos outros textos/diálogos. Desejamos contribuir significativamente com o campo da alfabetização, ao discutir questões implicadas no contexto educacional do estado do Espírito Santo.

1 APRESENTANDO O CONTEXTO/OBJETO DA PESQUISA

De acordo com Gontijo (2002), no período compreendido entre 1929 e 1985, no Brasil, o ensino de leitura e escrita pautava-se em métodos de alfabetização que classificavam-se em dois tipos: “*analíticos* (que iniciam o processo de alfabetização do todo para as partes) e *sintéticos* (das partes para o todo)”. Ambos sofriam duras críticas, tendo em vista ser bastante significativo o índice de fracasso escolar, repetência e evasão, principalmente na esfera do ensino público, nas séries iniciais do ensino básico, particularmente no primeiro ano de escolarização.

A partir de 1985, o país vive um importante movimento de mudanças de regime político. Saímos da ditadura militar e passamos para um período de abertura política. Uma nova Constituição Federal é promulgada, em 1988, e, dentre os novos aspectos, o voto passa a ser facultativo para os cidadãos analfabetos (porém, inelegíveis). Uma garantia constitucional que, no entanto, não eliminou a exclusão social gerada pelo analfabetismo².

Na esteira das mudanças políticas e mediante indicadores de fracasso escolar, o Brasil junta-se a outros países, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos³. A educação básica, foi um dos conceitos mais discutido, levando os governos participantes (principalmente dos países pobres e em desenvolvimento) a assumirem um compromisso internacional com a finalidade de implementar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.⁴

2 Ainda hoje temos treze milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. O número representa 8,7% da população acima de 15 anos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

3 Essa conferência produziu a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

4 Aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

O documento fundamentava-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵ que defendia que "toda pessoa tem direito à educação". Mas mesmo mediante esforços no sentido de assegurar a educação para todos, ainda vigoravam as seguintes situações, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), no início dos anos 90: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. O documento também trazia que “a educação básica seria mais do que uma finalidade em si mesma” (*Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990*). Seria “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (*Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990*). O documento estabelece ainda, 1990, como o Ano Internacional da Alfabetização.

Nota-se que havia um debate internacional sobre as altas taxas de analfabetismo, desse modo, Côco (2006, p. 38) assinala que

[...] os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI) intensificaram sua atuação nas políticas educacionais. Essas políticas, denominadas neoliberais, colocam o mercado como definidor das relações sociais, defendem o Estado Mínimo, promovendo assim o novo método de gerenciamento das ações e investimentos na educação. Vinculado a esse mercado mundial de transformações no setor educacional, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), o que desencadeou outras medidas, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Fundo de Valorização do Magistério, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional e as Políticas de Avaliação. Todas essas medidas geraram grandes debates e críticas.

Como vemos, há uma intensa movimentação em torno das ações voltadas para a educação, tanto nacionalmente, quanto internacionalmente. No Brasil, os esforços políticos envidados objetivavam garantir o acesso e a permanência na escola, bem

5 Declaração Universal dos Direitos Humanos, que delinea os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em :http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 14 ago. 2015.

como a aquisição da língua escrita e o domínio da leitura por parte de milhares de brasileiros, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, na década de 1980, “32.722.702 pessoas recenseadas ainda não estavam alfabetizadas” (BECALLI, 2007, p. 61).

Nesse contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução de problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou um espaço profícuo para se propagar no cenário educacional brasileiro, a partir do final dos anos de 1980 (BECALLI, 2007, p. 61).

É nesse cenário que contextualizamos este trabalho, que tem por objetivo compreender sentidos elaborados pelos professores alfabetizadores para as mudanças teórico-metodológicas ocorridas no campo da alfabetização, na década de 1990, no município de Vitória (ES). Pesquisar essa temática tem razão de ser, pois, de certa forma, ela marca a minha história como professora da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Por isso, considero essencial relatar parte de minha trajetória pessoal e profissional e o meu envolvimento com as crianças e com as classes de alfabetização ou CAs⁶ (nomenclatura utilizada pela escola⁷ em que eu trabalhava para as salas que efetivamente eram vistas como próprias/legítimas para que a alfabetização ocorresse).

Havia um percurso antes e depois “do CA”: Maternal, Jardim I, Jardim II e Classe de Alfabetização compunham as turmas da educação infantil; a seguir, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental; e, por fim, ensino médio. Nessa escola, onde atuei por cerca de onze anos (1991 a 2002), trabalhei tanto com as turmas da educação infantil, quanto com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental (até a antiga 4ª série, hoje 5º ano)⁸. Antes, porém, por volta de 1972, entrei como aluna, na 3ª série do ensino fundamental, e saí após terminar a 8ª série, em 1977.

⁶ Mesmo sendo Classe de Alfabetização/CA, na escola todos diziam “o” CA, no masculino.

⁷ Escola tradicional da rede privada de ensino, situada em um bairro nobre de Vitória, capital do Espírito Santo. Atendia/atende à classe social mais elitizada do município. A escola possuía uma mantenedora, sediada em Belo Horizonte (MG), e fazia parte de uma rede, com escolas em outros estados brasileiros. Mas o grupo que conduzia a escola também se reportava a uma administração central, que ficava em Paris, França.

⁸ No primeiro Semestre de 1983, entrei para o curso de Licenciatura em Letras-Português/UFES. Como sempre tive a intenção de trabalhar com crianças, optei por fazer o curso de Magistério, nível médio

Tradicional no município de Vitória/ES, a escola adotou, até os anos noventa, o método montessoriano⁹ para alfabetizar. O ambiente das salas de alfabetização era rico em material Montessori¹⁰, disposto em estantes à altura e à disposição das crianças. Caixas que agrupavam todas as letras do alfabeto, entre vogais e consoantes, arrumadas por letras. As letras ficavam em suportes do tamanho de uma carta de baralho e eram dispostas em sequência alfabética (cerca de trinta suportes para cada letra). O ensino da escrita/leitura começava pelas vogais. Existia todo um “ritual” na apresentação da letra: falar dela na “linha” (vocabulário que explicitaremos mais abaixo) inicial da aula; passar o dedo na lixa com forma de letra a (isso para todas as letras); escrever a letra no quadro (usando giz), escrever a letra em papel A4 aleatoriamente; fazer a cópia no caderno de pauta verde, fazer a cópia da letra no caderno de pauta dupla¹¹. O aprendizado de todas as letras seguia esse mesmo “percurso”. Depois das vogais, as crianças trabalhavam com as consoantes (p) (v) (r). Assim, elas já conheciam 8 letras. O passo seguinte era construir as famílias de cada consoante. Após, começavam o ditado 1: um conjunto de 10 “cartas” de madeira, sendo que cada carta possuía uma figura que deveria ser escrita com as letras que a criança havia aprendido (pera, vara, povo, por exemplo). Usavam o caderno de pauta verde e, em seguida, o caderno de pauta dupla para escreverem os ditados (note que não eram ditados orais, havia figuras nas “cartas” de madeira e a criança tinha que escrever o nome da figura). O ditado 2, sistematizava a família da letra (s) (ditado 3 (l), o ditado 14 (ce e ci), o ditado 15 (ç), os ditados finais (qua, que, qui, gua, gue , gui, lh, nh, ss, sc, rr, x com som de z, palavras compostas, etc), só para citar alguns. Ao final dos 43 ditados (em agosto/setembro), a criança possuía um repertório de

(no Instituto de Educação), simultaneamente ao curso superior. Em 1985, terminei o curso de Magistério e, em 1987, terminei o curso de Letras.

⁹ Maria Montessori nasceu na Itália em 1870, na cidade de Chiaravalle. Foi uma pedagoga que renovou o ensino desenvolvendo um peculiar método que ficou mundialmente conhecido como método Montessori. Esse método foi aplicado, inicialmente, nas escolas primárias italianas e depois ganhou o mundo. O método Montessori, dirigido especialmente às crianças do período pré-escolar, é baseado no estímulo da iniciativa e capacidade de resposta da criança, através do uso do material didático especialmente desenhado. O método propõe uma enorme diversificação das tarefas e a máxima liberdade possível, de tal maneira que a criança aprendia por si mesmo e seguindo o ritmo de suas próprias descobertas (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/maria-montessori/>>. Acesso em: 23 out. 2013).

¹⁰ Penso ser importante ressaltar que não há uma apologia ao método Montessori. Ele aparece por ter sido o ponto de partida das reflexões aqui propostas, pois fez parte do percurso profissional da pesquisadora.

¹¹ Tanto o caderno de pauta verde quanto o de pauta dupla funcionavam como caderno de caligrafia. O aluno já era direcionado para a escrita da letra cursiva.

palavras com a escrita cursiva e correta das mesmas. Na dinâmica do cotidiano da sala, cada criança já sabia qual o número do seu ditado. A rotina era essa: as crianças olhavam a figura, iam para a caixa de letras e buscavam as letras que iriam compor a palavra. Iam até a caixa quantas vezes fossem necessárias. A professora não dizia quais eram as letras, em último caso ajudava a pensar a letra, muitas vezes usando o som da mesma. Não eram raros os coleguinhos de sala que apontavam qual a letra serviria para o colega. Era comum que alunos que acabavam logo ou estavam mais adiantados ajudassem os outros. Com o final dos ditados, as crianças passavam à produção de textos nos cadernos já citados (usando as palavras que aprenderam no repertório do método. Podiam usar outras palavras, desde que usassem as dos ditados). Muitos alunos já conheciam as letras. Para não desmotivá-los durante as atividades que já “dominavam”, a professora os chamava de “ajudantes do dia”, o que lhes soava como ser muito importante (e eram!) para o sucesso dos colegas.

Vale ressaltar outro aspecto desse trabalho. A sala de aula possuía um círculo grande desenhado no chão, ao centro, identificado como linha pela professora (e pelos alunos). Ali, deveriam caber sentados cerca de trinta alunos. A rotina era a seguinte: as crianças chegavam na sala, em fila conduzida pela professora, guardavam as merendeiras em lugar próprio e sentavam na linha (em círculo). Ali começava o dia, entre cumprimentos, orações e atividades de linha (cantar, dançar, ouvir uma história ou casos trazidos pela criança, apresentação da letra do dia). Após essa “abertura” da aula, cada aluno deveria buscar um tapete verde, ordenadamente. Às vezes, eram chamados por ordem alfabética, ou por outro critério escolhido por eles ou pela professora.

O tapete verde era aberto no chão, dentro ou ao redor do círculo. Cada criança escolhia onde ficar. Aberto o tapete, ela ia até a caixa de materiais para buscar lápis de escrever, lápis de cor e borracha. Pronto o espaço de “trabalho”, a criança buscava com a professora o caderno com a indicação da atividade. Até chegar a sua vez, aguardava na fila ou sentava-se em frente ao tapete que havia organizado.

Enquanto esperava, o aluno tinha à sua disposição um visual da sala que consistia no alfabeto¹² disposto na parede ou em cima do quadro negro; um mural de sala que era trocado periodicamente, construído de acordo com as datas comemorativas ou de boas-vindas ou com temas/personagens trabalhados nas histórias contadas para a turma; uma variedade de livros de história organizados no cantinho da leitura; uma escrita da professora no quadro negro (agenda do dia). As estantes eram organizadas com os materiais de trabalho. Muitas caixas de jogos. O próprio material montessoriano, como o material dourado, peças de encaixe em formas geométricas, peças de medidas de litro (havia uma jarra com água), caixa de areia (desenhar na areia, etc) etc. Enfim, uma série de materiais visuais que remetiam à escrita, um ambiente alfabetizador. Tudo ao alcance da criança.

Assim que recebia o caderno, ia para seu respectivo tapete e começava a trabalhar a escrita. Não havia hegemonia rígida, cada criança poderia estar em um ditado/atividade de acordo com o seu desempenho pessoal. A professora acompanhava cada um na sua especificidade. Atuava sozinha. Caso um aluno tivesse dificuldades com a escrita de alguma letra, retomava o material chamado de “lixa”. Era um suporte de madeira com a letra desenhada em um material de superfície áspera, como uma lixa. O aluno passava o dedo nesse desenho e assim fazia o movimento da escrita da letra. Passava o dedo e escrevia, até se sentir seguro para escrever tal letra. Havia uma ajudante de turma para as quatro salas de CA. O papel da ajudante ficava mais voltado para colar recados na agenda do aluno ou ajudar em emergências de banheiro.

Ao terminar a atividade, a criança deveria guardar todo o seu material no lugar correto. Lápis de cor, de escrever, a borracha, os ditados, as letras, cada um no seu grupo. Note que a criança deveria fazer isso sozinha. Mas caso guardasse algum material no local incorreto, sempre tinha um coleguinha para avisar: “Tia, fulano guardou o ‘z’ no lugar do ‘g!’”. Então, todos se esforçavam para acertar o lugar de cada coisa. Quando o aluno acabava logo, ia ajudar o colega, brincar no cantinho da fantasia¹³, ler um livro buscar outras atividades disponíveis, como pintar, desenhar, jogar, fazer palavras

¹² O alfabeto apresentava as letras nos formatos maiúsculo e minúsculo, em letra bastão ou cursiva.

¹³ O Cantinho da Fantasia era um espaço dentro da sala de aula composto por indumentárias/fantasia e roupas dos pais trazidas pelas crianças. Além disso, tinha espelho e pinturas de rosto.

cruzadas, carimbos, escrever as palavras que quisesse, etc. Mas quando a professora finalizava a primeira parte do trabalho que antecedia a merenda/recreio, todos deveriam estar com o material utilizado guardado, inclusive o tapete verde, que deveria ser cuidadosamente dobrado. A sala deveria estar limpa e organizada como quando chegaram. Na sala de aula havia vassouras pequenas e pás de lixo. Nada de deixar restos de apontar lápis ou outra sujeira do lanche no chão, por exemplo.

Após o recreio, os alunos geralmente iam para aula de Artes, Educação Física, Ensino Religioso, parquinho, praia, biblioteca, assistir filmes, etc. Ao final da tarde, a professora levava os alunos para salas próprias de saída. Muitos pais já aguardavam seus filhos. Os alunos não iam embora sem se despedirem da professora.

Também achamos importante destacar como os cadernos eram utilizados no CA. Eram três: o caderno de pauta verde, o caderno de pauta dupla e o caderno de pauta quadriculada. O caderno de pauta verde era o primeiro a ser utilizado pelos alunos. Nele a professora iniciava atividades com as vogais e as consoantes. Ela escrevia o enunciado em cada um deles (Escreva a letra A ou cole figuras que começam com A, por exemplo). Os primeiros ditados eram escritos no caderno de pauta verde. A pauta verde estabelecia o espaço onde a criança deveria escrever a letra. O caderno de pauta dupla (branco) era a segunda etapa para a evolução da escrita, principalmente a escrita da letra cursiva. Nele a criança já escrevia pequenos textos e executava outras atividades de fixação da escrita. O caderno quadriculado era utilizado para atividades de “Matemática”: contar, classificar, seriar, etc.

As crianças saíam do CA alfabetizadas. Eram quatro turmas, quatro professoras. Mas o nível das crianças de cada turma era muito Semelhante, ou seja, um mesmo nível de domínio da leitura e da escrita. Sob qual perspectiva? Dentro de uma concepção bastante tradicional de alfabetização: transformar fonemas em grafemas (codificação) e também o contrário: isto é, transformar grafemas em fonemas (decodificação).

Dentro de uma concepção bastante tradicional de alfabetização, geralmente classificada como mecanicista, pois o aspecto grafofônico prevalecia sobre os demais aspectos da linguagem (ou seja, codificar e decodificar sílabas e palavras). Mesmo sob essa concepção (porque o professor acreditava no método que

empregava), ele encontrava significado no que fazia: ao garantir o aprendizado das palavras propostas na sequência dos ditados montessorianos, ele se sentia parte de uma das fases mais importantes da vida escolar do ser humano, quando o alfabetizado descobria-se lendo e escrevendo por si mesmo, o brilho nos olhos e a alegria dessa criança faziam valer cada esforço empreendido pelo professor.

A garantia desse repertório de palavras para as crianças de 6 anos, já no CA, era um forte indicador de sucesso da escola, na época, para sua clientela. Todas as quatro turmas de cada período da educação infantil possuíam extensa lista de espera. A referência da escola estava na garantia da alfabetização. Por isso, o CA ser um ponto de destaque. As famílias queriam as crianças matriculadas o quanto antes para garantirem o CA nessa escola. As séries seguintes do ensino fundamental serviriam para sedimentar o trabalho realizado nessa etapa. Só as turmas de CA possuíam o material completo de Maria Montessori: tanto para escrita quanto para a construção do raciocínio lógico matemático. As demais turmas, tanto da educação infantil quanto das séries iniciais, trabalhavam mais com o material dourado (matemática). Se na primeira série (segundo ano atual) a criança usasse ditado ou grupo de letras era porque estava “atrasado”. A expectativa no CA era tão grande que as professoras “cobravam” das professoras do Jardim II, que antecedia o CA, uma caminhada já significativa na escrita/reconhecimento/leitura de letras: “E aí, está mandando as crianças ‘redondinhas’ pra gente?” Qualquer problema com a criança na primeira série (antiga) não era culpa da professora da série, mas da professora de CA. As professoras de CA que trabalhavam o método montessoriano não faziam rodízio, eram sempre mantidas no CA. Ocuparam sempre essa posição. Quando alguma se aposentava, entrava outra já funcionária da escola e já preparada para tal função. As demais professoras circulavam mais pelas diversas séries.

Assim foi até 1993/1994. Nesse período, chegou uma orientação da mantenedora da escola no Brasil, no sentido de mudar a referência teórico-metodológica a ser seguida. Com perplexidade e por que não dizer assustadas, as professoras de CA e as demais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental foram informadas de que a partir daí a escola adotaria a teoria de Ferreiro e Teberosky¹⁴ para a construção

¹⁴ Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do

da escrita. O material montessoriano foi retirado da sala (as professoras contam que viram quando foi feita uma enorme fogueira com o material no final do ano de 1995, quando estavam saindo para as férias). O que estava sendo queimado? Qual o sentido dessa situação? Para muitas delas era uma parte de si mesmas, de sua história, de seu saber/fazer pedagógico, que estava sendo destruído, apagado, para depois virar cinza, pó. Só as lembranças não poderiam ser apagadas. As férias começaram com uma sensação de rupturas, descontinuidade, vazio e incertezas sobre o início do ano seguinte. Até então, sabia-se de onde partir e aonde chegar. Foi assim que saiu o método montessoriano. O novo referencial teórico adotado pela escola baseava-se na psicogênese da língua escrita (ou teoria construtivista¹⁵). Sobre isso,

Para isso, os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) abriram a década de 1980, tendo como base a teoria construtivista, que tinha como objetivo se contrapor às práticas tradicionais de alfabetização em vigor, que se baseavam em listas de aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita (GONTIJO, 2005, p. 53 in PAIXAO, 2014).

Os CAs começaram o ano letivo, trabalhando com a escrita espontânea, as letras a partir do nome de **cada** criança, o trabalho com rótulos, textos (antes partia-se da sílaba e da palavra, agora deveria ser do texto, mas no final chega-se à sílaba e à palavra e aos fonemas e grafemas), bulas de remédio, muito recorte e colagem envolvendo letras e palavras associadas à palavra do dia (nome da mãe, do pai, da personagem da história), a ideia do aluno (falar de borboleta, passarinho, etc). Como isso acontecia? Mantiveram os trabalhos iniciais na *linha*: cumprimentos, orações e atividades de linha (cantar, dançar, ouvir uma história ou casos trazidos pela criança). Depois, continuavam na *linha*, motivando o aluno a apresentar uma ideia para os estudos da turma. Caso nada aparecesse, havia atividades xerocadas prontas (pesquisar letras do seu nome, fazer palavras cruzadas, escrever histórias a partir de

conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou, estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. (Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2013).

¹⁵ Para a teoria construtivista, a alfabetização consiste em um processo no qual o aprendiz é o sujeito (com autonomia) para o processo de construção de seu conhecimento “[...] na interação com o objeto de tal saber, de maneira ativa e com competência linguística, de acordo com uma sequência psicogenética” (MORTATTI, 2000).

sua escrita espontânea, etc.). Muitas colegas xerocavam atividades, a maioria de passatempo (pintar, ligar os pontos, caça-palavras, sete erros, etc) para todas as outras colegas. Então, havia “exercícios” que a professora nem sabia do que se tratava, mas na falta de ideias dos alunos, tinha um material ali para salvar o dia. Mas nada que oferecesse sequência. As atividades eram feitas em folhas A4. Os rótulos de produtos também foram muito utilizados como sendo estratégicos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com a saída do material montessoriano as prateleiras foram preenchidas com jogos diversos: quebra-cabeça, jogo da memória, dominó de palavras, dominó de quantidade, peças para encaixe, etc.

E no caso de ocorrer uma “ideia” do aluno, como por exemplo, “ganhei um passarinho”. O “passarinho” “crescia”... Virava projeto¹⁶ (ou melhor dizendo, tema): todo o trabalho se desenvolvia a partir do “passarinho” (ou da “borboleta”, ou do “caranguejo”). Buscava-se conhecer as letras da palavra *passarinho*, tipos de *passarinho*, onde o *passarinho* vive, contava-se *passarinho* em atividades de matemática, jogos com *passarinho*, trabalhos com sucata relacionados ao passarinho, excursões em lugares que tivessem *passarinho*, apresentações com desenhos, músicas e textos sobre *passarinhos*...E o aluno que não estivesse tão interessado no passarinho? Tudo aquilo passava sem nenhuma real interação dele. E quando não havia a ideia do aluno? A professora apresentava sua própria ideia e trabalhava no mesmo molde que relatamos acima. A turma funcionava com cerca de 25 crianças, e cada uma com sua própria pesquisa de letras e palavras. Imagine: se eram dez palavras por pesquisa, eram 250 palavras aleatórias para/na turma. Não se conseguia aprofundar nada. Tudo era visto muito superficialmente.

As famílias estavam bastante descontentes com essa “nova” forma da criança aprender a ler e a escrever. As folhas A4 avulsas eram guardadas em pasta para cada aluno. Ao final do bimestre, elas eram grampeadas e entregues às famílias, como que para comprovar que atividades foram desenvolvidas, junto com o relatório descritivo da criança. Esse relatório fazia uma análise comportamental e da hipótese silábica que a criança estava. Os pais não compreendiam muito bem as terminologias utilizadas. Também não conseguiam acompanhar ou compreender a sequência e os

¹⁶ Em nossa opinião, nesse período, parece que houve uma banalização do termo projeto como sinônimo de tema.

sentidos daquelas atividades, até porque nem para nós professores havia clareza quanto ao sentido das atividades que propúnhamos. O que lhes interessava era se o filho estava lendo e escrevendo. Também já não havia mais correção (o erro fazia parte do processo de construção do conhecimento, no “seu” momento a criança iria aprender a escrita correta da palavra). Não precisava ensinar a escrever correto, precisavam identificar/compreender como o aluno aprende e em que fase apontada pela psicogênese da língua escrita ele se encontra (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética). Ou seja, como a criança representa a escrita que a circunda no mundo: compreender a escrita significa conhecer um código social, e isso já é um conhecimento que ela traz para a escola. Se a criança expressa oralmente “ca-sa”, então é normal que use duas letras (K Z) para representar na escrita o que fala. E agora que cada turma tinha seu próprio projeto? Inferimos que nem as professoras do CA tinham noção de que tipo de conhecimento cada criança havia internalizado.

O trabalho com grupos de alunos na sala de aula também foi muito marcante nesse período: tanto na elaboração de textos coletivos quanto para a organização da sala em atividades específicas visando atender crianças que se encontravam em diferentes níveis silábicos. Os grupos eram formados de acordo com o nível que a criança apresentava. A letra cursiva também não era cobrada. Escrevia cursivamente a criança que houvesse despertado para isso. O fato é que havia muito mais um trabalho intuitivo por parte do professor, na ânsia de fazer o “novo”. Foram mantidas as aulas de Artes, Educação Física, Ensino Religioso (mas com a orientação dos trabalhos na perspectiva construtivista). Os alunos frequentavam parquinho, praia, biblioteca, assistiam filmes, etc. A escola não adotou a nomenclatura Bloco Único, mas também não havia histórico de fracasso escolar naquela escola.

Os argumentos das professoras de CA no sentido de repensar a mudança não foram convincentes. Ou mudavam e se adequavam à condução do processo, ou mudavam de emprego. Quem se arriscou mais no debate ouviu: *“Temos uma pilha de currículos de professores ansiosos por atenderem nossa nova orientação teórico-metodológica! Pede demissão se não estiver satisfeita”*. Essas situações de pouca escuta do professor, acabaram por desencadear uma sensação de invisibilidade e de objetificação desse profissional (que não poderiam ser queimados, mas poderiam ser substituídos com a mesma facilidade com que se troca a mobília da sala de aula).

Portanto, nós, professores tivemos que nos “adequar” ao construtivismo, mas mantendo uma prática anterior (consentida) como plano “B”¹⁷, passamos por momentos de frustração e perda de identidade como professores que ensinavam a ler e a escrever. A rejeição inicial ao construtivismo imposto acabou por impactar no resultado do trabalho com os alunos.

Esse momento foi muito marcante para mim e para as demais professoras que vivenciaram essa experiência de mudança de um método que inspirava certa “segurança” e “sucesso” para uma teoria desconhecida, aqui em Vitória/ES.

Ainda diante do contexto de minha trajetória descrito até aqui, para as finalidades desta investigação passou a ser significativo lembrar que nesse mesmo período (que houve mudança teórico-metodológica na escola onde eu trabalhava) não só escolas privadas aderiram ao construtivismo¹⁸. Quase que na mesma época (uns três anos antes), a rede pública (municipal e estadual) de ensino no estado do Espírito Santo fazia a mesma opção teórica.

O construtivismo não pode ser abordado nessa pesquisa sem que façamos menção à implantação do Bloco Único¹⁹ (que tinha como aporte teórico os trabalhos de

¹⁷ A orientação que recebemos era que ao percebermos no aluno uma estagnação na aquisição da escrita e da leitura, em sala de aula, poderíamos trabalhar com o suporte de algum método (analítico/sintético), recorrer a atividades antigas dadas. Ficava a nosso critério, o importante era ajudá-lo a avançar.

¹⁸ Construtivismo é uma concepção ou uma teoria que privilegia a noção de “construção” do conhecimento, efetuada mediante interações entre sujeito (aquele que conhece) e objeto (sua fonte de conhecimento) – buscando superar as concepções que focalizam apenas o empirismo [...] ou a pré-formação de estruturas [199(?), p. 15] (GONTIJO, 2002, p. 9).

¹⁹ “[...], os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num continuum, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desserialização do ensino de 1º grau como um todo, a proposta era mais modesta, procurando encontrar um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. Pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década passada, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como tendeu a ser adotada, com algumas variações, por outros estados. Conforme as propostas curriculares dos estados, elaboradas entre 1985 e 1995, ele podia ser encontrado também no Ceará e no Espírito Santo, assim como na rede do Distrito Federal. No Espírito Santo, sob influência do Rio de Janeiro, o *continuum* das duas séries iniciais era denominado bloco único (BARRETO; MITRULIS, Cadernos de Pesquisa, nº 108, p.27-48, novembro/1999). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>. Acesso em dezembro 2015.

Ferreiro e Teberosky), no Sistema de Ensino Municipal de Vitória. Foi um projeto pioneiro, no Espírito Santo, no sentido de instituir a aprovação automática da 1ª para a 2ª série, no Ensino Fundamental, na rede pública municipal. O marco legal do Bloco Único foi do Decreto Nº 8449 de 02 de janeiro de 1991. O prefeito da cidade era, então, Vitor Buaiz (mandato 1989-1992) e a Secretaria Municipal de Educação estava sob a condução de Terezinha Baldassini Cravo (período1989-1991).

De acordo com o referido Decreto, em seu Art. 1º e seus incisos I, II e III, [...] o Bloco Único apresentava-se com as seguintes finalidades:

- I - assegurar ao aluno, proveniente da pré-escola municipal, a continuidade de estudos, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- II - assegurar, igualmente, ao aluno ingressante na 1ª série do 1º grau o tempo necessário para a alfabetização, proporcionando condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão previstas nas demais áreas do currículo;
- III – garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ou ensino-aprendizagem.

Contraopondo-se a esses objetivos, Gontijo (2005) afirma que a implantação do ciclo (Bloco Único) nesse momento, fazia parte de programas compensatórios e que a finalidade era diminuir gastos com a educação por parte do governo, não sendo, deste modo, entendida como real prioridade para a melhoria na qualidade da Educação Básica no Brasil (PAIXÃO, 2014, p.38). Nessa perspectiva, a escolha do eixo-teórico também não enseja um desejo da valorização de um trabalho educativo, pois:

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender” (SAVIANI, 2007, p.432).

Ainda o mesmo autor:

O lema “aprender a aprender” [...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configura-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.429).

E é assim, que inicia-se uma política municipal de educação, desencadeada pelos desdobramentos de um contexto político nacional com o advento da Nova República (com o Programa Educação para Todos: caminho para mudanças – 1985), que acaba por ter sua culminância na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO – 1990, em Jomtien), como vimos no início desse capítulo,

Imprimindo uma nova forma de organização do sistema federativo brasileiro, a Carta Constitucional de 1988 também trouxe a redefinição do papel do governo federal. Este passou, então, a assumir prioritariamente a coordenação das políticas públicas sociais, enquanto os municípios, agora definidos como entes federativos autônomos, passam a assumir a maior parte da responsabilidade de execução das políticas públicas sociais (COSTA, 2006, p.47).

Moraes (1992), em seu artigo “A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas”, descreve assim esse momento:

A exemplo do que aconteceu no município de São Paulo, os novos conceitos de alfabetização influíram na estruturação do sistema escolar, como se verifica: 1) na implantação do chamado Bloco Único na rede pública estadual e nas redes municipais de Vitória e Cariacica; 2) na institucionalização do grupo de estudo como parte da rotina escolar; 3) na inserção, no Plano Estadual de Educação, de um curso de leitura e escrita para professores; 4) na produção de material de leitura para os professores, em lugar de cartilhas e guias (cf Balarini, 1992 e *Discutindo a Educação Pré-Escolar*); 5) nas estratégias de formação do professor, que passaram a incluir relatos de experiências em fóruns de debates que se realizaram em pontos diferentes do estado, inspirados no 1º Fórum de Debates sobre a Pesquisa em Alfabetização na UFES, promovido pelo grupo (MORAES, 1992, p. 468).

Na verdade, em nosso estado, desde a década de 1980, os debates sobre a alfabetização se intensificaram, justificados, em especial, em decorrência do fracasso da escola pública em formar bons leitores e bons escritores. Em 1989, estimava-se que a evasão escolar era mais frequente nas 1ª e 2ª séries e as reprovações nas 1ª e 4ª séries²⁰. O município de Vitória²¹, em 1990, sustentava o fracasso escolar com uma retenção de em média, 40% das crianças na 1ª série, representando cerca de 2.251

²⁰ Dado retirado do Documento Preliminar da Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, de 1990, p.8

²¹ A média de evasão, no período 1986/1988 foi de 12,7%. Em 1989, o índice de 14,5% situa-se 1,8% acima daquela média, mais de 2500 alunos. No que se refere à reprovação, em 1989 manteve-se a média de 23,3% dos 3 anos anteriores, o que equivale a mais de 4 500 alunos (Documento Preliminar Documento Preliminar da Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, de 1990, p.8)

crianças, considerando-se que o total de matrículas efetivadas estava em torno de 5.885, nos anos de 1988 e 1989²².

No contexto dessa problematização, o papel do professor da rede pública, em especial, é evidenciado quando nos deparamos com uma reportagem produzida pelo jornal A Gazeta. Nesse enunciado, há evidências de que a educação decadente fica bastante relacionada ao trabalho deste profissional. Sob o título “Crise na Educação afeta desempenho do professor”²³, a reportagem questiona se o professor é herói ou vilão no processo de queda da qualidade da educação. O “velho mestre”, antes dono do saber, já não recebe o mesmo reconhecimento da sociedade. Já não se sabe se a educação decadente é fruto do mau desempenho dos professores ou se o mau desempenho dos professores é fruto da desvalorização da educação pelos órgãos governamentais. Estabelecendo um contraponto, diz que o professor é herói por sobreviver com baixos salários, más condições de trabalho, necessidade de vários empregos e a conseqüente desatualização por falta de tempo. É vilão, por fazer greves constantes, o que compromete o aprendizado do aluno. E que também não atualiza seus conhecimentos.

Assim, no final dos anos 80 e início dos anos 90, o professor é parte de um sistema de ensino considerado precário pela sociedade capixaba. Portanto, parece natural que mudanças teórico-metodológicas acontecessem com a finalidade de apresentar soluções para os problemas vinculados ao fracasso escolar. Mas como tais mudanças - fossem do campo teórico, fossem do campo metodológico - apresentaram-se para os professores no Espírito Santo, em especial em Vitória, capital do Estado? Que mudanças foram estas? Sob quais contextos aconteceram? Como se deu a escuta desse professor?

Diante do que viemos acenando até aqui, retomo o objetivo deste trabalho, que é compreender sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização ao longo de sua trajetória profissional (no contexto do município de Vitória/ES, nos anos de 1990). Detemo-nos

²² Dado retirado do Documento Preliminar da Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, de 1990, p.8

²³ Notícia veiculada no Jornal A Gazeta de 15 de outubro de 1989, p.8-Geral.

em investigar professores alfabetizadores que atuaram na escola municipal de Vitória (final dos anos 80 e anos 90) no momento em que ocorreram mudanças conceituais sobre como se dá o processo de alfabetização infantil. Tais mudanças foram estendidas aos professores alfabetizadores por meio de propostas de formação continuada, conforme veremos.

O objetivo desta investigação impôs alguns questionamentos, a saber: como esses professores reagiram às mudanças? Houve certa aceitação, negação às mudanças? Como passaram a desenvolver suas práticas? Como compreenderam a teorização construtivista? Houve mudanças significativas em seu planejamento? Quais sentidos foram elaborados mediante as mudanças?

Nesse viés, e em sintonia com a perspectiva dialógica que permeia o trabalho, tornou-se imprescindível a interlocução com outros pesquisadores que discutiram o tema aqui proposto. Desse modo, esses outros olhares contribuíram para indicar como nosso objeto foi tematizado por outros pesquisadores, por acreditarmos que,

É preciso que surjam outras vozes, porque, de acordo com Bakhtin (1993), um orador que escuta apenas a sua própria voz paralisa sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com a audiência restando inútil a sua intervenção. Para que nossa interlocução se efetive é preciso que à minha palavra se oponha a sua contrapalavra. Essa é a essência da compreensão onde o já dito será agora enriquecido e completado pelo dito de vocês (FREITAS, 1997, In Brait, 1997 p. 327)

Imbuídos dessa finalidade, consideramos significativo fazer duas colocações: a *primeira* para dizer que nossas buscas por pesquisas que se aproximassem do nosso tema também se inclinaram a verificar o que foi produzido, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Do conjunto de trabalhos encontrados, destacamos aqueles que discutem práticas de alfabetização (leitura e produção de textos), história da alfabetização e da leitura no Espírito Santo, avaliação da alfabetização, políticas de alfabetização. Em consonância com a perspectiva de nossa pesquisa, destacamos quatro títulos: *Alfabetização: da prática a práxis* (COSTALONGA, 1992), *O processo de alfabetização: novas contribuições* (GONTIJO, 2002); *Parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória – 1989 a 1992* (COSTA, 2006), *O trabalho como linguagem escrita na educação infantil* (PIFFER, 2006), *O bloco único do município da Serra: contribuições à história e à política de Alfabetização: de 1995*

a 2003 (DIAS, 2013) e Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais (GONTIJO, 2014).

Na consulta realizada ao Banco de Teses e Dissertações localizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre o tema *_ as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização, na década de 90, sob a perspectiva de professores alfabetizadores - no momento da realização de nossa busca, encontramos os seguintes trabalhos sobre a prática de professores alfabetizadores “pós-construtivismo”:* *Professores alfabetizadores da escola pública e construtivismo: representações e apropriações* (FALCONE, 1997), *Representações e apropriações do ensino tradicional, por professores alfabetizadores da escola pública* (SIQUEIRA, 2005); *O Professor e a elaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão* (GAZANA, 2007); *Concepções dos professores sobre a alfabetização: um estudo com base no construtivismo* (SANTAROSA, 2007); *Práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento: análise a partir do campo da sociologia e da linguagem* (PICOLLI, 2009); *Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Goiânia* (BRAGA, 2009); *Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas* (OJA, 2011); *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por professoras alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel* (PORTO, 2011); *Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica* (SCANFELLA, 2013). Destes, optamos por aprofundar a leitura das pesquisas de Costalonga (1992), Falcone (1997), Costa (2006), Dias (2006), Braga (2009), Oja (2011), Porto (2011) e Scanfella (2013), pela escuta que fizeram dos professores e de suas práticas mediante a proposta psicolinguística de aquisição da linguagem escrita frente aos métodos de alfabetização até então utilizados.

A leitura dos trabalhos anteriormente destacados apontou para a supressão, nesses textos, dos aspectos políticos e econômicos envolvidos no entendimento das práticas de professoras alfabetizadoras frente às mudanças teórico-metodológicas. E influenciados por Gontijo (2014), continuamos nossas buscas e encontramos as seguintes pesquisas que vieram a complementar nossa compreensão: *O nível de*

governo importa para a qualidade da política pública? O caso da Educação Fundamental no Brasil (CENEVIVA, 2011); *Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino* (AMARAL, 2011); *Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo* (ROCHA, 2011); *Gasto orçamentário em educação básica no Brasil: do planejamento (intenções e meios) aos resultados – análise de correlação e causalidade em série temporal (1995-2009)* (FABRINO, 2011); *A política de fundos no financiamento da educação: indução à municipalização do ensino fundamental no Estado de Santa Catarina* (FERMINO, 2011); *Três ensaios sobre o gasto local no Brasil: descentralização, eficiência e voto* (ROSA, 2011); *A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990* (GOMIDE, 2012); *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal* (MOREIRA, 2012). Nesse conjunto, os trabalhos que mais atenderam aos nossos propósitos foram: Ceneviva (2011), Gomide (2012) e Moreira (2012). Consideramos também pertinente a inclusão de duas outras obras, nesse conjunto: *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2007) e *Sobre o Construtivismo* (DUARTE, 2000).

A partir dos trabalhos acima destacados no primeiro conjunto, e que tratam da apreensão da leitura e da escrita, podemos inferir que as pesquisas sobre as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização na década de 90, tanto em âmbito local, nacional e internacional, mostram que as ideias contidas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) permearam o debate sobre a alfabetização. Nesse contexto, a escuta de professores alfabetizadores que vivenciaram esse momento demonstra que existiam reais dificuldades em lidar com uma teoria que lhes foi imposta pelo discurso oficial e que não atendia por completo o cotidiano de uma classe de alfabetização, principalmente sob o ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, apresentando perceptíveis lacunas. Deste modo, os professores mantiveram suas antigas práticas.

Além das considerações que acompanharam a revisão que realizamos, a leitura dessas pesquisas escolhidas permitiram-nos algumas reflexões sobre contextos que envolvem a alfabetização e os atores com ela envolvidos. Sob esse viés, consideramos ser importante destacar que essas pesquisas se valeram de diferentes

aportes teóricos, porém todas se utilizaram de uma abordagem qualitativa no percurso metodológico. Dentre os trabalhos escolhidos para a revisão, há também uma Semelhança impressionante na justificativa de cada um deles: o *fracasso escolar*.

O fenômeno do fracasso escolar, como sabemos, é historicamente recorrente no Brasil²⁴ e no Espírito Santo²⁵. As causas estavam sempre sendo associadas: “a) ao professor, por serem mal qualificados, mal pagos, deficientes; b) aos métodos empregados para a alfabetização de crianças; c) à escola, por reproduzir as desigualdades sociais; d) à política educacional do governo, contraditória; e, por último, e) à própria sociedade, desigual e concentradora de rendas” (FALCONE, 1997, p. 2).

Outra convergência entre as pesquisas, exceto em Costalonga (1992), Costa (2006), Braga (2009), Oja (2011) e Dias (2013) está no fato de que os relatos sempre apontam que a sala de alfabetização “construtivista” (?) acaba nas mãos das professoras em início de carreira, recém-formadas, sem experiência.

Entretanto, há um consenso no diagnóstico das pesquisas: não foram encontradas professoras com práticas exclusivamente “construtivistas”. Havia um “ecletismo pedagógico” (BRAGA, 2009, p. 87), o que vem reforçar a hipótese de que o construtivismo nunca foi o aporte teórico adotado, de fato, no Brasil, existindo predominantemente no discurso oficial. Costalonga (1992) também evidencia, em seu trabalho, as posições de resistência que encontrou em dado grupo de profissionais de uma escola que não desejavam mudanças. Já Rossler (in DUARTE, 2000) coloca o construtivismo como um modismo que marca nossa educação. Já o trabalho de Saviani (2007) nos trouxe uma visão mais crítica dos eventos que atravessaram a educação nos três últimas décadas, período que concentra nosso maior interesse.

²⁴ Conferir História das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2007); História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (SOUZA, 2008).

²⁵ Conferir Alfabetização no Espírito Santo – 1870 a 1930 (GONTIJO; GOMES, 2013); Alfabetização no Espírito Santo – 1946 a 1960 (SILVA; GONTIJO, 2014), O bloco único do município da Serra: contribuições à história e à política de Alfabetização: de 1995 a 2003 (DIAS, 2013).

Já as análises realizadas por Ceneviva (2011), Gomide (2012) e Moreira (2012) em suas respectivas pesquisas destacam que os organismos internacionais exercem influência para que os novos modelos de educação sejam colocados em pauta na agenda de estudos sobre financiamento da educação no contexto internacional. Para isso, adotam estratégias importantes para impor por meio do convencimento e da penetração formas de pensar e legitimar suas recomendações e sua missão ideológica, nas políticas de educação, no Brasil. Durante os anos 1990, no Brasil, por exemplo, foi aprovada uma série de medidas legais (reformas) que incentivaram um significativo aumento nos gastos municipais em educação²⁶ (CENEVIVA, 2011, p. 21). A municipalização do ensino no Espírito Santo foi evidenciada nos trabalhos de Costa (2006) e Dias (2013). Comprovou-se, entretanto, que essas “reformas” colaboraram para expandir a educação, mas não alcançou resultados esperados. E o otimismo pedagógico desse período entrou em crise, transformando-se em uma desilusão e pessimismo, corroborando para com o fracasso escolar e constituindo as sociedades estratificadas em classes sociais (MOREIRA, 2012; CENEVIVA, 2011).

Diante desses dados, que reforçam o discurso monológico oficial e as relações de poder nele subentendidas é que justificamos a necessidade desta nossa investigação: ir ao encontro de professores alfabetizadores, desejando escutá-los (não só ouvi-los). Desse modo essa revisão de literatura reafirmou a nossa ideia inicial, assinalada nas considerações iniciais deste trabalho: **desejar ouvir a voz de professores exercendo o movimento da *alteridade* e da *exotopia*** (BAKHTIN, 2006). Sabemos que para Bakhtin o sujeito reage, é ativo, ele diz, não é uma coisa muda. Desse modo, permaneceu a questão que já havíamos assinalado anteriormente, desde o gênese desta investigação, qual seja: **compreender sentidos elaborados pelos professores alfabetizadores para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização ao longo de sua trajetória profissional (no contexto do município de Vitória/ES, nos anos de 1990).**

²⁶ Dentre as iniciativas governamentais que visavam impulsionar os investimentos municipais em educação fundamental, pode-se citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; a Emenda Constitucional 14/96, que cria o FUNDEF; a Lei 9424/96, que dispõe sobre as regras de manutenção do FUNDEF e o Decreto federal 2264/97, que regulamenta o FUNDEF no âmbito federal, como as mais importantes.

Considerando que o quadro oficial que é armado para cima do professor alfabetizador vai numa direção de sempre apenas COMUNICÁ-LO sobre o que deve fazer em sua sala de aula, sob a tutela/mando do discurso oficial (intencionalmente para produção de fracassos), defendemos nesta pesquisa a ideia de que seria por meio de um CONVITE à ressignificação dialógica (BAKHTIN, 2006) sobre suas concepções acerca dos processos de alfabetização e de seu trabalho como um profissional da educação de crianças que poderia se estabelecer a possibilidade do professor romper com a lógica que persegue perversamente o seu trabalho. Em outros termos, a imposição não mudará o quadro do chamado fracasso.

Em princípio, devemos salientar que os textos lidos nos permitiram ter uma visão ampliada dos movimentos (locais, nacionais e internacionais) que culminaram em mudanças teórico-metodológicas no âmbito da alfabetização (o Bloco Único²⁷ e a adoção do pensamento construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em contraposição aos antigos métodos de alfabetização), no final dos anos 1980 e no decorrer dos anos 1990, bem como os diferentes lugares que os pesquisadores ocuparam em suas respectivas pesquisas proporcionando abordagens diferentes, porém complementares, mediante o mesmo tema. Porém, quando desenvolvemos uma compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2006) dos textos e passamos a fazer algumas observações (nossa contrapalavra) – *atuação responsiva* –, sobre os mesmos, percebemos a importância de se estabelecer *interloquções*.

[...] essas palavras são palavras de outras pessoas [...]. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspás), já de índole criadora [...] (BAKHTIN, 2010, p. 402)

Nessa análise, entendemos que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2010), e é esse contato que nos possibilita o diálogo.

²⁷ Rompe com a tradicional seriação inicial, estabelecendo um “continuum” de aprendizagem de dois ou três anos. Fonte: Documento Preliminar do Bloco Único – Prefeitura Municipal de Vitória, 1990.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A partir do que vem sendo demonstrado e discutido, podemos inferir que as decisões de mudanças teórico-metodológicas propostas nos anos 1990 aconteceram a partir da voz oficial, sem levar em conta a voz das professoras alfabetizadoras. A adoção da teoria construtivista esteve muito mais pautada, politicamente, nos interesses de uma nova ordem nacional e nos acordos com organismos internacionais do que com discussões acerca das reais necessidades locais e regionais. A academia, os sistemas educacionais e as professoras foram avisados de que certa teoria estava chegando ao Brasil.

Sem querer desprestigiar o trabalho de Emilia Ferreira, ao analisarmos os desdobramentos de sua teoria, “é possível concluir que a teoria de Ferreira & Teberosky (1989), mesmo tendo representado uma avanço nessa área, uma vez que se contrapõe à visão tradicional de alfabetização, possui lacunas” (GONTIJO, 2014, p. 25). O fato é que esse momento da alfabetização que analisamos continuou apresentando um desinteresse/dificuldade oficial em vencer os problemas da alfabetização no Brasil, pois percebemos que tanto professores quanto alunos continuaram sendo vistos como “coisas”, não sendo levados em conta os aspectos históricos e culturais que os envolviam. Sendo assim, assumimos, nesta investigação, a perspectiva bakhtiniana, para nos ajudar a compreender como professoras alfabetizadoras entenderam as mudanças teóricas e metodológicas ocorridas no campo da alfabetização. Conforme assinala Stieg (2011, p. 173), Bakhtin

[...] nos ajuda a pensar o *objeto* central das ciências humanas: o homem diante de suas produções *históricas* e *culturais*. Observamos que a atitude central de Bakhtin diante do homem, da vida, é *dialética* e *dialógica*. Por essa razão, Bakhtin opta, em seu tempo (e que vai sustentar até o fim de sua vida), em se opor a pensar o homem como um *objeto*, *uma coisa*, tal como defendiam determinadas correntes teóricas das ciências humanas assumidas pela academia e pelo discurso oficial da época em que viveu (STIEG, 2011, p. 173).

Entendemos ser de vital importância levar em consideração o emaranhado de razões históricas, sociológicas, culturais etc. que envolveram e nortearam as políticas de educação/alfabetização nesse período, mas compreendemos como crucial ouvir as professoras que atuavam em classes de alfabetização.

Para procurar atender às finalidades desta pesquisa, trago para este capítulo a leitura/diálogo de/com trabalhos que expressam o pensamento de Bakhtin e de seu Círculo, com a finalidade de explicitar o dialogismo bakhtiniano e também conceitos que colaboram para ampliar o olhar para as vozes das professoras, foco da pesquisa, considerando-as como seres humanos que enunciam a partir de seu contexto/vida, pois

o nosso ponto de vista não afirma, em hipótese alguma, uma certa passividade do autor, que apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao seu ponto de vista, à sua verdade. A questão não está aí, de maneira nenhuma, mas na relação de reciprocidade inteiramente nova entre a minha verdade e a verdade do outro [...]. Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o *ativismo em relação à consciência viva e isônoma do outro. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido [...]* (BAKHTIN, 2010, p. 339).

Já me apropriando dos conceitos/categorias de Bakhtin, não pretendo apresentar um *acabamento* dos *diálogos* e das *vozes/enunciações* das professoras. Até porque trazer o *Construtivismo, nos anos 1990, no âmbito da alfabetização no Espírito Santo*, demonstra o *inacabamento* ou a *inconclusibilidade* do mesmo. Assim, resgatar a teoria de Ferreiro e Teberosky (1979) e seus desdobramentos na vida de professoras, nesta tese, pode corroborar para compreendermos o papel do outro na constituição do “eu” (*alteridade*) e do autorreconhecimento, para as pessoas envolvidas nesta pesquisa, afinal,

[...] o homem existe na realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”). No entanto, podemos pensar o homem independentemente dessas formas de sua existência, como qualquer outro fenômeno e objeto. Mas acontece que só eu mesmo sou homem, isto é, só o homem e nenhum outro fenômeno concebível por mim existe na forma do *eu* e do *outro*. A literatura cria imagens perfeitamente específicas de pessoas, nas quais o *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular; o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu*. Isso não é um conceito de homem (como coisa, como fenômeno) mas uma imagem do homem; no entanto, a imagem do homem não pode ser desvinculada da forma de sua existência (ou seja, do *eu* e do *outro*) [...] (BAKHTIN, 2010, p. 349).

Para nos colocar mais concretamente sua afirmativa, em “O Romance de Educação e sua Importância na História do Realismo”, do livro *Estética da Criação Verbal*, capítulo II, Bakhtin nos apresenta uma descrição dos problemas do romance, cujo

gênero ele classifica como *romance de educação*. Assim, diante das várias modalidades desse tipo de romance, assinala:

Um primeiro olhar sobre a referida série já deixa claro que ela contém em si fenômenos excessivamente heterogêneos tanto do ponto de vista teórico quanto particularmente do histórico, alguns são romances de natureza substancialmente biográfica e autobiográfica, outros não; em alguns, o princípio de organização é a ideia puramente pedagógica de educação do homem, em outros ela simplesmente não existe; alguns são construídos rigorosamente em plano rigorosamente cronológico de desenvolvimento educacional da personagem central e carecem inteiramente de enredo, outros, ao contrário têm um complexo enredo aventuresco; são ainda mais substanciais as diferenças vinculadas à relação desses romances com o realismo, particularmente com o tempo histórico real (BAKHTIN, 2010, p. 218).

Em sua análise, o autor classifica esses romances em cinco tipos: 1) O romance que traz a imagem da *personagem pronta*. O seu destino, sua posição social (na vida e na sociedade) e os acontecimentos mudam, mas a personagem continua imutável, igual em si mesmo. A personagem, na fórmula do romance, é uma *grandeza constante*, enquanto que o ambiente espacial, a posição social, os elementos da vida e do destino da personagem são tidos como *grandezas variáveis* (BAKHTIN, 2010, p. 219). 2) Um segundo, conhecido como *romance de formação do homem*, produz a imagem do homem em formação. Nesse caso, a personagem é a *grandeza variável*, ganhando *significado de enredo*. Como exemplos ele traz: a trajetória da infância à juventude e da maturidade à velhice (tempo cíclico-idílico). Esse tipo de romance de formação é caracterizado pela apresentação do mundo e da vida como *experiência*, como escola, pela qual todo indivíduo deve passar em educação. 3) Na concepção de Bakhtin existe o romance de formação do tipo biográfico (e autobiográfico). Sem características cíclicas, a formação é resultado das mudanças durante a trajetória de vida (BAKHTIN, 2010, p. 221). 4) Há ainda, para o autor, o romance de formação que ele chama de *didático-pedagógico*. É o romance que traz a ideia pedagógica concebida, em maior ou menor amplitude (BAKHTIN, 2010, p. 221). 5) Finalmente, o quinto e último romance de formação, que, na concepção de Bakhtin, é chamado de realista, é o mais importante. “Nele a formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico” (BAKHTIN, 2010, p. 221). Além do que, em Bakhtin, temos que o romance realista congrega em seu bojo os demais tipos de romances.

Trazer esse último tipo de romance realista de formação é essencial para nossa tese, porque ele se revela fundamental para as reflexões que propomos no trabalho, qual seja, **compreender os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização ao longo de sua trajetória profissional (no contexto da município de Vitória/ES, nos anos de 1990)**, pois, diante do afastamento do tempo vivido e das vivências nesse tempo, podemos compreender como as professoras entendem as suas experiências numa época limítrofe entre o que foi denominado de novo em comparação ao que foi denominado de antigo e tradicional.

O romance realista de formação, como já dissemos, é o mais importante, na opinião de Bakhtin. Isso porque a formação do homem acontece no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro. Como vimos, nos outros quatro tipos de romance, a formação do homem acontecia sob um fundo estático de um mundo pronto, estável (BAKHTIN, 2010, p. 221). Em caso de mudanças nesse mundo, estas eram periféricas, não afetando a formação do homem em seus fundamentos primordiais. Entretanto o mundo, como experiência e como escola, a despeito de tudo, permanecia, no fundamental, um dado imóvel e pronto: mudava apenas no processo de aprendizagem para estudantes (na maioria dos casos, resultava mais pobre e mais seco do que inicialmente parecia) (BAKHTIN, 2010, p. 222). Assim, no romance realista de formação,

[...] O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época para outra. Essa transição se efetivou nele e através dele. Ele é obrigado a se tornar um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem, por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos mas históricos (BAKHTIN, 2010, p. 222).

Assim, considerando a vivência das professoras alfabetizadoras em uma fronteira entre duas épocas que se pretenderam distintas, como tal vivência se efetivou nelas? Que professoras se formaram, que práticas fundaram?

A obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, de Mikhail Bakhtin (2008), nos proporciona elementos para pensar, dialogar com as vozes das professoras. Para Bakhtin, Dostoiévski criou um tipo inteiramente novo: o romance polifônico.

Ao tomarmos conhecimento da vasta literatura sobre Dostoiévski, temos a impressão de tratar-se não de um autor e artista, que escrevia romances e novelas, mas toda uma série de discursos filosóficos de vários autores e pensadores: Raskólnikov, Michkin, Stavróguin, Ivan Karamázov, O Grande Inquisidor e outros. Para o pensamento crítico-literário, a obra de Dostoiévski se decompôs em várias teorias filosóficas autônomas mutuamente contraditórias, que são defendidas pelos heróis dostoiévskianos. Para uns pesquisadores, a voz de Dostoiévski se confunde com a voz desses e daqueles heróis, para outros, é uma síntese peculiar de todas essas vozes ideológicas, para terceiros, aquela é simplesmente abafada por estas. Polemiza-se com os heróis, aprende-se com os heróis, tenta-se desenvolver suas concepções até fazê-las chegar a um sistema acabado. O herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto da visão artística final do autor. Para a consciência dos críticos, o valor direto e pleno das palavras do herói desfaz o plano monológico e provoca resposta imediata, como se o herói não fosse objeto da palavra do autor mas veículo de sua própria palavra, dotado de valor e poder plenos (BAKHTIN, 2008, p. 3).

É nesse ponto que percebemos a combinação de vozes, de discursos plenos. E é esse aspecto que vai ao encontro de nossa proposta nesta tese. Nosso intuito é a escuta de professores alfabetizadores. É como em Dostoiévski, que nunca teve a pretensão de renunciar a voz. A nossa intenção é precisamente compreender os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização, na década de 1990, a partir de muitas e diferentes vozes, uma multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade. Vozes plenivalentes, ou seja, plenas de valor, que possam manter com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo (BAKHTIN, 2008, p. 4).

A própria disposição e a interação das vozes é que são importantes nesse trabalho, não havendo a mais ou a menos importante. Nossa proposta é polemizar “a partir” dos professores entrevistados, e percebermos como construíram concepções próprias sobre as mudanças teórico-metodológicas que vivenciaram na década de 1990. Queremos respeitar a independência interior de cada entrevistado, garantindo a sua “verdade”. Deste modo, buscamos promover diálogos não só dialéticos, mas também internos (dialógicos),

[...] Observa-se que é radicalmente equivocada a afirmação segundo a qual os diálogos em Dostoiévski são dialéticos. Nesse caso, deveríamos reconhecer que a ideia autêntica em Dostoiévski seria a síntese dialética, por exemplo, a tese de Raskólnikov e a antítese de Sônia, a tese de Aliócha e a antítese de Ivan etc. Semelhante concepção é profundamente absurda. Ora, Ivan não discute com Aliócha, mas antes de tudo consigo mesmo, e Aliócha não discute com Ivan enquanto voz única e íntegra, mas interface no diálogo interior dele, procurando reforçar aí uma das réplicas. Não se pode falar

apenas da vitória desta ou daquela voz ou da combinação de vozes lá onde elas são acordes. Para Dostoiévski, o último dado não é a ideia como conclusão monológica, ainda que dialética, mas o conhecimento da interação de vozes (BAKHTIN, 2008, p. 316).

No decorrer da revisão de literatura, no capítulo anterior, um dos fatores que mais nos chamou a atenção foi justamente o conjunto de vozes de professores alfabetizadores que são abafadas, caladas, às vezes julgadas, sem possibilidade de réplica. Vozes que não são ouvidas. O que leva ao afastamento das salas de alfabetização, ao fracasso escolar perante a sociedade, à crítica pela crítica ao sistema vigente, imposto. Por isso, trazemos a visão de polifonia de Bakhtin, com a intenção de não abafar a voz do outro. Somente aqueles portadores de sua verdade permitem relações dialéticas autênticas. Para Bakhtin (2010), o capitalismo criou as condições para um tipo especial da consciência solitária. E Dostoiévski revela toda a falsidade dessa consciência, que se move em um círculo vicioso (BAKHTIN, 2010, p. 342), que traz “sofrimento, humilhações e o não reconhecimento do homem na sociedade de classes” (BAKHTIN, 2010, p. 342).

Vemos, assim, que, por meio da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2008) desenvolve não só seu conceito de polifonia, mas também algumas de suas principais concepções filosóficas. A partir da assertiva de que “o herói dostoiévskiano não é apenas um discurso sobre si mesmo e sobre seu ambiente imediato, mas também um discurso sobre o mundo: ele não é apenas um ser consciente, é um ideólogo” (BAKHTIN, 2008, p. 87), podemos inferir os seguintes conceitos desenvolvidos por Bakhtin: a autoconsciência; a luta contra a coisificação do homem; o caráter dialógico, a inconclusibilidade do herói/mundo/romance.

Para Bakhtin, a autoconsciência, essa consciência de si, só tem valor para o “herói” quando é dele a última palavra sobre si mesmo e seu mundo (BAKHTIN, 2008, p. 53). Também é nossa proposta entender como o professor alfabetizador se vê e vê seu “mundo” (escola, sala de aula, Secretarias de Educação, Ministério da Educação).

[...] não são os traços da realidade – da própria personagem e de sua ambiência – que constituem aqueles elementos dos quais se forma a imagem da personagem, mas o valor de tais traços para ela mesma, para sua autoconsciência [...] (BAKHTIN, 2008, p. 53).

A luta pelo homem, em Dostoiévski, ressalta a sua percepção da desvalorização coisificante do homem em sua época. Sua tentativa foi libertar o homem de se tornar um objeto, na perspectiva das relações de poder e do próprio capitalismo. Os relatos encontrados na revisão de literatura podem demonstrar uma visão coisificante sobre o professor alfabetizador? Os professores entrevistados sentem-se como objetos inerentes à escola, ao seu trabalho? O aluno foi coisificado na teoria de Emilia Ferreiro?

Quanto ao caráter dialógico, Dostoiévski dirige a palavra ao herói/personagem como alguém presente, que o escuta e lhe pode responder. Bakhtin (2008, p. 72) destaca a importância da palavra tratada dialogicamente, em Dostoiévski, e o papel insignificante do discurso monologicamente fechado, que não é suscetível de resposta. O autor também salienta que não há *fusão* das vozes e verdades numa verdade *impessoal* una, como ocorre no universo monológico. Sob essa perspectiva, como podemos classificar o discurso de Ferreiro? Dostoiévski, em seu romance polifônico, assume uma nova posição artística em relação ao herói: a inconclusibilidade:

[...] é uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução para o herói. Para o autor, o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente do “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, presente, não retoricamente dissimulado ou literalmente convencional (BAKHTIN, 2008, p. 71).

Para Dostoiévski, a verdade sobre o mundo é inseparável da verdade do indivíduo. O enredo em Dostoiévski, por exemplo, é desprovido de funções concludentes, pois tem a finalidade de colocar o homem em diferentes situações que o revelem e o provoquem. Busca juntar personagens, para fazer com que choquem entre si, de forma a não permanecerem no âmbito interior do enredo, mas sim de modo a ultrapassarem seus limites. As personagens de Dostoiévski se cruzam fora do tempo e do espaço, como duas criaturas no infinito (BAKHTIN, 2008, p. 312).

2.1 O DESENHO DA PESQUISA

A escolha de uma abordagem metodológica, ao contrário do que parece, é um desafio para o pesquisador “[...] porém é necessária para garantir uma busca profunda e

radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa” (GONTIJO, 2003, p. 24).

Tendo em vista nosso interesse em investigar os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras mediante as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização, adotamos, como proposta metodologia, a pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, para orientar o desenho metodológico da investigação em campo. Considerando os conceitos discutidos por Bakhtin, ao trazermos o *Construtivismo, nos anos 1990, no âmbito da alfabetização no Espírito Santo*, demonstramos o *inacabamento* ou a *inconclusibilidade* do mesmo. Por meio das ideias de Bakhtin contidas em suas obras, compreendo que

[...] o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento e, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em sua dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteadores de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para compreender não coisas e fragmentos de coisa, mas a sua própria condição humana [...] (FREITAS, 2012 apud FICHTER et. al.; 2012, p. 236).

Ao retomarmos as mudanças teórico-metodológicas dos anos 1990, em particular, não podemos optar por outra metodologia senão esta que apresenta um enfoque sócio-histórico-cultural, pois

[...] Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que, centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história; desse modo, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de superação (FREITAS, 2012 apud FICHTER; FOERSTE; LIMA; SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 236).

Bakhtin (1988, 2003), como esclarece Freitas (2012), preocupou-se com a crítica, em diferentes disciplinas, às visões dicotômicas e fragmentárias, opondo a elas uma visão integradora. Também, diante da psicologia, Bakhtin critica o subjetivismo e o objetivismo, que isolam a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica, a qual considera a consciência individual como um fato

socioideológico. Bakhtin (1988) concebe, assim, que o psiquismo se situa num entrelugar: entre o organismo e o mundo exterior, e a forma de mediar a relação entre os dois se materializa nos signos, na linguagem.

Desse modo, a metodologia aqui empregada (estudo de caso) busca compreender como o psiquismo constitui-se no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, o que pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem a dicotomia objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual (FREITAS, 2012). Bakhtin considera que o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação, o que o leva a defender que o estudo nas Ciências Humanas não pode só restringir-se a explicar os fenômenos pela sua causalidade, como também preocupar-se em descrevê-los (FREITAS, 2012). Sob esse viés, nossa pesquisa pretende estabelecer uma relação entre sujeitos, assumindo seu caráter dialógico, propiciando que pesquisadora e pesquisados tornem-se partes do processo investigativo, ressignificando-se.

Essas configurações nos levam a considerar que, conforme afirma Freitas (2002, p. 26), “[...] trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual ao social”.

Quando tomamos por base a abordagem histórico-cultural, na qual a experiência humana não é apenas o produto da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico e cultural, buscamos entender o fenômeno estudado – os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização – sob a perspectiva da vida que estabelece uma ambivalência (passado/presente, novo/antigo, vida/morte, construtivismo/desconstrutivismo). Pois, como vimos, em Bakhtin o tempo traz simultaneamente a morte e a vida, transformando o antigo em novo (BAKHTIN, 1987). Desse modo, retomar a voz das professoras que vivenciaram e experienciaram esse momento pode contribuir para reflexões centradas no cotidiano escolar e nas políticas de educação. Como já colocado antes, o ponto mais importante na proposta de

Bakhtin é o valor de concepção que o homem tem do mundo, conectado aos movimentos de transformação e renovação do que está estabelecido.

Nesse viés, fica claro que não queremos aqui coisificar o homem, dando explicação causal “dos atos e pensamentos do homem, de sua produção semântica do mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 317). Tanto Vygotsky quanto Bakhtin criticavam o paradigma positivista, preocupado com a cientificidade das ciências humanas, coisificando o sujeito. Se assim fosse, não conseguiríamos a relação dialógica, a compreensão de duas (ou mais) consciências. Aqui, o “objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime por outros meios (BAKHTIN, 2010, p. 319). É na busca dessas compreensões que a investigação se torna diálogo, pois “[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

2.1.1 O processo de produção de dados

As pesquisas qualitativas apresentam possibilidades investigativas diversas, e variam de acordo com a proposta de trabalho do pesquisador. Mediante o contexto epistemológico, descrito sobre a abordagem qualitativa de pesquisa em educação e tomando o estudo de caso como desenho metodológico, escolhemos para construir o processo de produção de dados a **entrevista semiestruturada** com professoras que atuavam em classes de alfabetização e que vivenciaram as mudanças teórico-metodológicas ocorridas na década de 1990, no município de Vitória/ES.

Sendo a educação práxis social, faz-se necessário resgatar,

[...] a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora [...] não são vistos apenas como “aqueles que ensinam”. Eles são sujeitos históricos. São sujeitos de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade (KRAMER; SOUZA; 1996, p.15).

Por isso, trazemos a escuta desses professores e professoras,

Por compreender que o declínio da narrativa se vincula à perda de memória e se liga, pois, ao fato de o homem não se ver como parte da História, Benjamin destaca a necessidade de rememoração [...] (KRAMER; SOUZA; 1996, p.15).

Ao rememorarmos, temos a oportunidade de rediscutir a implantação do Bloco Único, agora na perspectiva desses professores, o que nos parece essencial para a história da educação/alfabetização no Espírito Santo. Como Gontijo e Gomes (2013, p.14),

Nessa direção, a partir do entendimento da história como “ciência dos homens no tempo”, conduzimos a análise do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo tendo como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, particularmente a sua noção de texto. Segundo Bakhtin (1992, p.329), o texto escrito ou oral é um dado primário de análise de todas as disciplinas, e de modo geral, “[...] de qualquer pensamento filosófico humanista”. Para esse autor, o texto “[...] representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e pensamento” (BAKHTIN, 1992, p.329)

Assim, nessa abordagem histórica da alfabetização, para a produção de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, porque esta, nas palavras de Moreira e Caleffe (2008, p. 167), “[...] não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura, pois uma entrevista genuinamente não diretiva não é apropriada para a pesquisa “. Temos por base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas e que contemplarão temas de nosso interesse. Assim temos a possibilidade de introduzir novas perguntas durante a entrevista. Desse modo, o diálogo torna-se mais rico ao longo da investigação.

O roteiro da entrevista foi previamente elaborado, considerando os seguintes aspectos: a) Formação acadêmica, b) Experiência profissional e c) Aspectos ligados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (VER APÊNDICE C).

Foi necessário pensar e definir um possível perfil das professoras alfabetizadoras que se adequaria à nossa proposta de investigação. Estabelecemos o seguinte critério: **docência na alfabetização na década de 1990 e vivência das mudanças teórico-metodológicas nesse espaço-tempo.**

Desse modo, buscamos informações de professoras alfabetizadoras que atuaram nesse período, junto à Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES. E a partir das primeiras entrevistas, os professores foram nos indicando outros colegas que poderiam contribuir para com a nossa investigação. Para definirmos um quantitativo representativo para atender as finalidades da pesquisa, fomos compondo um grupo com professores que trabalharam em escolas localizadas em bairros distintos. Assim,

nos foi possível compreender como se deu a implantação do Bloco Único, nos diferentes bairros de Vitória. Nesse grupo, há professores que atuavam em São Pedro, Alagoano, Fradinhos, Centro da Cidade, Jardim da Penha, Itararé, Goiabeiras, Santa Martha, Romão, só para citar alguns.

Em nosso trabalho, quanto ao *locus* específico para as entrevistas, estas aconteceram em lugares sugeridos pelos entrevistados (residência, local de trabalho etc.). Não é necessário para as questões propostas nesta pesquisa que exista um local próprio de observação, porque nosso propósito maior é, a partir das entrevistas, compreender os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização, na década de 1990. As entrevistas foram gravadas e duraram, em média, duas horas. À medida que são realizadas, são providenciadas as transcrições. Tomamos o cuidado de garantir, é claro, a segurança de que as informações aqui utilizadas respeitem a confiabilidade, o anonimato e a confidencialidade das informações apresentadas pela mesma (ZAGO, 2003; LUDKE; MENGA, 1996) (VER TAIS PROVIDÊNCIAS NO APÊNDICE B).

Outro cuidado que tivemos foi o agendamento prévio das mesmas (data e horário). Para a clareza da realização da entrevista, Bosi (2003) descreve a importância da realização de uma pré-entrevista, momento inicial que permite que os sujeitos (pesquisador e pesquisado) se aproximem e permitam reorganizar as informações para a entrevista em si. Na percepção de Bosi (2003, p. 61), nessa experiência, “ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção [...]”, de forma que uma nova amizade permita-se nascer, revelando o respeito e a cumplicidade.

Ainda ressaltamos que escolhemos, em especial, o município de Vitória/ES como unidade específica (o caso) em nosso estudo de caso pelo fato de que foi nesse município (conforme assinalamos desde o primeiro capítulo desta pesquisa) que aconteceram os primeiros movimentos significativos no processo de discussão, organização e implantação por parte do discurso oficial de uma proposta de alfabetização pautada numa perspectiva não mais articulada nas orientações dos métodos de alfabetização, mas nas orientações da perspectiva construtivista. Desse modo, observamos esse município como pioneiro nesse processo de mudanças

teórico-metodológicas em alfabetização. Isso significa pensarmos que as professoras que atuavam nas escolas da rede municipal de Vitória/ES foram as primeiras a serem alcançadas pelo movimento provocado por esse processo de mudanças, que se dizia ter chegado para “mudar” e “ficar”.

Sobre os 18 professores entrevistados, dois se identificam como sendo do sexo masculino. A maior parte tem formação em Pedagogia (Universidade Federal do Espírito Santo). Esses dados podem ser observados na Tabela 1.

A respeito das suas experiências profissionais, todos já atuam/atuavam no magistério/alfabetização há 20 e 25 anos, sendo que: seis continuam em sala de aula; cinco estão aposentados pela Rede Municipal de Vitória; três continuam na SEME/PMV, ocupando cargos técnico-administrativos; um está cedido a outra prefeitura, mas em cargo técnico-administrativo; três desses professores estão atuando em Instituições de Ensino Superior. No que se refere à experiência específica em classes de alfabetização, dentre os 18 professores, somente uma não começou na classe de alfabetização. Assim que entrou na rede municipal de Vitória, foi trabalhar com a 4ª série, mas ainda na década de 90, passou a trabalhar com a 1ª série.

Quadro 1 - Os profissionais envolvidos na pesquisa

IDENTIFICAÇÃO		FORMAÇÃO		EXPERIENCIA	
Nome	Data da pesquisa	Nível	Instituição	Tempo total	Com alfabetização
Professora 1	Novembro/2015	Educação Artística	Ufes	25 anos	25 anos
Professora 2	Novembro 2015	Pedagogia	Ferp/RJ	25 anos	25 anos
Professora 3	Novembro 2015	Pedagogia	Ufes	22 anos	22 anos
Professora 4	Novembro/2014	Pedagogia	Ufes	24 anos	24 anos
Professora 5	Março/2012	Pedagogia	Ufes	25 anos	22 anos
Professor 6	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	20 anos	20 anos
Professora 7	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	36 anos	30 anos
Professora 8	Março/2012	Letras	Ufes	25 anos	25 anos
Professora 9	Março/2012	Pedagogia	Ufes	30 anos	30 anos
Professora 10	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	25 anos	20 anos
Professora 11	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	29 anos	29 anos
Professora 12	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	25 anos	20 anos
Professora 13	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	25 anos	20 anos
Professor 14	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	20 anos	20 anos
Professora 15	Março/2012	Pedagogia	Ufes	22 anos	22 anos
Professora 16	Dezembro/2015	4º Ano Magistério	—	25 anos	25 anos
Professora 17	Dezembro/2015	Pedagogia	Ufes	27 anos	27 anos
Professora 18	Dezembro/2015	Letras	Ufes	26 anos	26 anos

Respaldados pela proposta dialógica de Bakhtin , além de conversarmos com esses sujeitos, também nos propomos a relacionar suas enunciações com aquelas produzidas pelos documentos, orientações e normatizações do Bloco Único, assim como com outros sentidos apreendidos socialmente. Reforçamos nosso empenho em colaborar para com as reflexões sobre a alfabetização, ao pesquisar a implantação e implementação do Bloco Único e do construtivismo no município de Vitória, sob a perspectiva de professores alfabetizadores que atuavam nesse período com as

turmas do Bloco Único (1ª e 2ª séries- Fase Inicial) e as classes de 6 anos da pré-escola.

Portanto, também utilizaremos documentos que foram disponibilizados pela SEME/PMV, que se referem ao período estudado, bem como: outros materiais cedidos pelos profissionais que atuaram na implementação do Bloco Único, em Vitória (ES), estatísticas de matrículas e evasão, reportagens de jornais, caderno de plano de aula, livros didáticos, cartilhas, certificados de curso de formação, etc. Em nossa busca, também encontramos enunciações em notícias de jornais que se referiam ao nosso objeto de estudo.

Esse conjunto de textos nos propiciou reconstituir o contexto e os sentidos dos sujeitos de nossa pesquisa, porque “[...] o ato da compreensão também é de natureza dialógica” (GONTIJO; GOMES, 2013, p.16).

2.1.2 Do nosso campo de investigação

Bakhtin (2010, p.236) salienta que

A visão de Goethe sempre se baseia em uma percepção profunda, minuciosa e concreta da região (Localitat). O passado criador deve revelar-se como necessário e eficaz nas condições de dada região, como humanização criadora dessa região, que transforma um pedaço do espaço terrestre em lugar de vida histórica dos homens, em um cantinho do mundo histórico.

Nesse aspecto, trazemos a região, a paisagem, onde o homem exercita sua atividade criadora. Onde deixa sua [...] “marca *essencial e viva* do passado no presente” (BAKHTIN, 2010, p.234). Essa “localitat” é a cidade de Vitória. O texto²⁸ que apresentamos a seguir foi disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Vitória:

A fundação do Espírito Santo e de Vitória começou 34 anos depois de o Brasil ter sido descoberto, em 1500. O então Rei de Portugal, D. João III, dividiu as terras do Brasil em capitanias hereditárias, cabendo à capitania do Espírito Santo ao fidalgo Vasco Fernandes Coutinho, que tomou posse em 23 de maio de 1535, instalando-se no sopé do morro da Penha, em Vila Velha. Explorando a região, os portugueses buscaram um local mais seguro para se guardarem dos ataques dos índios e de estrangeiros (holandeses e franceses). Eles seguiram, então, pela baía de Vitória e, contornando a ilha, aportaram em Santo Antônio.

²⁸ Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria>. Acesso em: 26 de Novembro de 2015.

Nos 300 anos iniciais de sua história, Vitória foi uma vila-porto, tendo enfrentado franceses e ingleses atrás de açúcar e de pau-brasil. É uma das três capitais mais antigas do Brasil, atrás apenas de Recife e Salvador.

No século XX, em função da ocupação dos morros, que refletem as luzes das casas nas águas da baía, Vitória passou a ser chamada de "Cidade Presépio do Brasil" e depois "Delícia de Ilha".

A partir de meados do século XX, a cidade se transformou em função das mudanças econômicas ocorridas no Estado. A ocupação urbana se estendeu por grande parte da ilha e avançou, definitivamente, em direção à porção continental do município.

A Ilha de Vitória é formada por um arquipélago composto por 33 ilhas e por uma porção continental, totalizando 93,38 quilômetros quadrados. As paisagens da cidade encantam a quem chega, quer seja de avião, navio ou pela via terrestre. Sete pontes interligam a Ilha de Vitória ao continente, cidade que foi fundada oficialmente no dia 8 de setembro de 1551, na então ilha de Guaanaira ou Ilha do Mel, nome dado pelos povos indígenas que viviam aqui.

A capital do Espírito Santo, com 348.265 habitantes conforme a estimativa de população do IBGE (2013), é o centro da Região Metropolitana, que congrega mais seis municípios - Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana -, totalizando uma população estimada em 1,857 milhão. Está localizada na Região Sudeste, próxima dos grandes centros urbanos do país. Limita-se ao Norte com o município da Serra, ao Sul com Vila Velha, a Leste com o Oceano Atlântico e a Oeste com o município de Cariacica.

Circundado pela Baía de Vitória e pelo estuário formado pelos rios Santa Maria, Marinho, Bubu e Aribiri, o município apresenta ilhas, encostas, enseadas, mangues e praias, elementos de grande recurso paisagístico (PMV, 2016)

Aprendemos com Goethe que a transformação dessa região/*localitat* em um trecho da vida histórica, sob o ponto de vista do *homem criador*, determina a contemplação e a compreensão da paisagem: a cidade também é iluminada pela atividade humana e pelos acontecimentos históricos (inclusive das políticas de educação), mesmo que aparentemente ou objetivamente não pareça haver uma conexão entre eles.

3 POR QUE (NÃO) ESCUTAR OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A ideia desse título para o presente capítulo surgiu de uma de nossas leituras de Brait (2010)²⁹. Ela havia trazido como exemplo de enunciado concreto, sob a perspectiva bakhtiniana, a sequência *Por que (não) ensinar gramática na escola*³⁰.

Em sua análise,

Em primeiro lugar, e do ponto de vista ainda exclusivamente verbal, existe no texto uma marca de pontuação – parênteses abrigando o termo *não* – que instaura uma ambiguidade na produção do sentido, impedindo a exclusividade de leituras ou, por outro lado, promovendo, ao menos, a duplicidade. Não se pode compreender, simplesmente, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, uma vez que estaríamos subtraindo um traço significativo dado pela pontuação. A ideia de *por que (não) ensinar gramática na escola* também está relativizada pelo fato de que o *não*, ainda que entre parênteses, atua sobre o sentido todo (BRAIT, 2010, p.68-69).

Mediante esta citação, ao parafrasearmos Sirio Possenti, utilizando como ele esse desvio de rumo provocado pelo termo *não* na sequência *por que (não) escutar os professores alfabetizadores*, também pretendemos promover, como fez Brait (2010), a reflexão sobre nossa proposta de trabalho, pois “[...]como compreendê-la sem levar em conta os fatores que possibilitam estabelecer as formas *como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal que o engendra?* (BRAIT, 2010, p.69).

Assim, ao buscar compreender sentidos elaborados por professores alfabetizadores para as *mudanças teórico-metodológicas ocorridas no campo da alfabetização, na década de 1990, no município de Vitória (ES)*, tivemos que levar em conta, de acordo com Brait (2010): **o horizonte espacial comum dos interlocutores dessa pesquisa; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte desses interlocutores; e, a avaliação comum dessa situação**, que requer uma reflexão sobre a (não) escuta desses professores alfabetizadores quando há abordagens sobre a alfabetização, seja no âmbito político/administrativo, teórico e/ou metodológico, pois

Desta forma, é possível dizer que esse enunciado concreto, situado, atuante, instaura um enunciador, cuja presença já está dimensionada no título pela existência, dentre outros aspectos, dos parênteses. Além disso (e

²⁹ BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. 4.ed. São Paulo: Contexto. 2010.

³⁰ Obra de Sirio Possenti.

precisamente por isso), estão instaurados também os interlocutores, os destinatários, o que significa a intersubjetividade, na medida em que esse enunciado, e essa forma de enunciá-lo, faz aparecer uma polêmica que evidencia ao menos duas posições antagônicas em relação ao objeto do enunciado, historicamente instituídas e que precisam ser, nesse título, reconhecidas pelos leitores como não excludentes (BRAIT, 2010, p.71).

Visto dessa maneira, ao escolhermos tal título, nosso enunciado, damos o passo inicial para outros textos e outros enunciados, que integrarão nossa análise dos dados obtidos “[...] e cujo sentido integra. Portanto, sua compreensão (no sentido bakhtiniano do termo o que significa ir além da identificação) só pode se dar a partir do texto que ele anuncia” (BRAIT, 2010, p.69). O fato de também termos vivenciado, como professora das séries iniciais, a mesma situação e todo seu contexto, naquele dado momento histórico, aponta nossa direção para uma reflexão sobre a proposta de reforma (sob nosso ponto de vista) do sistema municipal de ensino de Vitória, que contribuiu para invisibilizar o trabalho do professor alfabetizador, naquele processo, ao desconsiderar seus saberes e fazeres. Entendemos que, ao colocar o professor alfabetizador como mero coadjuvante, dando-lhe apenas a função de executor das orientações da Seme, a gestão municipal de educação abriu mão de efetivamente mudar os índices de fracasso escolar e garantir a aprendizagem efetiva, a que se propunha, em seu Documento Preliminar – Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Esse foi um momento muito marcado pelas duras críticas aos métodos de alfabetização, pelo fato de se pautarem na codificação e decodificação de palavras. Mas era essa a prática real e cotidiana dos professores alfabetizadores. E para esses professores, seriam os métodos de alfabetização, os grandes vilões, responsáveis pelo fracasso escolar das crianças na 1ª série do ensino básico, da escola pública?

Deste modo, ao pretendermos resgatar os atos/atividades e eventos que marcaram as mudanças teórico-metodológicas no sistema municipal de ensino de Vitória (ES), na década de 1990, fez-se necessário buscar também “redes de memória” (GREGOLIN, 2001, p. 71). Para Courtine (1999, p.19 In GREGOLIN, 2001, p 72), “[...] se o enunciador – produzindo seu discurso em uma rede de memória – constrói o sentido como um sujeito *na história*, “o que é enunciar, manter o fio de um discurso, mas também repetir, lembrar, esquecer para um sujeito enunciador?” E “[...] nessa repetição do ‘mesmo’, nessa ‘volta’ do mesmo há um novo sentido que se constitui –

um novo que ‘não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta’ (FOUCAULT, 1999, p.26 *In GREGOLIN, 2001, p.73*).

Ao elegermos a perspectiva dos professores alfabetizadores que vivenciaram o cotidiano das mudanças teórico-metodológicas, e realizarmos o resgate de um dado momento histórico, vamos ao encontro, também de um novo olhar da História,

A História Nova vem nos mostrar como viviam os homens no dia a dia. Não apenas os feitos “dos grandes homens e das grandes sínteses”, mas também “a história dos desconhecidos, aqueles de quem nunca se fala, que não são célebres “ (LE GOFF, 1977 *in GREGOLIN; BARONAS, 2001, p.98*).

Nesse viés, nossa pesquisa também recupera a memória escolar, ao trazermos, não só os relatos como também alguns dos materiais utilizados e disponibilizados por esses professores, porque “o objeto real é o homem social [...] que fala e exprime a si mesmo por outros meios “ (BAKHTIN, 2010, p.319). Sendo assim, esse estudo nos propiciou conhecer um pouco da história material e social das escolas da rede pública do município de Vitória, nos anos 1990.

3.1 O BLOCO ÚNICO E A TESE LIBERAL DE ALFABETIZAÇÃO

Não teríamos como abordar a instituição do Bloco Único³¹ no município de Vitória, sem antes retomarmos algumas situações/conceitos que contribuíram para a implementação de tal projeto, nas séries iniciais do ensino básico, em especial, nas turmas de alfabetização, nos anos 1990. Essa abordagem se faz necessária porque corroboramos com a ideia de que “[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo os contextos históricos e sociais [...]” (GONTIJO, 2013, p.9). E, mediante a análise desses contextos históricos e sociais, bem como dos enunciados discursivos presentes no Documento Preliminar do Bloco Único, percebemos a força ideológica que representava uma concepção liberal de alfabetização, ou seja, nas palavras de Graff (1994, p.12).

[...] a tese liberal de que a alfabetização é elemento básico para o desenvolvimento das sociedades modernas, e, portanto, essencial para o

³¹ Decreto nº8.449, de 23 de janeiro de 1991. Gestão do prefeito Vitor Buaiz. Esta gestão teve duas secretárias de Educação: Terezinha Baldassini Cravo (01/1989 até set/1990) e Odete Cecilia Alves Veiga (out/1990 até dez/1992).

desenvolvimento social e econômico, para a democratização política, para a ampliação da consciência e da identidade etc.

Sob a visão da tese liberal, o investimento na alfabetização de jovens e adultos (anos 1980), principalmente na alfabetização infantil (anos 1990), seria uma estratégia para erradicar a pobreza e o subdesenvolvimento, o que seria garantido por meio da universalização do ensino. Vejamos alguns extratos do Documento Preliminar do Bloco Único que ensejam essa concepção:

I – JUSTIFICATIVA

[...] Tendo em vista o compromisso da atual administração com a **democratização do acesso ao ensino básico para toda a população**, incluindo a educação pré-escolar, como garantia do exercício pleno da cidadania.

[...] De uma maneira geral, o **nível socioeconômico dos alunos da rede pública, é predominantemente baixo e dispõem de uma renda familiar insuficiente** [...] (PMV, 1990, p.4)

Mais um trecho extraído,

III – OBJETIVOS DO BLOCO ÚNICO

Tendo em vista a necessidade de se reverter o quadro de evasão e repetência verificado nos anos iniciais da aprendizagem, o fato de que as práticas pedagógicas tradicionais vêm dificultando a modificação desta realidade perversa e a constatação histórica de **que este modelo de escola pública que hoje é oferecido à sociedade não tem sido satisfatório para o atendimento educacional, sobretudo, às classes populares**[...] (PMV, 1990, p.11).

Como vemos, a proposta do Bloco Único para a alfabetização/escola volta-se precipuamente para atender as classes de nível socioeconômico baixo, por meio da democratização/universalização do ensino, garantindo dessa forma que “ os alunos, mesmo aquele proveniente de lares cultural e economicamente marginalizados, aprendam a ler e escrever [...]” (PMV, 1990, p.7). Também sob a visão da tese liberal, passa-se a “olhar o local a partir da perspectiva global” (VIEIRA, 2010, p.3). Esse local tem suas instâncias de poder,

Quando falamos em poder local, em geral, temos em mente os órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos. O município, o distrito e o bairro, nesse sentido são instâncias de poder local. Na mesma perspectiva, também a escola é compreendida como esfera de poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade (VIEIRA, 2010, p.4).

Desse modo, inferimos que na perspectiva de uma sociedade sob a égide da globalização (rede/neoliberalismo), esse poder local sujeita-se ao global, “[...] adequando-se às orientações de organismos internacionais (que têm por slogan “*think*

*globally act locally*³² (VIEIRA, 2010, p.7). Em consequência, o município e a escola, dentre outros, tornam-se meios/espços estratégicos para a consolidação dos ideais liberais. Sobre isso, trazemos mais um extrato do Documento Preliminar.

II – HISTÓRICO

[...]

A história da Educação no Município de Vitória tem apontado para a gradual municipalização do ensino de 1º Grau [...] (PMV, 1990, p.8).

Assim, a parceria município/ensino/escola tende a se efetivar. É nesse sentido, ou seja, na certeza da consolidação dos ideais liberais na educação pública municipal de Vitória, nos anos 1990, que conduzimos essa pesquisa: por compreendermos que o Documento Preliminar do Bloco Único teve sua justificativa alicerçada muito mais em taxas estatísticas, questões sociais, econômicas e políticas, que em situações reais/concretas/vivenciadas/experenciadas pelos professores alfabetizadores, o que, na segunda possibilidade, poderia conceber uma alfabetização/escola efetivamente mais responsável e responsiva. Destarte, a implantação do Bloco Único visou a consolidação das premissas mais básicas do pensamento neoliberal, desconsiderando a escuta de professores alfabetizadores, invisibilizando seus saberes e fazeres.

Daí que, para (re) estabelecermos o contexto em que se deu a implantação e a implementação do Bloco Único e do construtivismo à revelia do professor alfabetizador (há outros sujeitos históricos envolvidos, mas nosso olhar aqui é para esse professor), fez-se necessário estabelecermos diálogos que nos possibilitassem compreender sentidos elaborados pelos professores diante das mudanças teórico-metodológicas propostas no projeto Bloco Único. Porque,

Segundo Bakhtin, [...] ele (o homem) historiciza a linguagem. A compreensão verbal é processada pelo homem a partir de sua ligação com a vida. Um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas. A experiência discursiva individual vai se formar na interação com os enunciados individuais alheios. Neste sentido, um enunciado está repleto de matizes dialógicos, e nosso pensamento será fruto de uma interação com pensamentos alheios; a palavra de outrem que se torna palavra própria. Não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado. Caso contrário, estaríamos ignorando a relação entre a linguagem e a vida [...] (NUNES; KRAMER; 2011, p.26³³).

³² Pense globalmente, aja localmente.

³³ Artigo "Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin". Revista Contemporânea de Educação Nº 11 – janeiro/julho de 2011.

Nessa perspectiva, começamos por esse depoimento,

Prof. 11: O Bloco Único e o construtivismo estavam ligados... eu tenho 29 anos de prefeitura... eu estava no () em ()... nessa época... eu já era efetiva pela lei Berredo³⁴... eu entrei na prefeitura em 81... sempre trabalhei com a 1ª série e 2ª série... eu gosto de alfabetizar... entende?... aí... o que é que acontece?... ninguém gosta de sala de pequenininho... ninguém gosta... porque quando eu entrei na prefeitura era assim... Nelson Piotto era o secretário de educação... você não tinha lugar fixo... então... você ia entrando nos buracos... e a gente ia mesmo pelo tato... sabe?... pela... imaginação... pela criatividade... (na época) não era pedagogo... o coordenador... era orientador educacional... não fazia nada... nem olhava menino... não fazia nada... era um sistema que não favorecia muito... tinha o coordenador... era uma pessoa que orientava aluno e professor... era o orientador e o supervisor... mas eram coisas que não funcionavam... né?... eles não sabiam como lidar com isso... então... os diretores mandavam mais do que eles... você chegava num lugar e a diretora... o diretor... ia com a sua cara... “não... você ...mandaram você pra cá mas não tem sala de aula pra você”... foi assim que eu comecei... não tem problema não... tem um cantinho?... reforço... “boa ideia”... eu sempre fui uma pessoa de boas ideias... [...]... então... foi assim que eu me identifiquei com a alfabetização... por uma necessidade... aí eu comecei a criar material...

Ao escolhermos essa descrição da professora 11, queremos destacar alguns dos contextos (que já aparecem implícitos nessa fala) em que se implementa o Bloco Único. Por isso, para efeito de análise e produção de sentidos, não podemos deixar de considerar que a vivência da professora 11, no sistema municipal de ensino, desde 1981, já apontava para as seguintes constatações: a) o professor alfabetizador trabalhava sem apoio da equipe técnica; b) a infraestrutura para os trabalhos de alfabetização era extremamente precária; d) as escolhas passavam pelo crivo pessoal (da diretora no caso) para ocupar cargos/funções/espacos na escola; e) existência de pouco alinhamento entre a gestão da escola e a secretaria de educação municipal, o que fragilizava o sistema; f) o fato de poucos gostarem do trabalho com crianças menores, implicava em rodízio constante nessas séries. Tais situações já sinalizavam aspectos desfavoráveis sobre a oferta do ensino e sobre a condução do segmento educação no município, nesse momento.

Esse último aspecto é reforçado nessas outras falas,

Prof. 12: quando a gente chegava... a maioria... ninguém quer pegar turma de alfabetização... né?... tem duas turmas... ninguém quer... então eu chegava e já ficava com o que eu queria porque era o que todo mundo deixava... e... então... eu estava chegando do magistério... e quando eu cheguei lá... eu não tinha prática de alfabetização... eu fui aprender a trabalhar aqui na Prefeitura de Vitória...

Prof. 7: só que lá na escola especificamente onde eu trabalhei... nós tínhamos um grupo de professores... principalmente... os do Bloco Único... que era o que sobrou... né?... porque os professores antigos... pegaram 3ª e 4ª séries... os professores novos... que chegaram aquele ano... é... foi um ano... logo depois do concurso... que o primeiro concurso da prefeitura de Vitoria... foi em 1990...

³⁴ Lei Nº 3 288 de 01 de maio de 1985. Assegura estabilidade ao servidor municipal. Revogada pela Lei Nº 3 350 de 14 de julho de 1986.

Esse indicador, defendemos nós, era de suma importância para quem pretendia desenvolver um bom projeto de alfabetização, porque trabalhar com esse nível de série requer conhecimentos e conceitos muito específicos. As classes de alfabetização sendo rejeitadas pelos professores mais antigos e a constante troca de professores nessa série comprometiam todo e qualquer trabalho que se pretendesse de qualidade, pois os investimentos em formação desses profissionais serão de pouco retorno para a série da alfabetização, bem como para a instituição que converge recursos para esse fim.

Essa mesma situação foi observada na pesquisa de Porto (2011, p.43). Ela constatou que tem sido constante” [...] a mobilidade do corpo docente no magistério municipal, em especial as mudanças rápidas e repentinas na regência das primeiras séries do ensino fundamental”. Para ela, este é um dado importante, “[...] uma vez que a permanência de professores ao longo de todo o ano, por mais de um ano letivo na mesma série, acaba se constituindo em um elemento de qualificação do trabalho docente³⁵ e de qualidade para os estudantes” (PORTO, 2011, p.43).

Havendo constantes trocas (ou “começos?”), há conseqüentemente, constantes investimentos iniciais. Portanto, o que a professora 11 nos traz (e as vozes que a atravessam), já contribuiria enormemente para os diálogos que serviriam de base para as premissas constantes do Documento Preliminar do Bloco Único, de 1990. Para Bakhtin (2008, p.88) , os relatos dos professores demonstram “essa fusão da palavra [...]”.

Desse modo, ao trazermos a implantação do Bloco Único, em Vitória, na década de 1990, bem como o Documento Preliminar que o legitima, queremos demonstrar que os conflitos/incertezas/resistências/falhas suscitados no momento de sua implementação junto aos professores alfabetizadores decorreram, dentre outros, dos vários aspectos anteriormente descritos, e para nós, a tentativa de invisibilizar o papel

³⁵ De acordo com Pasi Sahlberg³⁵, no artigo *E se os melhores professores da Finlândia dessem aula nas escolas dos EUA?*, publicado no *The Washington Post*, em 15 de maio de 2013 e traduzido pela ABCD³⁵, “[...] se tornar um ótimo professor normalmente exige de cinco a dez anos de prática sistemática.”

desse professor, preterindo-o e negando a escuta *responsiva* de sua voz, está entre um dos mais graves dentre eles.

Prof. 7: não... éh:... foi uma decisão de governo... né?... foi uma decisão de governo... entendendo que... éh:... precisaria ser assim... que teria que ser assim... né?... então... não teve assim... um processo de transição... todos os professores teriam que fazer... teriam que trabalhar daquela forma... muitos professores não aceitavam... muitos professores não entendiam... a... essa questão... a forma como foi feita... e que não foi... que eu não defenderia... eu defendo que seja num processo mesmo de formação... e que as mudanças venham na medida em que acredito... que eu abraço... e que eu quero... segura... do que estou fazendo... porque à medida que não acredito... como é que eu vou fazer o meu aluno acreditar?... a família acreditar?...

E continua:

Prof. 7: você não obriga as pessoas a acreditarem... isso não pode ser um processo obrigatório... isso tem que ser um processo de formação continuada... um processo de análise... de ouvir... e de planejar... às vezes... esses tempos de eleição... esse tempo de gestão... éh:... prejudicam... muito... porque cada governo... ele quer colocar a sua cara e a sua marca... e com isso... ele desconsidera os pontos positivos dos governos anteriores... e diz não... isso aqui é que tá certo... não é o de direita... não é o de centro... não é o de esquerda... isso a gente vê em todos os governos... essas intenções de colocar no *imaginarium* da população de que aquele foi o melhor...

Assim, seguiremos nessa linha de reflexão sobre a implementação do Bloco Único: que soou como um discurso monológico, oficial, pautando-se em concepções liberais, contradizendo-se em muitos momentos e encontrando uma forte resistência dos professores alfabetizadores, sob diversas formas. Em nossa avaliação, tal postura ainda apresentava resquícios de uma visão ditatorial de imposição de interesses e políticas públicas (mesmo sendo apresentada por um governo de oposição ao período militar³⁶, o prefeito era Vitor Buaiz, do PT, bem como as duas secretárias de educação que ocuparam o cargo); além de apresentar uma certa avidez em apresentar mudanças como uma marca da gestão, como bem colocou a professora 7. Vimos que a ausência de espaços de *escuta responsiva* comprometiam, há muito, os trabalhos dos professores alfabetizadores, fato que permaneceu no decorrer da implantação do projeto Bloco Único.

3.1.1 Os vários discursos presentes no Documento Preliminar do Bloco Único

³⁶ Nessa época, a presidência da república está sendo ocupada por Fernando Collor de Mello –PRN (1990-1992), quando sai José Sarney-PMDB (1985-1990); o governo estadual vivia um período de transição também: de Max Freitas Mauro-PMDB (1987-1991) para Albuíno Cunha de Azeredo – PDT (1991-1995).

Como já mencionamos anteriormente, a elaboração do Documento Preliminar do Bloco Único esteve muito mais pautada em taxas estatísticas, dados do censo, documentos de outros estados³⁷, questões sociais, econômicas e políticas, que em situações mais concretas vivenciadas pelos professores alfabetizadores, em contextos reais da alfabetização no cotidiano escolar, o que evidencia a exclusão do professor alfabetizador do processo de elaboração do mesmo.

É certo, que não podemos fragmentar essa visão do todo, porque um projeto de alfabetização no âmbito escolar deve prever, se possível, as mais diversas nuances e pontos de vista que tratam do assunto. Por isso, defendemos que todos os aspectos e pontos de vista seriam/são importantes.

Mas, ao pensarmos a inclusão desse subitem, levamos em consideração, a nossa própria trajetória nesse doutorado e, nessa elaboração da tese, com as mais valiosas contribuições que obtivemos dos professores das bancas de Qualificação I e II. Porque, até então, tínhamos uma visão muito limitada e “ingênua” da alfabetização. Não cogitávamos que poderia haver outros sentidos para alfabetizar, além do ensinar a ler e a escrever, na mais pura perspectiva da codificação e da decodificação de letras e sons. De acordo com Gontijo (2002, p.130), “[...] quando a consciência está ausente, as ações se tornam alienadas e se reduzem a ‘simples meio para existência física’, não tornando possível, desse modo, a recriação da linguagem escrita”. Também não imaginávamos que ideologias/interesses políticos e econômicos poderiam estar por detrás dos programas voltados para a alfabetização,

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano [...] determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão” como orientação pedagógica [...]. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração, que permitem às crianças e jovens permanecer um maior número de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem afetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens

³⁷ O Documento Preliminar do Bloco Único buscou nítida inspiração no modelo de Ciclo Básico do estado de São Paulo (Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983).

permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2007, p.439-440).

Por isso, para entender as mudanças teórico-metodológicas ocorridas na década de 1990, tivemos que buscar muitas leituras, muitos diálogos, muitas rotas e muitos caminhos. Só assim apreendemos o que de fato culminou na adoção da teoria construtivista na escola (privada) em que trabalhávamos; bem como , a implantação do Bloco Único (desseriação) e da mesma teoria, no município de Vitória, no mesmo período. Até porque, os diálogos desencadeados com os professores alfabetizadores, levaram-nos a encontros cheios de cumplicidade, nunca antes pensados e povoados de situações muito comuns. Como por exemplo, tivemos alguns funcionários do corpo técnico da Secretaria Municipal de Ensino de Vitória, atuando diretamente conosco, (quando atuaram como supervisores na escola – da rede privada - em que trabalhávamos) ; e desse modo, trazendo a *expertise* da Seme, tendo em vista que naquele momento inicial, o ensino municipal de Vitória aparecia como referência nos trabalhos com a psicogênese da língua escrita .

Nessa rota seguida, Bakhtin contribuiu de maneira impar, pois para conseguirmos cumprir a nossa proposta de pesquisa, foi fundamental “[...] a assimilação do tempo histórico real e do homem histórico nesse tempo”.(BAKHTIN, 2010, p.217). Desse modo, ao situarmos os diálogos mantidos com os professores alfabetizadores sobre as mudanças teórico-metodológicas ocorridas em Vitória, na década de 1990, precisamos ter

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de *ler os indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) [...] Demais, os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc. com base nesses elementos, o artista interpreta as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e das classes sociais. O trabalho do olho que vê se combina com os mais complexos processos de pensamento (BAKHTIN, 2010, p.225).

Nesse sentido, tornou-se imprescindível fazer um breve percurso histórico dos acontecimentos que movimentaram o campo da educação naquela época, no mundo, no Brasil e no Espírito Santo, e que culminaram, em 1990, no Documento Preliminar

da Implantação do Bloco Único, no município de Vitória (ES), o qual permeou nossos diálogos junto aos professores alfabetizadores, complementando nossos estudos.

Para nosso entendimento, foi necessário adotarmos, como ponto de partida, o contexto da Organização das Nações Unidas³⁸ para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO³⁹, pois as políticas para a Educação, naquele momento, passaram pela compreensão dos documentos da UNESCO, principalmente aqueles voltados para a América Latina, em especial o Brasil.

O discurso utilizado por este organismo internacional traz em seu âmago os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1945 [...] vamos verificando que a UNESCO altera suas orientações e recomendações, sem no entanto, alterar profundamente a essência das mesmas (GOMIDE, 2012, p.13).

Trazer essa abordagem para a compreensão de nossa pesquisa teve razão de ser. Pois, enquanto professora alfabetizadora, não havíamos nos atentado para os impactos das diretrizes da UNESCO, em nosso trabalho final em sala de aula, ou melhor dizendo, não havíamos estabelecido uma ligação entre os documentos locais/nacionais para a educação e os documentos (co)produzidos por tal organização.

Partimos do pressuposto de que os sujeitos, alvos de nossa pesquisa, não se determinam por si mesmos, por isso não podemos deixar de considerar suas estreitas vinculações com o “lugar histórico, com as situações temporais e as incertezas da vida material que lhes são inerentes” (BAKHTIN, 2010). Também destacamos que as

³⁸ Segundo, Gomide (2012, p.32), a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorreu em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seu foco principal visa garantir a paz e a segurança internacional entre as nações do mundo, fundamentada pela Carta da ONU. Essa carta é considerada um tratado internacional no qual foram definidos os direitos e deveres dos membros. Seis órgãos principais fazem parte dessa organização: a Assembleia Geral; o Conselho de Segurança; o Conselho Econômico e Social; o Conselho de Tutela; a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado.

³⁹ A Organização das Nações Unidas³⁹ para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um organismo especializado na ONU, cuja constituição ocorreu em 16 de novembro de 1945, em Londres. Por tratar-se de uma agência, trabalha na disseminação de informações e conhecimentos relacionados à educação, às ciências, à cultura e à comunicação, no sentido de padronizar acordos relativos a temas emergentes. Sua concepção vinculou-se à necessidade de reconstruir os países no momento histórico pós Segunda Guerra Mundial, postulando uma nova ordem econômica fundada na cooperação entre as nações (GOMIDE, 2012, p.32-33).

condições econômicas e políticas possuem embricamentos profundos que impactam nas políticas públicas para a educação/alfabetização.

Imbuídos em abranger o “ [...] espaço corretamente compreendido e objetivamente visto [...]” (BAKHTIN, 2010, p.241), levantamos as informações relevantes do recorte temporal definido para fins desse trabalho, o que nos permitiu apreender em qual contexto as políticas de educação no município de Vitória (ES) aconteceram, ou seja, “[...] um determinado processo histórico dos acontecimentos “ (BAKHTIN, 2010, p.241).

3.1.2 As mudanças políticas, econômicas e sociais na década de 1980

Recuperar a trajetória da implantação do Bloco Único em Vitória, no ano de 1991, implica em uma longa viagem. Para bem compreender os eventos que ocorreram cerca de 35 anos atrás, e que acabaram por impactar nas orientações contidas no Documento Preliminar do Bloco Único de nosso município, foi essencial dialogarmos nesse ponto da pesquisa com dois trabalhos, em particular, citados em nossa revisão de literatura: 1) *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2007) e 2) *A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990* (GOMIDE, 2012). Bakhtin (2008, p.78), bem explica como as *palavras alheias* podem nos auxiliar na compreensão de nosso próprio objeto de pesquisa,

[...] não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: *comunicar-se* com elas só é possível *dialogicamente*. Pensar nelas implica em conversar com elas, *pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado*: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas.

Assim, por meio de todo um apanhado de atos/atividades/eventos descritos e analisados por Saviani e Gomide, em seus respectivos trabalhos, pensamos ter conseguido estabelecer uma sequência de situações que corroboraram para a construção do Documento Preliminar da implantação do Bloco Único, em Vitória, bem como das ações que dele decorreram com a finalidade de implementá-lo.

Começamos pela década de 1980, que foi profundamente marcada por turbulências de movimentos políticos e pela efervescência de manifestações sociais em todo o Brasil. É nesse contexto que buscamos tecer as possíveis relações com as políticas

para a educação e para as mudanças teórico-metodológicas no campo da educação e da alfabetização. Ao fazer o recorte temporal, temos que reconhecer que ele não pode ser visto singularmente, pois devemos considerar todos os desdobramentos que envolvem o movimento contínuo das relações sociais, políticas e econômicas, as quais, sem dúvida alguma, se interligam com as relações históricas entre passado/presente/futuro. A importância dessa(s) relação/relações fica destacada nessa colocação de Bakhtin,

O vestígio autêntico, o sinal da história é humano e necessário, nele o espaço e o tempo estão ajustados em um bloco indissolúvel. O espaço terrestre e a história humana são inseparáveis entre si na visão de Goethe. É isto que na sua obra torna o tempo histórico tão denso e o espaço tão humanamente compreensivo e intensivo (BAKHTIN, 2010, p.242).

Por isso, não podemos deixar de abordar um dos eventos mais marcantes na década de 1980, ou seja, a transição do regime militar para a “Nova República” o qual suscitou fortes manifestações da sociedade civil e que tiveram por objetivo reivindicar: a democratização e a eleição direta para presidente da República. Um movimento historicamente conhecido com “Diretas já” (marcado por uma forte manifestação da sociedade em todo o Brasil).

As eleições diretas não foram aprovadas em 1984, mas

[...] Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos pelo voto indireto, em 15 de janeiro de 1985, no sistema eleitoral imposto pelo regime autoritário. Tancredo Neves atendia às exigências do povo brasileiro como o candidato da conciliação e da coesão entre as forças militares e as democráticas. Entretanto, Tancredo Neves não chegou a governar o país, pois faleceu antes de tomar posse, devido às complicações em seu quadro de saúde. A tentativa de transição para uma governo democrático ocorreu com a entrada do vice-presidente, José Sarney, no comando da nação (GOMIDE, 2012, p.175).

O governo Sarney compreendeu um período que começa em 1985 e é finalizado em 1990⁴⁰. Dentre as ações mais marcantes de seu governo podemos destacar: estabelecimento das eleições diretas para a presidência da República, aprovação do direito de voto dos analfabetos, legalização de partidos políticos e eleição de uma Assembleia Constituinte responsável por elaborar a nova constituição do Brasil (aprovada em 05 de outubro de 1988). De acordo com Saviani (2007), durante o governo Sarney há um intenso movimento de organização dos profissionais da

⁴⁰ Foi sucedido por Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito por voto direto do povo, após o Regime Militar (1964-1985).

educação dos três graus de ensino. A criação de associações e sindicatos representativos da classe acaba “[...] deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismos de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaiam principalmente sobre a formação dos alunos” (SAVIANI, 2007, p.402). Na análise de Saviani, com a qual concordamos, a intensa mobilização da sociedade civil acaba por comprometer ações do setor governamental, marcando esse período pela escassez e ausência de medidas que viessem a resolver os graves e recorrentes problemas da educação brasileira.

Assim, no campo da educação, manteve-se o ideário tecnicista que já direcionava os rumos do segmento desde a década de 1960, dando-se prioridade aos cursos de curta duração e ao treinamento⁴¹.

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p.380).

Constatamos com Saviani (2007) que a educação na década de 1970⁴² continuou sendo considerada como importante viés para o fator de desenvolvimento, permeada por concepções fordistas e, depois, tayloristas, vinculada ao capitalismo internacional e às exigências de modernização. Assim, “Aplicados ao Brasil [...] as orientações, ajustaram o papel da escola aos interesses do regime militar, visando o controle da sociedade, a perpetuação das relações de dominação vigentes e a divisão social do trabalho (GOMIDE, 2012, p.177).

⁴¹ Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.208) citados por Gomide (2012) alertavam que nesse período, o trabalhador era preparado para ser competente e disciplinado, para se integrar ao projeto de desenvolvimento estabelecido para aquele momento.

⁴² A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

Na tentativa de apresentar algo “novo”, o governo federal elaborou o I Plano Nacional de Desenvolvimento⁴³ da Nova República (PND – 1985/1989). Definido como plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza, esse plano seguiu uma “clara orientação social” (BRASIL, 1986, p.9). Em decorrência deste plano, em 1985, o Ministério da Educação⁴⁴, lançou o Programa “Educação para todos: caminho para a Mudança”. Era uma proposta política da Nova República, em resposta aos anseios de democratização e justiça social defendidos pela sociedade brasileira.

Dentre as principais orientações do referido documento, para o viés de nosso trabalho, trouxemos a perspectiva que foi pensada para a educação básica, dentro de uma concepção democrática que coadunava com as reivindicações para um novo conjunto de políticas sociais para o Brasil (Estados e Municípios),

[...] a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis aos pensamento crítico do indivíduo face a sua realidade (BRASIL, 1985, p.2)

O documento também apontou as maiores dificuldades educacionais enfrentadas no Brasil (Estados e Municípios), o que oferecia” perspectivas sombrias para o futuro do país” (BRASIL, 1985, p.2),

- a) Falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação; b) baixa produtividade do ensino; c) aviltamento da carreira do magistério; d) inexistência de um fluxo de recursos financeiros para a educação básica; e) insuficiência e má distribuição espacial de vagas nas escolas (BRASIL, 1985, p.5-7).

O Programa “Educação para Todos” desencadeou as diretrizes que subsidiariam os projetos de educação básica adotados pelos Estados e municípios.

E para culminar a transição de um governo autoritário/militar para um governo democrático é aprovada a nova Constituição Brasileira, em 05 de outubro de 1988.

⁴³ O governo federal já havia elaborado o I PND (1972-1974); o II PND (1975-1979), o III PND (1980-1985). De acordo com Gomide (2012, p.187), os três primeiros planos de desenvolvimento do governo militar focalizaram aspectos econômicos como o desenvolvimento, o milagre econômico, a crise financeira e a crise do petróleo . suas premissas básicas pautaram-se nas questões de seguranças e do desenvolvimento nacional.

⁴⁴ Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

No campo da educação, a Constituição de 1988 traz avanços: passa a ser considerada um direito social (BRASIL, 1988, art.139).

Quanto às movimentações mais diretamente relacionadas à educação, na década de 1980, podemos citar o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE⁴⁵). A primeira reunião aconteceu em Quito (1981), México. As discussões foram sistematizadas no Documento “Recomendações de Quito”. Os desafios principais apontados pelo documento são: expandir a educação para a maioria da população da América Latina, numa política de educação permanente; universalização da educação básica, superação do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação (UNESCO, 1987, p.23-24).

Outro aspecto que foi analisado nessa reunião em Quito (1981), refere-se aos altos índices estatísticos do analfabetismo, da repetência e da reprovação dos alunos matriculados nas escolas formais dos países da América Latina. Nesse sentido, o PPE sugere como prioridade a capacitação de professores dentro de categorias, sendo que deveriam ser privilegiados os professores responsáveis pela educação básica, cujos alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem ou que fossem de áreas menos favorecidas (UNESCO, 1987, p.65).

Porém, segundo Gomide (2012), “não podemos falar da interferência direta da UNESCO nas políticas educativas brasileiras”. A análise que fez do documento “Educação para Todos”, demonstra o protagonismo do governo brasileiro nos caminhos estabelecidos para serem seguidos “[...] com políticas para universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e elevar o padrão da qualidade no atendimento educativo (GOMIDE, 2012, p.220).

Assim, vemos que, nesse período, com o respaldo de organismos internacionais (aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO - 1990), consolida-se, no Brasil, a ideia de uma reforma educacional para vencer os problemas

⁴⁵ O Projeto Principal para a Educação (PPE), gestado entre os países da América Latina, publicizou o programa educativo brasileiro que visava à universalização da “Educação para Todos”. Esse programa foi lançado no período da Nova República, mas foi legitimado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990 (GOMIDE, 2012, p.220-221).

gerados pela pobreza e pelo analfabetismo “[...] Dentre tais medidas destacam-se “a) **reformular** os sistemas de educação nos países parceiros [...] e b) construir uma base de conhecimento de alta qualidade sobre as reformas educacionais em nível global “ (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Em nossa opinião, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990), Tailândia, nada mais fez senão consolidar os ideais de uma reforma educacional no Brasil, resultando em uma nova forma de pensar e gestar a educação, perspectivas já anunciadas no Documento “Recomendações de Quito” (1981) e no Programa “Educação para Todos: caminho da Mudança” lançado em 1985, pelo Ministério da Educação.

Mesmo sendo considerada uma “década perdida” para a ONU, no que se refere ao fracasso do seu programa (1981) mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do mundo; mas, no que se refere ao Brasil, a década de 1980 no campo educacional foi profícua. Marcada pela busca de pedagogias contra-hegemônicas, isto é, pedagogias “que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com o interesse dos dominados” (SAVIANI, 2007, p.400).

Para Saviani (2007), as novas concepções políticas educacionais da Nova República acabam por estabelecer uma outra forma de manutenção da hegemonia (ou melhor dizendo, de dominação?). Se antes, o regime militar legitimava seu discurso sob a égide de “ordem e desenvolvimento”, o novo poder instalado adotou o lema de “democracia e justiça social”.

Após essas considerações, no intuito de “[...] inter-relacionar estudos que visam uma compreensão filosófica, história, política, econômica da totalidade do fazer pedagógico [...]” (KRAMER; SOUZA, 1996, p.14), examinaremos a reorganização e a mobilização da Secretaria Municipal de Vitória, frente à reorientação da sua ação educativa no município, com a proposição do Bloco Único (com ênfase na desserialização) e do construtivismo-interacionismo como teoria norteadora do fazer pedagógico nas salas de alfabetização.

3.1.3 A consolidação das propostas da década de 1980 para as reformas na educação brasileira: o Bloco Único no município de Vitória

A eleição de governos estaduais de oposição ao regime militar, em 1982, corroborou para que fossem ensaiadas medidas educacionais populares, destacando-se:

1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), apesar de seu caráter controvertido; 5) Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instancias político-administrativas da educação catarinense (SAVIANI, 2007, p.404).

No ano de 1989, com a abertura democrática; os candidatos de oposição ao governo militar ocupam prefeituras e governos estaduais. É nesse contexto de abertura que se dá o surgimento de novas propostas pedagógicas contra-hegemônicas⁴⁶. Nesse momento, foi assim colocada a situação da rede pública municipal de Vitória,

Cinquenta por cento (50%) das 40 creches que a prefeitura administrava se encontravam com problemas [...] As 20 (vinte) escolas que formavam a rede de ensino municipal estavam necessitando de reparos, sendo que as escolas de 1º grau Zilda Andrade, do Bairro da Penha, e São Vicente de Paulo, no Centro de Vitória, tinham chegado ao caos. Os problemas mais frequentes eram: má condição de telhados, vidros quebrados, pinturas danificadas, instalação elétrica precária, banheiros entupidos e esgotos transbordando pelo pátio (COSTA, 2006, p. 76).

Sem dúvida, a conjuntura é difícil: a nova gestão municipal depara-se com uma crise já instalada. Era esse o cenário caótico da rede física escolar municipal, apontado por, Terezinha Baldassini Cravo, em 1989, quando assume a Secretária Municipal de Educação, destacando as dificuldades das escolas da prefeitura de Vitória.

Conforme já dissemos antes, novos governos (de oposição) assumem prefeituras e estados, no Brasil, e provavelmente, imbuídos desse espírito do novo, assumem propostas de mudanças nas políticas públicas, mesmo (ou por esse motivo?) diante de quadros tão negativos.

⁴⁶ No âmbito da América Latina, uma reforma administrativa levava a programas de rigoroso equilíbrio fiscal e descentralização, com cortes profundos nos gastos públicos. Quanto às ideias pedagógicas contra-hegemônicas, essas passam a assumir um discurso do fracasso da escola pública e da má gestão do Estado em gerir o bem comum (CENEVIVA, 2011, p. 21).

Em meio a essa situação, já havia um debate sobre a reforma administrativa e o processo de descentralização, desencadeado pela nova Carta Constitucional de 1988, que convergiam para “[...] medidas legais que incentivaram um significativo aumento nos gastos municipais em educação”(CENEVIVA, 2011, p. 21). Esse autor explica que,

No campo das políticas públicas, a educação foi seguramente um dos setores mais fortemente impactados pelo processo de descentralização na América Latina [...]. No Brasil, os governos subnacionais já eram responsáveis por parcela substancial do financiamento e da gestão do sistema de educação básica. Além disto, nos anos 1990, foi aprovada uma série de medidas legais que incentivaram um significativo aumento dos gastos e das responsabilidades dos municípios na prestação dos serviços públicos de educação fundamental (2011, p. 17).

Assim, em decorrência das novas diretrizes pactuadas⁴⁷, iniciam-se os debates sobre a municipalização⁴⁸ do ensino, aqui no Espírito Santo. Entretanto,

O projeto do Governo do Estado, que visa à municipalização do ensino, foi rejeitado ontem pelos secretários municipais em um encontro que durou quatro dias para discutir a proposta. A presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undine), Terezinha Cravo, disse que na próxima semana será enviado aos parlamentares um documento solicitando apoio contrário ao projeto “cuja aprovação desobriga o Estado de qualquer responsabilidade com o ensino” (A GAZETA, 17 de fevereiro de 1990, p.8).

⁴⁷ O Programa Educação para Todos: caminho para mudanças [...] fica na dependência da adesão dos governos estaduais e municipais, aos quais, de resto compete executar o programa a partir de financiamentos federais (BRASIL, 1985).

⁴⁸ O Sistema Municipal de Ensino de Vitória foi criado em 1998 (Lei Nº 4.747/98) quando também é criado o Conselho Municipal de Educação (Lei Nº 4.746/98) com funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, seguindo a própria determinação da Lei Orgânica do Município (VITÓRIA, 1990). Fonte: PMV, 1998.

A GAZETA — Vitória (ES), domingo, 10 de novembro de 1991

Educadores debatem a municipalização

Foto de Rodrigo Toledo

A fórmula encontrada pelo Ministério da Educação para salvar o setor no país já causa polêmica. É viável a proposta de municipalização da Educação, com as prefeituras assumindo o ônus pelo pagamento dos salários dos professores e a União e os governos estaduais assumindo a manutenção das escolas públicas?

Para o chefe do Departamento de Orientação aos municípios e Entidades Privadas da Secretaria Estadual de Educação (Sedu), Marli Pereira Neves, a municipalização é viável desde que exista uma mobilização da comunidade e que o projeto não seja confundido com a "prefeituraização" que, segundo ela, seria uma ideia distorcida de que a municipalização do ensino serviria para que as prefeituras tivessem acesso maior ao repasse de verbas pelo Estado.

Já a secretária municipal de Educação, Odete Veiga, desconfia. Ela diz acreditar que a municipalização do ensino é o caminho, mas teme pelo não cumprimento do compromisso por todas as partes. "Defendo a municipalização com critérios claros para os repasses financeiros", explica. A secretária reclama de que este ano a PMV ainda não recebeu nem os repasses regulamentados por lei dos governos federal e estadual.

Para que o projeto dê certo, Odete Veiga adverte também para o estado como os municípios receberão as escolas da rede estadual. "Se for para receber a rede estadual sucateada, com a mesma verba que se tem para manter a sua rede..."

Marli, da Sedu, defende um repasse complementar, que serviria para suplementar os recursos financeiros que o município dispõe para empregar na educação. Hoje, segundo Marli Pereira

disse Odete. Pelo plano de cargos e salários da PMV, o salário do professor variava de Cr\$ 78.205,00 a Cr\$ 312.544,00 em outubro, dependendo do nível do profissional.

Odete Veiga teme que, como hoje, a União não repasse aos estados o que determina a lei como verba para a educação. Segundo a Constituição Federal, artigo 212, a União tem que aplicar 18% da receita resultante de impostos em educação. E ela critica também a falta de uma política clara de educação do Governo Collor.

"A construção dos Ciac's, sem discussão dos locais onde eles seriam mais necessários e adequação dos prédios é uma bobagem. E o pior é que é feito com o dinheiro do Fundo, que poderia estar sendo repassado para as prefeituras. Construção de prédios não é plano de educação. Existem coisas mais importantes e até hoje como educadora não sei o que o Governo Collor pretende para a educação. Depois disso definho, aí sim vamos construir prédios. Eles também são necessários", reclama a secretária municipal.

Da participação da União no processo de municipalização, com a manutenção de escolas e o repasse de verbas, a chefe do Departamento de Orientação aos municípios da Sedu diz ter esperanças. "Até porque a municipalização já stringe hoje quase todos os estados", diz Marli. Mas ela admite que para o repasse de verbas as coisas são um pouco mais complicadas. Marli lembra que este ano a "locomotiva" da União foi quase fechada para o Estado, o que resultou também num repasse do Estado para os municípios abaixo do que deveria ter ocorrido.

O Governo Federal deveria repassar ao Espírito Santo esse ano 5,99% do total arrecado com salário-educação e

antes da municipalização — e 24 já solicitaram a integração. Para ela, Colatina é no momento o melhor exemplo desse processo. Onde o desenvolvimento da municipalização não vai bem, Marli atribui, normalmente, a questões políticas.

Para que novos convênios sejam assinados, a Sedu está estabelecendo critérios. O primeiro deles é a criação e instalação no município do Conselho Municipal de Educação, para traçar as normas na área. A Sedu exige ainda, segundo Marli, que o município elabore o estatuto do magistério municipal, crie um plano de carreira e vencimentos, e realize um censo escolar.

Como a Prefeitura de Vitória paga hoje os maiores salários do Estado aos profissionais de educação — "embora ainda não seja o ideal", admite Odete Veiga —, ela fala com autoridade da importância também dos municípios terem uma visão mais voltada para a

umento de salários dos professores, que passariam a ser pagos pelos municípios. A secretária Odete Veiga, que vivencia o problema mais de perto, garante que só existe uma forma desse aumento salarial acontecer nos municípios mas pobres: "É preciso definir a garantia do repasse de recursos dos governos federal e estadual, através do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Salário Educação".

Como a Prefeitura de Vitória paga hoje os maiores salários do Estado aos profissionais de educação — "embora ainda não seja o ideal", admite Odete Veiga —, ela fala com autoridade da importância também dos municípios terem uma visão mais voltada para a

Vitória (ES), quinta-feira, 31 de janeiro de 1991

Novo governo municipalizará o ensino

A palavra de ordem na educação, para o próximo governo, é a municipalização, justificada na necessidade de descentralização e economia de recursos empregados no setor. A lei estadual 4.475 já instituiu o Programa (Programa de Municipalização do Ensino), o que significa uma transferência progressiva de encargos e serviços dos ensinos pré-médio e fundamental para as administrações locais, através da ação conjunta entre governo estadual e municipais.

A municipalização já vem acontecendo há muito tempo, aproximadamente desde a década de 70, mas através de convênios isolados e ajudas complementares, sem nada muito oficial usando como referência alguns municípios (Santa Teresa, Domingos Martins e Boa Esperança), cuja experiência representou um salto qualitativo, optou-se por empregar os esforços no projeto. A edição da Constituição vigente abriu precedentes para a implementação de ensino na esfera municipal com mais autonomia. "O município é presente. Ele é quem vai decantar os problemas locais em relação à educação, às deficiências e às prioridades. O Estado ficaria com as normas gerais, enquanto a definição educacional ficaria na base, conforme suas representações", explica Otávio Luiz Guimarães, assessor técnico da Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e membro do comitê do governo eleito na área de Educação.

O montante empregado pelo município e pelo Estado continua o mesmo (no mínimo 25% do arcabouço). Os professores da rede pública estadual permanecerão todos os seus direitos, vantagens e remuneração paga pelo Estado, inclusive o direito de participarem do concurso de renovação a nível estadual e municipal. Em caso de vaga, esta será preenchida pelo município.

Um dos pontos controversos é que não existe equiparação salarial entre professores municipais e estaduais. "Este é um caso sério, pois seria interessante uma boa remuneração prevista em lei. Mas aí seria tirar a autonomia dos municípios e, em alguns casos, levar para eles dificuldades", avalia Otávio Guimarães. Os recursos serão repassados pelos municípios de acordo com o que se definir como custo-aluno", considerando a soma das matrículas de alunos em escolas municipalizadas. "Conforme o número de alunos, se define a porcentagem. Claro que as salas têm limites de vagas. A ideia é que o município traga o aluno à escola, e este, de acordo com os recursos recebidos". O "custo aluno" será praticamente igual para todos os municípios, havendo variações em razão da localidade e por motivo de desenvolvimento econômico entre as regiões. Segundo Otávio Guimarães, a municipalização insere no ensino a participação da comunidade através de suas associações e representantes, além de pais, alunos e professores, que definirão, em tese, suas diretrizes. No entanto, o programa é experimental e seus efeitos são conhecidos em poucos municípios.

Supervisionar as 16 faculdades particulares subordinadas à Demec é uma das funções da Delegacia para garantir o cumprimento da legislação pertinente ao funcionamento da instituição de ensino superior. Os registros de professores e especialistas de Educação são, ainda, expedidos pela Delegacia. Na parte acadêmica do 2º grau, a Demec não atua. A participação do órgão está limitada às escolas técnicas e agrônomas.

Novo governo municipalizará o ensino

A palavra de ordem na educação, para o próximo governo, é a municipalização, justificada na necessidade de descentralização e economia de recursos empregados no setor. A lei estadual 4.475 já instituiu o Programa (Programa de Municipalização do Ensino), o que significa uma transferência progressiva de encargos e serviços dos ensinos pré-médio e fundamental para as administrações locais, através da ação conjunta entre governo estadual e municipais.

A municipalização já vem acontecendo há muito tempo, aproximadamente desde a década de 70, mas através de convênios isolados e ajudas complementares, sem nada muito oficial usando como referência alguns municípios (Santa Teresa, Domingos Martins e Boa Esperança), cuja experiência representou um salto qualitativo, optou-se por empregar os esforços no projeto. A edição da Constituição vigente abriu precedentes para a implementação de ensino na esfera municipal com mais autonomia. "O município é presente. Ele é quem vai decantar os problemas locais em relação à educação, às deficiências e às prioridades. O Estado ficaria com as normas gerais, enquanto a definição educacional ficaria na base, conforme suas representações", explica Otávio Luiz Guimarães, assessor técnico da Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e membro do comitê do governo eleito na área de Educação.

O montante empregado pelo município e pelo Estado continua o mesmo (no mínimo 25% do arcabouço). Os professores da rede pública estadual permanecerão todos os seus direitos, vantagens e remuneração paga pelo Estado, inclusive o direito de participarem do concurso de renovação a nível estadual e municipal. Em caso de vaga, esta será preenchida pelo município.

Um dos pontos controversos é que não existe equiparação salarial entre professores municipais e estaduais. "Este é um caso sério, pois seria interessante uma boa remuneração prevista em lei. Mas aí seria tirar a autonomia dos municípios e, em alguns casos, levar para eles dificuldades", avalia Otávio Guimarães. Os recursos serão repassados pelos municípios de acordo com o que se definir como custo-aluno", considerando a soma das matrículas de alunos em escolas municipalizadas. "Conforme o número de alunos, se define a porcentagem. Claro que as salas têm limites de vagas. A ideia é que o município traga o aluno à escola, e este, de acordo com os recursos recebidos". O "custo aluno" será praticamente igual para todos os municípios, havendo variações em razão da localidade e por motivo de desenvolvimento econômico entre as regiões. Segundo Otávio Guimarães, a municipalização insere no ensino a participação da comunidade através de suas associações e representantes, além de pais, alunos e professores, que definirão, em tese, suas diretrizes. No entanto, o programa é experimental e seus efeitos são conhecidos em poucos municípios.

Prefeituras perdem recursos

A desinformação e a falta de interesse fazem com que dezenas de Prefeituras capixabas e até o próprio Governo do Estado fiquem neste ano sem a verba federal proveniente do Salário Educação, que financia vários projetos no setor, como a construção e reforma de escolas e de quadras poliesportivas no ensino de 1º grau. A denúncia foi feita pela delegacia regional do Ministério da Educação (Demec), Ana Maria



Supervisionar as 16 faculdades particulares subordinadas à Demec é uma das funções da Delegacia para garantir o cumprimento da legislação pertinente ao funcionamento da instituição de ensino superior. Os registros de professores e especialistas de Educação são, ainda, expedidos pela Delegacia. Na parte acadêmica do 2º grau, a Demec não atua. A participação do órgão está limitada às escolas técnicas e agrônomas.

Formação deficiente afeta a Universidade

Imagine-se que a universidade deve ser uma instituição crítica e criativa. Mas, nos últimos tempos, ela vem sofrendo com severos questionamentos, principalmente neste sentido. Os problemas se concentram na captação de recursos (agravados pelo governo Collor e suas iniciativas privatistas, preocupadas com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que influenciam diretamente na pedagogia. As faculdades públicas, por sua vez, são caras, impossibilitando o acesso da população ao ensino superior. Na universidade pública, a demanda é bem superior à oferta. Sendo que muitas vagas ainda ficam sobrando, devido ao baixo nível dos solicitantes, provenientes de uma formação escolar secundária deficiente.

Segundo o reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, Rômulo Penha, já é uma necessidade a criação de uma universidade estadual no Espírito Santo, para suprir a insuficiência de vagas no setor. "O Estado poderia abrigar a Fafabes e as faculdades nos municípios de Alegre, Colatina e Cachoeira de Itapemirim, com novos cursos de demanda imediatas". O reitor ainda confirma que o objetivo de uma



Figura 1 – Títulos de reportagens sobre a municipalização do ensino, A Gazeta ⁴⁹

A proposta gera polêmicas. No decorrer do ano, a gestão municipal de Vitória começa a preparar um projeto para atender "aos novos balizamentos legais da Constituição de 1988 no que tange à educação" (COSTA, 2006, p.72). É o que podemos inferir das seguintes manchetes do jornal A Gazeta.

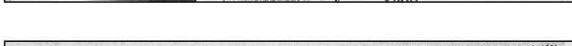
⁴⁹ Datas das notícias de A Gazeta. Figura cima: 17/02/1990. Figuras abaixo: 10/11/1991; 31/01/1991

Crise na Educação afeta desempenho do professor

Regina Caires

... de acordo com o secretário, visando melhorar o ensino, incluindo agora com um projeto de melhoria de infraestrutura do ensino que, somente neste ano, levará à alfabetização de 10 por cento do contingente que não teve acesso à escola. Entretanto, mesmo se esse ritmo fosse mantido, o Estado não conseguiria atingir o meta de 20 por cento de alfabetização em 2000, conforme prevê a nova Constituição Federal.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo governo para combater o analfabetismo no Estado, segundo o secretário, é a falta de recursos humanos e materiais. Além da falta de professores, há a falta de infraestrutura física das escolas. Em Vitória, há uma grande falta de escolas, além da falta de professores, há a falta de infraestrutura física das escolas. Em Vitória, há uma grande falta de escolas, além da falta de professores, há a falta de infraestrutura física das escolas.



Guerra ao analfabetismo

Janc

A Assembleia Geral do Conselho Nacional de Educação, em 1988, aprovou o Plano Nacional de Alfabetização. O objetivo do plano é alfabetizar 20 milhões de pessoas em todo o mundo em cinco anos. O plano prevê a alfabetização de 20 milhões de pessoas em todo o mundo em cinco anos. O plano prevê a alfabetização de 20 milhões de pessoas em todo o mundo em cinco anos.

O Leitor

Praça Oito

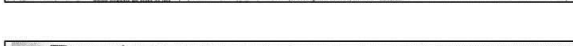
Senatória

Campina doce

Esudantes

Musa

Folclore



Estado tem hoje 400 mil analfabetos

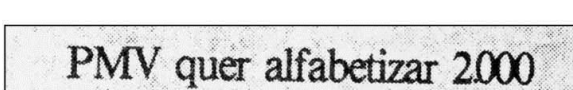
O Espírito Santo tem hoje 400 mil analfabetos, número que equivale a 20,2 por cento da população caribenha. Segundo o secretário de Estado da Educação, José Eugênio Vieira, o analfabetismo no Estado tem crescido para o dobro em relação ao ano 2000, conforme prevê a nova Constituição Federal.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo governo para combater o analfabetismo no Estado, segundo o secretário, é a falta de recursos humanos e materiais. Além da falta de professores, há a falta de infraestrutura física das escolas. Em Vitória, há uma grande falta de escolas, além da falta de professores, há a falta de infraestrutura física das escolas.



Considerando que ocorreu um "golpe planejado" e o presidente do município do PT, João Carlos Cioer, protestou contra a demissão da secretária municipal de Educação, Teresinha Cravo. Cioer acusou a secretária de "desleixo" e "falta de competência".

Para o presidente do diretório municipal do PT, o demissionário de Teresinha Cravo não deve ser considerado desleixado. Segundo Cioer, a demissão de Teresinha Cravo não deve ser considerada desleixado. Segundo Cioer, a demissão de Teresinha Cravo não deve ser considerada desleixado.



FUNDAÇÃO OCELIANO ABEL DE ALMEIDA

A EXTENSÃO PRÁTICA NA UFES

... de acordo com o secretário, visando melhorar o ensino, incluindo agora com um projeto de melhoria de infraestrutura do ensino que, somente neste ano, levará à alfabetização de 10 por cento do contingente que não teve acesso à escola. Entretanto, mesmo se esse ritmo fosse mantido, o Estado não conseguiria atingir o meta de 20 por cento de alfabetização em 2000, conforme prevê a nova Constituição Federal.

A Prefeitura de Vitória pretende alfabetizar neste ano entre 1.500 a 2.000 jovens e adultos dentro do Programa Alternativo de Educação Popular. Dentro de 10 dias a Secretaria de Educação irá convocar os movimentos populares para discutir o projeto e solicitar o auxílio dos mesmos para o cadastramento dos que necessitam ser alfabetizados.

A secretária municipal de Educação, Odete Veiga, estima que existam em Vitória entre analfabetos e semi-alfabetizados 20 mil pessoas. Ela disse que o objetivo da Secretaria não é só ensinar as pessoas a ler e a escrever mas torná-las cidadãos, baseado no princípio da conquista da cidadania do educando.

Figura 2 - Títulos de reportagens sobre a Educação no Espírito Santo, A Gazeta 50

As notícias veiculadas no jornal demonstram que o período foi marcado por uma grande movimentação política, no sentido de "distribuir" os graves problemas existentes relacionados à educação: fracasso escolar, evasão, repetência, infraestrutura precária.

50 Datas das notícias de A Gazeta. Grupo 1, acima, da esquerda para direita: 15/10/1989; 07/09/1990; 31/01/1991. Grupo 2, abaixo: 31/01/1991; 31/01/1991; 31/01/1991; 31/01/1991.

Nesse contexto, a gestão municipal, então, conduz a implantação do Bloco Único, destacando que

A história da Educação no Município de Vitória tem apontado para uma gradual municipalização do ensino de 1º Grau sem que, para isso, tenha recebido qualquer tipo de transferência financeira. Paralelamente, a rede privada também sofreu uma expansão significativa como a rede municipal. No período 1981 a 1987 aquela rede cresceu 32,68% e a municipal 30,31%. Ao mesmo tempo, observa-se uma retração de matrícula na rede estadual de 1º Grau no Município de Vitória (Documento Preliminar do Bloco Único. 1990, p.8).

Assim, em meio a essas situações, o município implanta o Bloco Único e adota seu eixo teórico pautado na teoria construtivista-interacionista, por meio do Decreto nº 8 449, de 23 de janeiro de 1991.

Com o intuito de trazer elementos do Documento Preliminar para compreender as ações que dele decorreram, começamos com uma síntese abordando os seguintes itens: (I) Justificativa; (II) Histórico; (III) Objetivos; (IV) Proposta; e, (VI) Condições de Implantação – Mudanças Estruturais (item g) – o plano Bloco Único e item h) – Proposta Curricular – Quadro Curricular). Buscamos destacar os aspectos que julgamos mais pertinentes para nossa ênfase, isto é, para a compreensão de sentidos estabelecidos pelos professores alfabetizadores.

Nesse intuito, salientamos os seguintes pontos:

- a) Quanto à justificativa, o quadro 2 exhibe as propostas do Projeto.

Quadro 2 – Justificativas para implantação do Bloco Único

CAUSAS	
Crescimento populacional	A partir do último Censo/1980, os dados apontam para 309.830 habitantes em 1990, no município de Vitória e 2.635.307 para todo o Espírito Santo.
Necessidade de expansão da oferta do ensino público.	Propõe uma rede municipal com 6351 unidades escolares, distribuídas em vários bairros escolares, com cerca de 24.000 alunos atendidos.
Democratização do acesso ao ensino básico para toda a população, incluindo a educação pré-escolar.	Para a garantia do exercício pleno da cidadania escolar.
O fracasso escolar	Com uma reprovação de em média, 40% das crianças na 1ª série.
Garantir educação às camadas mais pobres	Os alunos da rede pública são do nível socioeconômico baixo. Por isso, deve-se cobrir as necessidades básicas como alimentação, moradia, vestuário, transporte.
Alto índice de evasão escolar.	Pouco mais de 1/3 dos alunos que ingressam na 1ª série, chegam à série final após 8 anos.
Garantir o acesso e permanência na escola.	Dificuldades em cumprir o art. 205, da Constituição Federal de 1988.
Reformulação do papel da escola.	A fim de diminuir os índices de reprovação na 1ª série, a escola deve se reformular.
Respeito aos diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças	A escola tem contribuído para a marginalização das classes populares. Flexibilização do currículo escolar.
Revisão de mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação	Inserir novos critérios de avaliação para garantir a permanência na escola e a aprendizagem efetiva, mais de acordo com as novas propostas pedagógicas.
Revisão da concepção de ensino	Buscar propostas alternativas de aprendizagem que garantam o acesso a conhecimentos socialmente valorizados. Centrada no aluno, adoção do suporte teórico construtivista.
Abolição da seriação da 1ª para a 2ª série	Aprendizagem como processo, o aluno terá dois anos para ser alfabetizado, oportunizando que um maior número de crianças prossiga a aprendizagem com proveito.
Garantir a alfabetização	Todos os alunos têm possibilidades de aprender a ler e a escrever, basta que a escola lhes dê tempo e condições para isso.
Ampliar o atendimento pré-escolar à população infantil de 0 a 6 anos	Sensível aumento da população infantil e necessidade de atender uma crescente demanda social, considerando a inserção da mulher no mercado de trabalho. A pré-escola passa a ser vista como espaço educativo e não como mera guarda da criança.

⁵¹ Atualmente são 53 unidades de Ensino Fundamental (EMEFs), contando com a Educação de jovens e adultos; e, 49 unidades de Educação Infantil (CMEIs). Disponível em: www.vitoria.es.gov.br. Acesso em: 3 jan.2016 2016.

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 4-7.

b) Quanto ao histórico:

Vitória tem apresentado uma gradual municipalização do ensino de 1º grau, sem receber qualquer tipo de transferência financeira (estadual ou municipal).

Em seguida, obtemos os seguintes dados nas tabelas 1, 2, 3 e 4.

Tabela 1. Expansão do ensino básico⁵²

Período	Rede Pública Municipal	Rede Privada de Vitória
1981 - 1987	30,31%	32,68 % ⁵³

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

Tabela 2. Evasão na 1ª série do 1º Grau

Período	Percentual	Total aproximado de alunos evadidos
1986 - 1988	12,7%	2.081
1989	14,5%	2.376

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

Tabela 3 - Retenção na 1ª série do 1º Grau

Período	Percentual	Total aproximado de alunos retidos
1986	23,3%	4.500
1987	23,3%	
1988	23,3%	
1989	23,3%	

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

Tabela 4 - Evasão e Reprovação da 1ª para a 2ª série

Período	Matrículas efetivadas	Matrículas não efetivadas	Percentual de perda de alunos
1988-1989	5 885	2 251	40%

⁵² Neste mesmo período observa-se uma retração de matrículas na rede estadual de 1º grau em Vitória.

⁵³ Em 1989, o governo Sarney, impõe ao Brasil um cenário de hiperinflação. Entre 1990 e 1991, os pacotes econômicos do governo Collor acabam por agravar a crise econômica da classe média “[...] com repercussões sobre seu recurso à rede particular; por conseguinte, a prefeitura de Vitória já deveria considerar esses nítidos sinais como aumento expressivo da procura por vagas em sua rede para o ano letivo de 1990” (COSTA, 2006, p.92).

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

Ainda nesse item, encontramos outras informações no quadro 3.

Quadro 3 – Bloco Único: Diagnóstico e Proposições

Aspectos considerados	Situação-problema	Solução proposta pelo Projeto Bloco Único
Educação Pré-Escolar ⁵⁴	O Departamento de Pré-Escola na Prefeitura Municipal (criado pela Lei N] 3074/1983) atuava sob a perspectiva da simples guarda de crianças.	Propiciar às crianças uma educação pré-escolar com caráter pedagógico cuja ênfase seja educacional (adequando um currículo a essa faixa etária).
Práticas tradicionais x Insucesso dos trabalhos dos professores de 1ª e 2ª séries do 1º Grau	Pouca atualização das práticas dos professores; falta de continuidade dos estudos dos alunos entre a 1ª e a 2ª séries	Para a pré-escola e Ensino de 1º Grau: Implementar o eixo teórico pautado no Construtivismo-Interacionismo; organizar grupos de estudos e capacitações; proporcionar escolhas conscientes de uma abordagem e de metodologia de ensino
Reprovação no final da 1ª série	Aluno não domina a leitura, e sobretudo, a escrita	Implementar o eixo teórico pautado no Construtivismo-Interacionismo; implementar a desseriação (da 1ª para 2ª série)
Reprovação no final da 1ª série	Avaliação quantitativa, centrada em resultados; provas que classificam o aluno em fraco, regular, médio, bom ou ótimo.	Implementar o eixo teórico pautado no Construtivismo-Interacionismo; implementar a desseriação (da 1ª para 2ª série); implementar a ficha descritiva destacando o progresso gradual do aluno.

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

- c) Os objetivos do Bloco Único tinham por finalidade reverter o quadro de evasão e repetência nos anos iniciais da aprendizagem, pelo fato de as práticas pedagógicas tradicionais dificultarem a modificação dessa realidade, prejudicando sobretudo as classes populares. Esses objetivos já foram relacionados no Capítulo 1.
- d) Quanto à proposta do Bloco Único, o quadro 4 discorre sobre elas.

⁵⁴ O trabalho de COSTA (2006, p.82) traz a seguinte informação : “[...] muitas berçaristas que tinham [só] até a 4ª série”.

Quadro 4 – Bloco Único: Proposta

Romper com a tradicional seriação, promovendo um processo contínuo de ensino-aprendizagem das classes de 6 anos da pré-escola municipal às duas primeiras séries do 1º Grau.
Promover a reorganização do ensino do 1º Grau e do trabalho escolar pautando-se em uma diretriz pedagógica, centrada no aluno, assumida por todos os a gentes da educação.
Diminuir as diferenças de desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, de modo que a clientela mais desfavorecida tenha possibilidades de escolarização.
Propiciar ao aluno (num período de 3 anos): construir conhecimentos básicos (leitura e escrita); desenvolver a expressão oral e demais formas de expressão; ampliar sua visão de mundo pela aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais das diferentes áreas do currículo.

Fonte: Documento Preliminar Bloco Único, PMV, 1990, p. 8.

- e) Os quadros 5 e 6 exibem as condições de implantação: mudanças estruturais e proposta curricular.

Quadro 5 - Bloco Único: Mudanças Estruturais

Da implantação	Um Plano Geral, da Seme. Um plano próprio de cada Unidade Escolar, subsidiado pelo Plano Geral.
Sobre o Plano do Bloco Único	Traduzir o pensamento coletivo da prática pedagógica da Unidade Escolar, apresentando um planejamento de atitudes.
Pressupostos teóricos que subsidiam a reorientação da prática, na proposta pedagógica do Bloco	a aquisição do conhecimento é um processo contínuo, mas <u>não linear</u> , que depende de múltiplas interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento; as interpretações das crianças, muitas vezes consideradas indevidas, segundo a ótica dos adultos, devem constituir indicadores para o professor organizar suas interferências e planejar situações e aprendizagem que proporcionem avanços cognitivos; a flexibilização na organização curricular e a riqueza de procedimentos devem ser assegurados, garantindo aos alunos a circulação do máximo de informações possíveis; a diversidade dos alunos em sala de aula deve ser entendida não só como um fator de estimulação e cooperação entre eles, mas também como intercâmbio de informações e situações que levem à instauração de conflitos necessários para o processo de construção do conhecimento.

Fonte: Documento Preliminar do Bloco Único, PMV, 1990, p.26-29

Quadro 6 – Bloco Único: Proposta Curricular

Na elaboração do Quadro Curricular	Considerar as orientações legais vigentes e os princípios norteadores do Bloco Único. Entretanto, considerar os parâmetros legais vigentes não significa fechar a proposta do Bloco Único, ou seja, uma abertura para a escola repensar a sua atuação em busca de flexibilidade e adequação no atendimento à clientela.
Áreas de conhecimento	Ênfase fundamental na aquisição e domínio de um sistema de representação da linguagem – a língua escrita, mas o quadro curricular do BU deverá abranger todas as áreas do conhecimento.
Outras considerações	Evitar atividades muito prolongadas, dentro da mesma área de estudo, para evitar o desinteresse e a indisciplina. Dosar atividades de sala, com atividades descontraídas, de preferência fora da sala de aula, sempre relacionadas aos conteúdos do Bloco. Garantir duas horas diárias e contínuas para atividades de Português e uma hora aula para Matemática. Além dessas, aulas semanais de História, Geografia, Ciências, Educação Física.
Considerações finais	Assegurar um tempo maior para as atividades de enriquecimento, aproveitando espaços e materiais, como: Bibliotecas, jogos e brinquedos. Lembrar que o horário destinado a certa disciplina não impede que expressões e/ou conteúdos de outras apareçam nessa hora e que devem ser trabalhados porque podem não ocorrer espontaneamente em outro momento. Não perder de vista que a intenção é levar o aluno a construir o conceito, porque é desse modo que se pode chegar a um conhecimento concreto, a partir da realidade de cada um. O professor deve colher o repertório do aluno e trabalha-lho na forma de expressão que traduzam a compreensão crítica: expressão oral, representação gráfica e pictórica, cartazes, dramatização, elaboração de textos, etc. A aprendizagem em si nada mais é do que a construção e a reconstrução de uma proposta elaborando outra.

Fonte: Documento Preliminar do Bloco Único, PMV, 1990, p.29-34

Trazemos esses aspectos do Documento Preliminar do Bloco Único, para que possamos já estabelecer alguns comentários sobre o projeto e sentidos estabelecidos pelos professores. Por exemplo, ao analisarmos a justificativa, o histórico, os objetivos e a proposta do documento, reiteramos que suas premissas estavam em perfeita consonância com a concepção pedagógica dominante, trazida por Saviani (2007) e que expressava-se no neoprodutivismo

Desse modo, ao retomar as reflexões sobre esse período/evento, pudemos constatar a presença de ideias dos documentos: Educação para Todos: caminho para a mudança (MEC/BRASIL – 1985) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO - 1990), sendo desse modo replicadas: universalização do acesso e permanência na escola; expansão do ensino público; estabelecimento de ciclos de aprendizagem; flexibilização do currículo; delegação ao sujeito (alunos e professores) a responsabilidade sobre os seus progressos, ideias estas que já havíamos

demonstrado no início desse capítulo. Desse modo, consolida-se, “[...] um processo de *homogeneização* das políticas educacionais [...]” (MOREIRA, 2012, p. 296), ou, como denominam Dale e Roberston citados por Moreira (2012, p. 296), “[...] uma **agenda globalmente estruturada** para educação. Essas medidas adaptadas se tornam uma proposta **nacional-local** mediante a existência de uma dependência política, econômica, geoestratégica [...]” .

Nesse sentido, Moreira (2012, p. 33) apresenta-nos como efetivamente esse pensamento se concretiza e parte da premissa de que as políticas para o financiamento e gestão no Brasil,

[...] constituem-se em representações históricas com significações que expressam aspectos ideológicos do contexto mundializado do capital, provenientes da relação com as Organizações e Organismos Internacionais (OOI) e os blocos econômicos a que esses países pertencem [...]

Também, ao buscarmos outros referenciais bibliográficos do Bloco Único, encontramos: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, tomando por base os seguintes documentos: *Ciclo Básico; A direção e a questão pedagógica; Ciclo Básico: legislação e normas básicas; Isto se aprende no Ciclo Básico; A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do Ciclo Básico; Instruções CENP para a Jornada Única no Ciclo Básico – Orientações para o planejamento – 1989*; além de Bittelheim e Zelan (1984); Ferreiro e Teberosky (1986); Lajolo e Zilberman (1985); Pain (1985); Vigotsky (1979 e 1984); Mantoan (1989); e, Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (discutindo a Educação pré-escolar).

Assim, constatamos um discurso monológico (vozes dominantes) nesse documento do Bloco Único, *mas não constatamos a presença da voz do professor*. Nesse caso, Bakhtin (2008, p.18) entende que “[...] o problema não gira em torno da forma dialógica comum de desdobramentos da matéria nos limites de sua concepção monológica no fundo sólido de um mundo material uno; o problema gira em torno da dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo.”

Bakhtin(2008, p.21) já havia mencionado que a polifonia “[...]só pode realizar-se na época capitalista”. Nesse aspecto, ao trazermos o discurso oficial, monológico e sua(s) ideologia(s) entendemos que,

A unidade da consciência, que substitui a unidade do ser, transforma-se inevitavelmente em uma unidade de uma consciência: daí ser absolutamente secundário que forma metafísica ela assume: da "consciência geral" ("*Bewusstsein überhaupt*"), do "eu absoluto", do "espírito absoluto", da "consciência normativa", etc. ao lado dessa consciência indivisa e inevitavelmente única, há uma infinidade de consciências humanas empíricas. Do ponto de vista da "consciência geral", essa multiplicidade de consciência é casual e, por assim dizer, supérflua (BAKHTIN, 2008, p.90).

Concordando com Bakhtin, percebemos que , nessas duas últimas décadas do século XX, as conduções políticas nos levaram a essa "consciência geral", pois,

[...] até mesmo onde a questão gira em torno de uma coletividade, da diversidade de forças criadoras, a unidade é ilustrada pela imagem de uma consciência: do espírito da nação, do espírito do novo, do espírito da história, etc. [...] Na Idade Moderna, o fortalecimento do princípio monológico e sua penetração em todos os campos da vida ideológica tiveram a contribuição do racionalismo europeu com seu culto à razão única e uma [...] Todo o sistema utópico europeu também se fundamenta nesse princípio monológico [...] Em toda a parte só a consciência e o ponto de vista se tornam representantes de qualquer unidade de sentidos (BAKHTIN, 2008, p.91)

Corroborando com Bakhtin, o trabalho de Moreira (2012, p.35) traz que "[...] o Estado necessitou de uma ideologia legitimadora que estabelecesse a dominação em nível de consenso, buscando um pacto político com a classe trabalhadora [...]". Desse modo, essa consciência "do espírito do novo" que o documento do Bloco Único introduziu foi assim percebida pelos professores alfabetizadores aqui selecionados:

Prof. 2: pois é... na época... logo que eu entrei em 91... foi realizado um estudo para ver como seria a melhor forma para as crianças serem alfabetizadas... e como notava-se... né?... que as crianças... que havia reprovação das crianças na primeira série... havia um alto índice de reprovação... então... eles ...colocaram um prazo maior para as crianças terem de alfabetização... na época era o Bloco Único... que pegava um bloco de série... a criança não reprovava da primeira para a segunda e ali ela teria um período de uns dois anos para poder ser alfabetizada... o bloco veio para dar um tempo maior na alfabetização pros alunos... e... diminuir o índice de reprovação...

Prof. 7: o Bloco Único... quando ele surge... (:)... ele surge de uma... lógico... existia toda uma discussão de nível nacional... né?... não foi só Vitória... né?... que começou... mas... naquele momento... um grupo de professores... de diferentes reuniões e discussões junto à secretaria... levantava a questão do número significativo de crianças reprovadas... de crianças que não conseguiam aprender a ler no tempo de um ano... e aí... a ideia de fazer o Bloco Único... foi justamente de ampliar esse tempo... para mais condições... levantar a autoestima da criança...

Prof. 5: foi implementado o Bloco... era o construtivismo que foi jogado na prefeitura... ele não foi implementado de uma forma correta... ele foi implementado de uma forma errônea...

Prof. 6: o fracasso escolar passa da primeira para a segunda série... havia muita... não era reprovação... era retenção... o aluno foi retido para mais um ano no bloco final... havia retenção... da primeira pra segunda todo mundo passava... da segunda pra terceira era o gargalo... eu conheci escola que você tinha cinco turmas de primeira... cinco turmas de segunda... três turmas de terceira... e aí... eu lembro de uma escola que a gente brincava que o construtivismo foi pro brejo com criança e tudo mais... tem criança que até hoje deve tá no bloco final... porque.. não avançava... ficava retido... ficava retido...

Prof. 8: não sei nem se vai ficar legal... dizer isso... mas eu sou meio general para as coisas... sou meio cri-cri... sou meio conteudista... eu gosto de ver o preto no branco... então... quando eu cheguei... estava implantando essa coisa de Bloco Único... e a gente meio sem entender... “olha... gente... agora mudou... não é mais 1º série... agora... BU-A... BU-B... entendeu?... chama-se Bloco Único”... era muito superficial para mim... eu queria algo mais... e o que diziam pra gente é o seguinte... dentro do Bloco Único o aluno... éh::... ele tem um acesso... ele é promovido... não é que é promovido... o bloco... éh::... não existe mais segmentação... 1 e 2 é o que a gente sabia... o inicial e o final do bloco... a criança faz... independente dela ter conseguido aqui ou não... quando ela tiver que ser promovida desse Bloco Único... que corresponde o inicial e final... para a 3º série... aí sim... se ela não tiver a contento... ela vai poder ficar retida... mas dentro do bloco primeiro inicial e final ... não pode haver retenção... ele tem que ser promovido... porque entende-se que alfabetização ... que eu concordo... é processo...

Prof. 14: é porque a retenção... do primeiro ano... era muito grande... né?... na época em que foi... o Bloco Único veio... para dar um tempo maior para as crianças se desenvolverem... no sentido... assim... ah... chegou até aqui... não conseguiu?... ele tem um tempo a mais antes de ter uma reprovação... como se fosse um fator negativo pra criança... só que... essa dinâmica só do tempo... ela ... éh::... na minha avaliação... assim... e... o que é que se faz?... éh::... o que é que se ensina pra essa criança?... né?... embora tinha toda aquela perspectiva... as práticas em si... não... na minha... pelo menos nesse grupo que eu estava... não se concretizava como tava posta na teoria... então... assim... passar o menino pro segundo ano ou ficar retido no primeiro ano... assim... para os índices de estatística... isso fazia diferença ... mas acho que para a criança fazia pouca diferença... porque o tipo de trabalho não foi alterado de forma consistente... no DISCURSO... mudou muita coisa...

Prof. 17: aí quando veio essa aprovação de 100%... eu fiquei louca... eu ficava doidinha... eu não quero passar essa criança... porque eu sei... que... eu mesmo ficava com pena daquela criança... que não conseguia acompanhar os outros... imagine o professor do 2º ano que não tá nem aí... era tacar a bola pra frente... e aquele criança?... vai ficar igual uma bola de neve...

Começando a análise, os enunciados concretos desses professores indicam marcas da polifonia (oficial), pois o discurso que encontramos no Documento Preliminar, aparece na narrativa dos professores, quando indagados sobre a implantação do Bloco Único, quando se apropriam de termos como: reprovação, retenção, fracasso escolar, alunos de classe econômica menos favorecida, prazo maior para a alfabetização etc.

Para Bakhtin,

[...] a língua, em sua “totalidade concreta, viva” em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada, sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Ademais, não se pode pensar o dialogismo em termos de relações lógicas semânticas, pois o que é o diálogo no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade (BRAIT, 1997, p. 229-230).

A professora 14 traz uma inovação em seu discurso no que se refere aos impactos da desseriação quando se refere aos dados estatísticos concernentes à escola municipal de Vitória, como forma de apresentar melhores resultados quantitativos quanto ao

acesso e permanência nas escolas . Mas, assim como os professores 6 e 17, ela indica que para a criança, qualitativamente, os resultados do Bloco Único não mudaram significativamente.

Sobre isso, Moreira (2012, p. 295) coloca que “[...] as políticas públicas produzem efeitos sobre a economia e a sociedade, mas são forjadas em decorrência da própria dinâmica do capitalismo, nas inter-relações entre Estado, política e sociedade [...]”. Afinal, o fracasso escolar também incidia em prejuízos para os cofres públicos⁵⁵.

Antes de finalizarmos esse subitem, queremos chamar a atenção para o fato de que todos os acontecimentos históricos aqui relatados aconteceram no período que compreende o nosso recorte temporal. Preocupamo-nos em realizar, com atenção, um estudo dos acontecimentos políticos da época, identificando-os, para que pudéssemos compreender os seus reflexos (às vezes explícitos, outras vezes implícitos) na implantação do Bloco Único. Essa descrição teve por finalidade apresentar que “o objeto imediato da descrição, o primeiro plano de todas as imagens, é o mundo dos lugares habitados familiares, pessoas vivas e conhecidas, objetos vistos e apalpados” (BAKHTIN, 1987, 392).

Entretanto, para Bakhtin (1987, p.393),

[...] a realidade contemporânea refletida por Rabelais não se limita a este mundo imediato (mais exatamente a esse micromundo) [...]. Por detrás dele, abre-se um segundo, mais amplo e de maior importância histórica, que entra nessa realidade contemporânea, mas mede-se por outra escala.

Para melhor compreensão dessa citação, retornemos à implantação do Bloco Único. Na base de sua formulação residem imagens, como já dissemos (assim como os professores alfabetizadores disseram , assim como os documentos oficiais disseram, assim como as pesquisas acadêmicas disseram) de uma série de situações “familiares”: retenção, evasão, repetência, fracasso escolar, universalização do ensino, acesso e permanência da camada mais pobre à escola, justiça social, novos eixos teórico-metodológicos, formação de professores comprometida, reforma educacional, SEME; e que ocupam o **primeiro plano imediato do Bloco Único**.

⁵⁵ De acordo com Dias (2013), o custo-aluno-ano era de US\$392,34. Isso implicava que a deficiência do sistema escolar acarretava uma perda de US\$21,0 milhões por ano. Portanto, a superação do fracasso escolar representaria o fim do desperdício do dinheiro público.

Contudo, não podemos mais desconsiderar que **havia um segundo plano de imagens** constituindo esse evento: ONU, UNESCO, Nova República, MEC, BIRD - Banco Mundial⁵⁶, as teorias contra-hegemônicas, o Estado liberal, o capitalismo, a nova ordem mundial após a segunda guerra mundial, a nova Constituição Federal Brasileira de 1988, os documentos Educação para Todos: caminho para a mudança (MEC/BRASIL – 1985) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO - 1990) etc. E por último, **surge o terceiro mundo**, o plano das imagens da manutenção da exclusão das camadas mais pobres da sociedade, injustiça social, manutenção das diferenças sociais, o mascaramento do conceito de alfabetização, o fracasso escolar sob a égide de construção da cidadania, os processos de invisibilização e desautorização dos professores alfabetizadores.

Para Bakhtin (1987, p.392), no mundo imediato (primeiro plano), tudo é individual, único e histórico. Também “[...] o segundo plano das imagens é concreto, individual e histórico [...] mas a individualização em escalas históricas e de sentido mais amplo” (BAKHTIN, 1987, p.394). Quanto ao terceiro plano,

[...]é também individual e concreto, *mas trata-se da mais ampla individualidade, universal, que engloba tudo*. Nas imagens da festa popular desse plano *revela-se o sentido mais profundo do processo histórico que franqueia amplamente as fronteiras, não apenas do período contemporâneo no sentido estrito do termo [...] (BAKHTIN, 1987, p.394).*

Portanto, devemos conceber o projeto Bloco Único como a concretização de interesses de blocos políticos/econômicos instituídos nas relações de poder e da articulação do conjunto de interesses desses poderes em seus diferentes âmbitos

⁵⁶ A pesquisa de Dias (2031, p.47-48) nos trouxe as seguintes informações: o projeto Bloco Único teve como finalidade obter financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD – Banco Mundial), tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental. Os gastos foram previstos na ordem de US\$158.892.900,00, sendo 40,99% desse montante financiado pelo BIRD, 53,18% (de responsabilidade do Governo do Estado) e 5,83% (de responsabilidade das Prefeituras Municipais). Para a autora, as ações do Banco Mundial são alicerçadas numa lógica neoliberal que pressupõe a minimização da ação do Estado. Ela traz as análises de Coraggio (2009) que identifica três sentidos nas políticas sociais do Banco Mundial: desenvolvimento humano (na perspectiva de formação de capital humano a ser aproveitado pelo capital e promovido pelo empobrecimento dos setores médios da sociedade); revolução tecnológica e econômica (compensando efeitos da globalização); e, descentralização do governo, minimizando suas ações, estimulando a competitividade e introjetando a lógica do mercado como reguladores sociais. Em seu trabalho, Dias (2013), aponta que a partir de 1990, o Banco Mundial declara ataque à pobreza como objetivo principal de suas ações e prevê, como estratégias, o uso produtivo do trabalho (tal recurso é mais abundante nos pobres) e a prestação de serviços sociais básicos à classe menos favorecida economicamente (educação primária, saúde primária, planejamento familiar, nutrição).

(local/regional/nacional/internacional), mas sem o ponto de vista do “povo”⁵⁷, ou seja, a voz não oficial. Mediante tais considerações/reflexões continuaremos a escuta dos professores alfabetizadores e “[...] sua relação essencial com a verdade popular não oficial” (BAKHTIN, 1987, p.78), pois é à luz dessas vozes que importa, nessa tese, construir sentidos e questionar o impacto do Bloco Único na Rede Municipal de Ensino, em Vitória (ES), no início dos anos 1990.

3.2 O BLOCO ÚNICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Expusemos contextos e esperamos já ter dado os passos iniciais em nosso propósito na escuta dos professores alfabetizadores, evitando, assim, um teor monológico de nossa tese.

Mas, para darmos prosseguimento e para a compreensão do nosso trabalho, é fundamental conhecer a instituição (ou institucionalização) do corpo docente das escolas municipais de Vitória. Para isso, do Documento Preliminar do Bloco Único (1990) extraímos as seguintes informações: o projeto é o ponto de partida para a reorganização gradativa da escola pública de 1º Grau; a implementação se dará a partir de 1991 para os alunos matriculados nas 1ª séries das 22 escolas de 1º Grau e às classes de alfabetização, envolvendo nesse início 4.380 alunos e 175 professores.

Nesse período, o corpo docente da rede municipal de ensino de Vitória contava com o trabalho de professores que adquiriram estabilidade por meio da “ Lei Berredo”⁵⁸ (Lei Nº 3 288 de 01 de maio de 1985) e professores contratados em regime de designação temporária. E como o projeto previa a ampliação da rede, por meio da construção de novas escolas, fez-se necessário também aumentar o grupo de professores. Para isso, a Seme realiza seu primeiro concurso para contratar 249 novos professores. Muitos dos contratados também se inscreveram.

⁵⁷ BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.

⁵⁸ Denominação utilizada pelos professores entrevistados.

PMV fará concurso para contratar 249 professores

Supermercados fecham no sábado e reabrem terça

As vagas e os salários

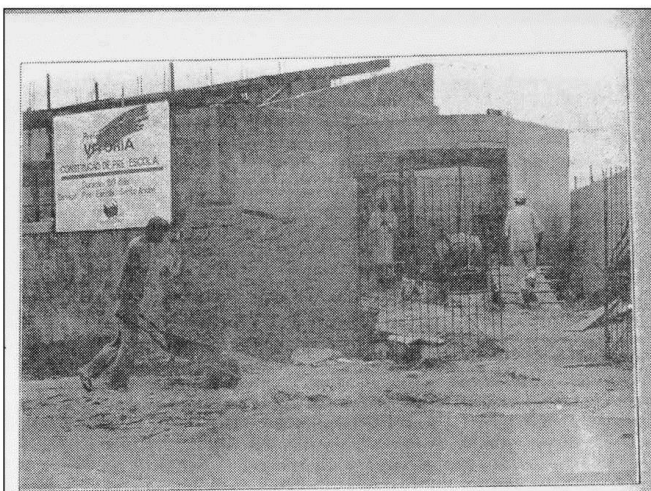
Nome	Vaga	Valor anual
1. A. B. P. 1.º	10	R\$ 1.200,00
2. A. B. P. 2.º	10	R\$ 1.100,00
3. A. B. P. 3.º	10	R\$ 1.000,00
4. A. B. P. 4.º	10	R\$ 900,00
5. A. B. P. 5.º	10	R\$ 800,00
6. A. B. P. 6.º	10	R\$ 700,00
7. A. B. P. 7.º	10	R\$ 600,00
8. A. B. P. 8.º	10	R\$ 500,00
9. A. B. P. 9.º	10	R\$ 400,00
10. A. B. P. 10.º	10	R\$ 300,00
11. A. B. P. 11.º	10	R\$ 200,00
12. A. B. P. 12.º	10	R\$ 100,00
13. A. B. P. 13.º	10	R\$ 50,00
14. A. B. P. 14.º	10	R\$ 25,00
15. A. B. P. 15.º	10	R\$ 12,50
16. A. B. P. 16.º	10	R\$ 6,25
17. A. B. P. 17.º	10	R\$ 3,125
18. A. B. P. 18.º	10	R\$ 1,5625
19. A. B. P. 19.º	10	R\$ 0,78125
20. A. B. P. 20.º	10	R\$ 0,390625

CEE não tem valor de mensalidade

Começa concurso da PMV para magistério

Livros — Uma eleição diferente estará sendo promovida pelo Ministério da Educação, com professores, diretores e delegados de ensino votando nos livros que pretendem ver adotados em suas escolas. O ministro Carlos Chiarelli

Greve — Os trabalhadores em empresas de asseio e conservação, que se encontram em greve há cinco dias, vão realizar hoje, às 18 horas, mais uma assembleia no salão paroquial de Caprapina, próximo ao terminal de ônibus, para



Além de reformar vários prédios, a Prefeitura está investindo na construção de escolas e pré-escolas

Começa concurso da PMV para magistério

O resultado das provas da primeira etapa do concurso de ingresso ao magistério da Prefeitura de Vitória, que foram aplicadas ontem, — sairá dentro de 10 dias. O coordenador do concurso, Mauro Andrade, disse que esse será o prazo necessário para a correção, por leitura ótica, das provas e elaboração de mapas. A relação dos aprovados ficará afixada na PMV.

Dentro de quatro dias a Herkenhoff & Prates, que aplicou as provas, pretende divulgar o número dos candidatos que não compareceram. Segundo Mauro Andrade, numa primeira avaliação, 10% do total de candidatos devem ter faltado. Em se tratando de concurso público é um índice normal, disse ele.

Ontem, os candidatos ao concurso de ingresso ao magistério realizaram as provas da primeira etapa, de caráter objetivo e conteúdo específico de cada área. Prestaram exames os professores "A" e "B", além de candidatos a orientador e supervisor educacionais. A prova foi realizada na Escola Técnica, na Polivalente da Praia do Sul e no Centro Intercolar.

A empresa responsável pela realização do concurso ainda não tem data oficial para a segunda etapa. Mauro Andrade disse que existe uma data, mas falta ser autorizada pelo prefeito Vitor Bualiz. "Preferimos não divulgar esta data antes da sua autorização definitiva para evitar que as informações se desencontrem, conforme aconteceu nesta primeira etapa, quando circularam muitos boatos a respeito da real data da realização das provas", disse o coordenador.

A candidata Edilene Rodrigues Vieira, 21 anos, que prestou exame para uma das vagas de supervisor escolar, disse que achou a prova fácil. Considerou a prova bem — elaborada e dentro do atual contexto do país.

Ana Valéria Rodrigues, 22 anos, é orientadora educacional e tentou uma vaga para continuar exercendo a função de orientadora educacional. Disse que fez uma boa prova, apesar de não ter achado que estava muito fácil, porque em alguns casos havia respostas muito parecidas.

Marciléia Correia Lima, 23 anos, fez prova para professor do nível "A". Ela não exerce a profissão, mas garante que gosta muito de ensinar. Disse que fez boa prova e que gostou da metodologia utilizada.

PMV reforma escolas e aperfeiçoa professores

Projeto Taba, cultura e lazer nos bairros

Quando chegamos à Prefeitura, encontramos a rede escolar sucateada. Tivemos que reformar e muitas vezes até levantar novamente os prédios existentes e construir novas escolas". A frase, dita pelo vice-prefeito Rogério Medeiros em diversas ocasiões, reflete o estado em que se encontra o setor educacional em Vitória, dilapidado tanto em seus valores materiais, através do mau estado de conservação da rede física quanto em seus valores conceituais ou qualitativos, como é o caso da falta de reciclagem e aperfeiçoamento dos professores que percebiam ainda baixos salários.

Dessa forma, segundo informações da Secretaria de Educação, Teresinha Cravo, teve que se atacar o problema em diversas frentes, começando por reestruturar a rede física, num projeto que ficou conhecido por "Reformão" e para o qual já foram destinados até agora cinquenta milhões de cruzeiros. Restam 2.281,726 BTNs que serão empregados até o final do ano.

Goiabeiras e "Marechal Mascarenhas de Moraes", em Solca Borges. Explica ainda a secretária que, além do projeto Reformão, a discussão do orçamento municipal optou pela construção de mais cinco escolas de primeiro grau nos seguintes bairros: Jesus de Nazareth, Bela Vista, Nova Palestina, Andorinhas e Jardim da Penha, e ainda 11 unidades pré-escolares nos bairros São Pedro, Santos Dumont, Santa Marta, Jabour, Caratolita, Centro, Monte Belo, Praia do Sul, Cruzamento, Bonfim e Nova Palestina. A execução dessas obras está condicionada, no entanto, à desapropriação de terrenos e elaboração dos respectivos projetos que, segundo informou, se encontram em fase de realização.

Teresinha Cravo acrescenta que estas escolas e creches, previstas para o próximo ano, vão representar um aumento da oferta em torno de 4 mil novas vagas. Um levantamento para verificar a demanda existente no município está sendo feito pela Secretaria, que desenvolve estudos do plane-

Quase 600 moradores dos bairros de Joana D'Arc, Santa Marta, Iba de Santa Maria e Monte Belo já participaram do projeto Taba, desenvolvido pela Secretaria de Cultura e Esportes de Vitória. O Taba consiste na realização de oficinas com cursos e atividades esportivas nos bairros da capital. O objetivo do projeto, iniciado em janeiro deste ano, é o de promover a inclusão artística do cidadão, além de despertar a participação da comunidade nas lutas da sociedade, como explicou o chefe de Divisão de Produção e Difusão Cultural da Secretaria de Cultura, Colette Dantas.

Nos bairros Joana D'Arc e Santa Marta, cerca de 200 pessoas participaram das oficinas de artes (fotografia, vídeo, jornal comunitário, teatro e artesanato). A experiência durou mais de

Figura 3 - Títulos de reportagens sobre Educação em Vitória (ES)⁵⁹.

É nesse contexto que se dá a implantação do Bloco Único. Estrutura física precária e necessidade de recursos humanos com muita urgência.

⁵⁹ Datas das notícias de A Gazeta. Concurso: 19/04/1990 e 15/07/1990. Reforma: 7/09/1990.

Prof. 14: Então... éh::... antes de chegar na minha escola... eu vou falar como que eu entrei na prefeitura de Vitória... foi nesse contexto de transformação e de mudanças... teve um concurso em 1990... para os professores... e nessa época... éh::... assim... as pessoas... por causa da constituição de 88... até então... as pessoas entravam por outros... outras formas... aí a partir de 88... com a Constituição... o primeiro concurso que teve... foi em 1990... e aí... com a mudança também de governo... que o PT assumiu a administração... foi na época do Vitor Buaiz... o que é que eles fizeram?... foi assim... aquela mudança de gestão mesmo... já começava pelo concurso... então... eles tinham que ampliar a rede municipal nessa proposta... de garantir mais direitos... né?... então... ampliava a rede... e ao mesmo tempo já tinha um grupo de pessoas que trabalhavam na rede municipal... só que... entra assim... por indicação... sem concurso público... aí... o que é que eles fizeram?... “a partir de agora todos vão entrar por concurso”... quem não tivesse a estabilidade que foi dada pela lei Berredo... tinha que sair ... e aí... entraram pro concurso... essas pessoas podiam fazer o concurso sem pagar taxa... e quem fizesse externo... fazer o concurso... pagava a taxa normal e fazia a prova com igualdade de direitos pra entrar... e foi assim... que eu fiz esse concurso em 1990... eu estava terminando o magistério... ensino médio... e aí... eu estava terminando naquele ano que teve o concurso.. e eu fiz o concurso... aí... passei... e... aí... o que aconteceu?... eu entrei em março... o meu exercício efetivo mesmo foi no mês de março ... de 91... o primeiro bloco de funcionários entrou em fevereiro... e eu entrei em março... e aí... quando ... quando... eles foram fazer a ordem de classificação... que comandava a escolha das escolas... aí... quando eu fui escolher só tinha vaga em São Pedro... São Pedro III... hoje é ali onde funciona aquela escola ()...

Prof.18: eu fiz o magistério... passei no concurso do estado... da prefeitura... e no vestibular tudo no mesmo ano... 91... fiz Letras na Ufes... no estado... eu passei em 87... na prefeitura em 91... eu fazia faculdade quando estava trabalhando na prefeitura ... quando eu entrei... aí... eu entrei já pegando aquela mudança... né?...

Prof.13: (antes) eu era contratado ... 91... eu sou de 91...

Prof. 6: antes de ser concursado eu era contratado... então... assim... eu comecei a trabalhar em Vitória em 89... em 89... eu era contratado... em 90 que teve o concurso... então... nesse meio tempo... teve também a implantação do Bloco Único... em 91... foi o ápice do Bloco Único de Vitória...

Prof.11: nessa época eu já era efetiva pela lei Berredo... eu entrei na prefeitura em 81...

Prof.10: eu entro na prefeitura em 91...

Prof. 9: eu tinha entrado na prefeitura em 85...

Prof.12: em 91... foi no ano que eu entrei... eu fui efetivada em 90... e fui chamada em 91...

Vemos assim, que a constituição desse corpo docente “institucional” começou bastante heterogênea, e em nossa opinião fundamental, não só para as reflexões do momento inicial do Bloco Único, como também para as trocas que advieram dessa convivência. Pois “ o excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo [...]” (BAKHTIN, 2010, p.23).

Um dos entrevistados definiu esse grupo da seguinte maneira,

Prof. 6: nós passamos no vestibular... foi um grupo muito grande que entrou numa turma em 90/2 lá na Ufes... de 50 alunos... desses 50 alunos todos vinham do ensino médio basicamente e... todo mundo praticamente começando a trabalhar na prefeitura... então a gente via uma coisa aqui e via outra lá (na

Ufes)... e a gente acabou gostando mais daquilo que a gente via lá... tanto que a gente chamava assim os professores bolsa de palha e os professores mochila... professor mochila era aquele que queria outras coisas... professores bolsa de palha ...aqueles que faziam sempre a mesma coisa... esse grupo que a gente chamava de mochila era um grupo assim... revolucionário... que resistiu muito a muita coisa...

Nesse sentido, entendemos que a organização de um concurso público para a contratação de professores foi um aspecto extremamente relevante e importante oriundo do projeto Bloco Único, porque “[...] situou o universo das interações dialógicas constituído por diferentes realizações discursivas [...]” (MACHADO, In BRAIT, 2010, p. 152), pois “[...] na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos [...]” (MACHADO in BRAIT, 2010, p. 155), estabelecendo assim uma polifonia e trazendo “[...] conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo [...]” (BEZERRA In BRAIT, 2010, p. 191).

Para o nosso estudo e para nossa proposta também buscamos a heterogeneidade: conversamos com professores que já estão aposentados; professores que estão até hoje em sala de aula; professores que saíram da sala de aula e hoje ocupam cargos técnicos na Seme; professores que passaram em outros concursos e estão trabalhando em outras instituições de ensino (superior).

Além disso, procuramos também fazer a escuta de professores que atuaram em diferentes regiões de Vitória, naquele momento. Assim, tivemos professores que trabalharam em escolas localizadas em diferentes bairros⁶⁰ da capital (portanto atuaram em diferentes contextos sociais e econômicos): Alagoano, Andorinhas, centro da cidade, Forte de São João, Fradinhos, Goiabeiras, Itararé, Santa Martha Jardim da Penha, São Pedro.

Além da localização, pensamos ser importante trazer alguns comentários feitos pelos professores sobre a infraestrutura física das escolas/salas de aula, ou seja, os espaços que foram destinados à implantação do Bloco Único.

⁶⁰ Após esse período, Vitória foi dividida em regiões administrativas. A primeira divisão aconteceu por meio da Lei Nº 6 077/2003 (eram 7 regiões administrativas: Centro, Santo Antonio, Bento Ferreira/Jucutuquara, Maruípe, Praia do canto, Continental e São Pedro). Atualmente, são 9 regiões administrativas (Lei Nº 8 611/2014): Centro, Santo Antonio, Jucutuquara, Maruípe, Praia do canto, São Pedro, Goiabeiras, Jardim Camburi e Jardim da Penha.

Prof. 12: eu fui pro ()... em São Pedro... no espaço alternativo... até que ficasse pronto o prédio da escola... [...]... não tinha xerox... só tinha mimeógrafo... aquele mimeógrafo horrível que vazava... pra tudo quanto é lado... manchava tudo... ((risos))... e não tinha livro didático também... não tinha material dentro das salas... eu inventava... eu fazia muitos jogos... muitos... muitos com o material que comprava mesmo... éh:::... fazia junto com eles... confeccionava alguns materiais... a escola dava alguns materiais... éh:::... e aí... a gente confeccionava junto com os estudantes...

Prof. 6: a infraestrutura era extremamente precária... você vê... a escola ()... mesmo a nova... agora... né?... já tá velha... a gente funcionava num barracão... eram várias salas de madeirite... você ouvia tudo que todo mundo falava... a gente tinha muito pouco material... os diretores na época eles tinham uma verba muito pequenininha... tudo era mandado pela prefeitura... às vezes a gente recebia coisas que não serviam pra nada nessas escolas... né?... aí... depois eu fui para o ()... também... você vê... as escolas todas eram muito precárias... éh:::... éh::: () era a menina dos olhos... era a escola que tinha pia de mármore... pia de granito... aí as formações eram lá... né?... a escola ()... onde é a casa do cidadão... aquele espaço todo lá... era uma escola... ()... que também era um espaço onde a gente fazia formações... era assim... mas era um espaço que era da Ufes.. a gente não tinha escola boa... as escolas eram muito ruins... muito precárias... [...]... eu acho que eu fiquei dezessete anos na região de São Pedro... só no finalzinho mesmo que eu fiquei no () que era aqui no Romão... que também não é muito diferente do que eu vivi lá em São Pedro...

Prof.11: a escola é educação... a estrutura que a escola monta pra gente educar... nenhuma... isso que eu estou falando... na verdade a única mudança que teve foi o nome... Bloco Único...

Prof.13: na questão... o ()... entrou em reforma... ficou muito tempo em reforma... e aí funcionava lá... na Odebrecht... no canteiro da Odebrecht... então... uma parte... era o ()... e a outra parte... ()... eram duas unidades no mesmo espaço... sendo que o ()... ele atendia de 1ª a 4ª série... 1ª a 4ª série... e mais... éh:::... éh::: ensino noturno... a escola ()... de 1ª a 8ª série... era uma estrutura... precária... as turmas eram de 32 a 35 alunos... só que assim... assim... naquela região tinham vários fatores... a região estava sendo aterrada... a questão do lixão muito forte... eu tinha alunos... os bairros estavam iniciando o aterro... com lixo... o bairro Nova Palestina... então... assim... era muito sofrida a situação dos alunos...

Prof.14: quando eu fui escolher só tinha vaga em São Pedro... São Pedro III... hoje é ali onde funciona aquela escola ()... antigamente... ali era um barracão... da Odebrecht... um barracão de madeirite com Eternit em cima... aquele pátio de brita... pó de brita... e tinha assim... o pavilhão das salas de aula... o pavilhão do refeitório... e... outro... uma outra partezinha... que era a parte administrativa... vamos dizer assim que era a sala dos professores... o banheiro dos professores... era ali... [...]... e aí... quando a gente chegou... nessa escola... já em março... as crianças estavam sem aula... as crianças não tinham entrado... porque... ali... funcionava a escola ()... que foi construída dentro do bairro onde ela é hoje... então todo conjunto de alunos... e professores... que funcionavam ali... foi... para a escola ()... em São Pedro III... a escola nova foi feita... e colocaram todos... só que sobraram alunos... ainda... que não cabiam nessa escola nova... e aí o que é que eles fizeram?... eles abriram o () anexo... que era... tipo assim... o anexo daquela escola oficial... que continuou funcionando cá no barracão... e aí encheram todas as salas... fizeram outra escola de novo... só que funcionava como anexo da escola oficial... [...]... as salas... era esse barracão... chão... cimento grosso... parede de madeirite... e telhado de amianto... à tarde... eu trabalhava... e pátio de pó de brita... então... assim... o calor em março... era uma coisa assim... básica... 25... eram 25 crianças em cada sala... [...]... porque naquela época ainda funcionava o lixão... ainda existia o lixão... depois... não tinha aquela rodovia Serafim Derenzi... e a gente começou a dar aula... foi mais ou menos assim... não tinha nada... era a sala de aula... o quadro de giz... um armário... a gente tinha um armário pra cada professor... um armário pra de manhã... um armário pra tarde... um armário de aço pra cada sala... e só... era isso que tinha... a gente tinha tipo assim... lápis... caderno... aquele caderno da usina... que era um caderno de papel reciclado... caderno de papel escuro... a gente tinha à vontade isso... mas era aquilo que a gente tinha... e aí... e a merenda.. a merenda também era uma coisa garantida para as crianças... não tinha livro... eram só os materiais de uso regular mesmo...

Prof. 18: tinha uns materiais... lápis de cor... giz de cera... livro de história... o professor é que tinha que se virar... juntava materiais... aí... era o professor que tinha que se virar também... né?... eles davam a teoria ...e a gente ia montando... aí o diretor comprava aquilo que a gente pedia... né?... dentro das

possibilidades deles... a gente tá precisando disso... a gente tá precisando daquilo... tinha muitos joguinhos... eles compravam muitos joguinhos... ficavam na sala... mas se perdiam... de uma certa forma... eles queriam uma coisa... mas não chegou nem a 70% do que seria necessário pra trabalhar dentro dessa linha.. .uma que a escola não ajudava... a escola é vertical... né?... a escola que a gente trabalhava... era difícil aquilo ali... então você não tinha uma sala de ciências... de informática...

A descrição que os professores fizeram desses ambientes, em sua maioria, contradiz o espaço ideal que o Documento Preliminar trazia. Vejamos:

Uma sala de trabalho com orientação construtivista precisa de um espaço pra que o aluno desenvolva suas atividades livremente e também para conter a grande diversidade de material didático que a caracteriza [...] O arranjo do espaço físico reflete os princípios educacionais em que se apoia a dinâmica escolar e a prática pedagógica. Assim sendo, como o espaço é fundamental no processo de descoberta e construção do conhecimento, é importante que se organize as classes no sentido de oferecer a seus alunos uma área em que possa construir, criar, espalhar materiais, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos [...] As salas de aula devem se constituir em ambientes estimulantes, diferindo bastante das classes escolares em geral; devem configurar espaços personalizados, aconchegantes, favoráveis ao trabalho escolar e à convivência harmoniosa entre seus ocupantes [...] é importante que a sala seja organizada, decorada, mantida limpa e arrumada pelos alunos e professor (PMV, 1990, p. 49).

Implantar o Bloco Único sem dotar as escolas com as mínimas condições necessárias (e pensadas) foi, na melhor das hipóteses, insensato. Uma professora assim traduziu essa contradição entre a utopia e a realidade,

Prof. 11: essa sala é uma mentira... a primeira coisa é o espaço que não tem...

Entretanto, duas escolas da prefeitura de Vitória, apresentavam uma infraestrutura diferenciada na concepção dos professores:

Prof. 3: Jam e Ufes⁶¹ tinham proposta diferenciada...

⁶¹ A Escola foi implantada com o nome de Escola de 1º grau da UFES, para funcionar no Campus Universitário e atender aos estagiários da Prática de Ensino dos diversos cursos de Licenciatura da UFES. Integrada ao Sistema Federal de Ensino, foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura em 22/08/90. Seu funcionamento teve início em fevereiro de 1988, com a capacitação dos profissionais do corpo docente e técnico administrativo. O primeiro ano letivo começou em 14 de março de 1988, data em que anualmente comemora-se o seu aniversário. A escola começou com turmas de pré, 1ª e 2ª séries e foi ampliando uma série a cada ano, até complementação de todo o Ensino Fundamental. Assim, desde 1994 a Escola atende turmas de pré (6 anos) a 8ª série em dezoito turmas, sendo nove em cada turno: vespertino e matutino. De 1988 a 1998 a escola funcionou como uma Unidade de Ensino Federal em convênio com o Município de Vitória. Em 1998 a escola foi municipalizada, sendo, então, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental "Experimental de Vitória" - UFES, passando a ser uma Unidade de Ensino Municipal em convênio com a UFES. (Fonte: Agenda Escolar 2009 - EMEF "EV" UFES). Disponível em: <http://escoladaufes.zip.net/>. Acesso em: 18 jan.2016.

A escola José Áureo Monjardim (JAM) e a escola da “Ufes” conhecidas como escolas-modelo da rede pública de Vitória, já trabalhavam com o construtivismo antes do Bloco Único. Os respectivos grupos que aí trabalhavam, a princípio, acreditavam nesta nova sistemática por acreditar na teoria construtivista. Por isso, possivelmente, a infraestrutura estava mais organizada em todos os sentidos, para que o professor desenvolvesse seu trabalho na proposta da teoria (material pedagógico, pedagogo etc).

A escola e a sala de aula eram espaços que consolidariam os conceitos e as ideias mais complexas e importantes do Documento Preliminar porque, “[...] segundo Goethe, (conceitos e ideias) sempre podem ser representados de forma visível, podem sem mostrados [...]” (BAKHTIN, 2010, p.228), considerando que poderiam trazer “[...] *vestígio de uma vontade humana única que agia de modo planejado* [...]” (BAKHTIN, 2010, p.233). As condições de infraestrutura relatadas por alguns dos professores demonstram um paradoxo entre as propostas do Bloco Único e a realidade escolar porque “[...] o visível já estava enriquecido e saturado de toda a complexidade do sentido [...]” (BAKHTIN, 2010, p.227).

Essa precariedade dos espaços escolares no Espírito Santo, principalmente os públicos, é histórica. Gontijo e Gomes (2013), por exemplo, contam que essa situação já aparecia nos relatórios e termos de visitas produzidas pelos inspetores escolares, entre 1928 e 1930,

A precariedade das casas onde funcionavam as escolas evidencia que a crença na educação, como fator essencial para o desenvolvimento social e individual não resultou em medidas concretas para a melhoria da estrutura física e do ensino nas escolas, pois ainda no final da década de 1920 se encontravam elas funcionando em condições totalmente contrárias ao disposto no art.85 do Regulamento de Instrução – Decreto N° 6 501 (1924), que definia que as salas de aula deveriam satisfazer “[...] as condições de salubridade, segundo os preceitos da hygiene [...]” Como afirma Vasconcellos (1995, p.84): “Os propagandistas e os principais membros do movimento republicano perceberam rapidamente que a República brasileira não era aquela dos seu sonhos”, que a equalização de oportunidades por meio da instrução não se concretizaria e os paradoxos existentes não seriam encerrados devido ao desinteresse do Estado pelas prioridades sociais” (GONTIJO; GOMES, 2013, p.101).

Ainda nessa lógica de condução da reflexão sobre a situação do espaço físico escolar institucionalizado como o “lugar de preparo das novas gerações” (MORTATTI, 2000), em nossas leituras encontramos a informação de que,

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim [...] Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário [...]” (MORTATTI, 2000, p. 59)

Essas contribuições de Gontijo e Gomes (2013) e Mortatti (2000) só evidenciam que, ao contrário do que nos ensina Bakhtin, as relações históricas entre passado/presente/futuro não estão sendo interligadas quando se pensa em políticas para a educação pública. Isso porque, entendemos que o fracasso escolar, na perspectiva dos gestores, continua muito centralizado nas questões relacionadas aos métodos utilizados pelos professores alfabetizadores e nas teorias de aprendizagem para a alfabetização, desdenhando outros importantes fatores que interferem no trabalho do alfabetizador e no processo ensino/aprendizagem. Portanto, acreditamos que propostas de reformas na educação/alfabetização que desconsiderem o espaço físico (o real e não o idealizado) e a escuta dos professores sobre a instituição/constituição desse espaço, já trazem em seu bojo, a contradição de sua proposta.

Nesse viés, e sempre a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores, abordaremos mais três pontos cruciais da implantação do Bloco Único: os saberes-fazer dos professores alfabetizadores frente a um novo eixo-teórico; formação de professores; e, avaliação qualitativa. As percepções das famílias, cujos filhos estudavam na rede municipal de Vitória, nesse período, também aparecem nos enunciados dos professores e serão mencionados em sua relação com estes três últimos tópicos.

3.2.1 Os saberes e fazeres dos professores alfabetizadores frente a um novo eixo-teórico: o construtivismo-interacionista

A partir de uma perspectiva histórica, procuraremos nesse percurso estabelecer a *compreensão ativa e responsiva* dos saberes-fazeres dos professores alfabetizadores frente às mudanças teórico-metodológicas propostas na implantação do Bloco Único, no município de Vitória (ES), no início dos anos 1990.

Nessa trajetória, pela via histórica, buscamos por meio da escuta dos professores alfabetizadores, trazer uma “voz pura”, que contribuísse para a compreensão dos sentidos por eles elaborados mediante as mudanças teórico-metodológicas propostas pelo projeto Bloco Único. Assim, confirmamos nosso alinhamento com o pensamento de Dostoiévski, na “[...] luta contra a *coisificação* do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos no capitalismo” (BAKHTIN, 2008, p.71). Pois só é possível compreender as consciências alheias quando favorecemos os *diálogos*, estabelecendo uma *relação entre consciências (grifo nosso)*.

Mas para melhor compreensão de tais mudanças teórico-metodológicos, e seus impactos nas classes do Bloco Único, pensamos ser importante fazer um breve resgate da história da alfabetização, tendo como ponto de partida trabalhos de Mortatti (2000); Gontijo e Gomes (2013); Gontijo e Silva (2014) e Gontijo (2015).

De acordo com Mortatti (2000), em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Gontijo e Silva (2014) acrescentam que o Espírito Santo esteve sempre pautando suas iniciativas em torno de um projeto nacional de alfabetização. Entretanto, Gontijo (2015) não nos permite esquecer que os órgãos internacionais adotaram, desde a metade do século XIX, o papel de orientadores sobre quais bases os governos nacionais devem operar suas mudanças.

Mas o fracasso escolar na alfabetização tem sido recorrente, por isso, esclarece Mortatti (2000), vem impondo demandas por soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Por quase um século, continua a autora, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita. Em sua obra, ela estabelece quatro momentos que, sob seu entendimento, caracterizaram o ensino da leitura e da escrita, no Brasil.

O primeiro deles, Mortatti (2000) classificou como **a metodização do ensino da leitura**. Nessa época (segunda metade do século XIX até 1890), explicita ela, utilizavam-se métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, priorizando-se o desenho correto das letras. Enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado *com o que ensinar*: o ensino da leitura e escrita é tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (grifo da autora).

A institucionalização do método analítico (1890 – 1934), marcou o segundo momento, de acordo com Mortatti (2000). Ao contrário dos métodos de marcha sintética, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Apesar das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na

necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. As disputas ocorridas nesse segundo momento, complementa a autora, fundam uma outra nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (grifo da autora)

Sobre esses dois momentos, Gontijo (2015, p.14-15) acrescenta-nos que o relatório da UNESCO (2006), numa referência a Fransman (2005), demonstra que desde 1950, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, economia, linguística, sociologia, antropologia, filosofia e história) dedicam-se a definir o termo alfabetização. Tal busca levou-os a concebê-la de quatro formas. A concepção que está implícita nos métodos e nos materiais de ensino da leitura e da escrita de marcha sintética e também analítica, é o que eles estabeleceram como sendo *a alfabetização um conjunto autônomo de competências*,

De acordo com o relatório (UNESCO, 2006), alguns defendem o enfoque fonético como o mais apropriado, e outros, o enfoque da leitura como processo de construção de sentido. Essa divergência de enfoque de certa forma, esteve na base dos debates e polêmicas sobre a alfabetização na década de 1980. Alguns afirmavam que a alfabetização é um processo de codificação e decodificação, e outros defendiam que é um processo de compreensão e expressão de significados (GONTIJO, 2014, p.15).

Após essa contribuição de Gontijo, retornamos à Mortatti (2000), ela denomina o terceiro momento, como o da **alfabetização sob medida (1934-1970)**. Esse período, continua a autora, é marcado pela tentativa de conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações

e concretizações das décadas seguintes. Assim passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu em momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. Nesse terceiro momento, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

Gontijo (2014) acrescenta-nos, informando que o relatório da UNESCO (2006) concebeu a *alfabetização* nesse período como *aplicada, praticada e situada* (grifo da autora),

Segundo o relatório (idem), um dos primeiros esforços no intuito de contraposição ao primeiro modo de compreender a alfabetização foi a elaboração do conceito de “alfabetização funcional”. Nas décadas de 1960 e 1970, as ideias acerca desse conceito se baseavam no pressuposto de que a leitura, a escrita e o cálculo poderiam ser ensinados da mesma maneira para todos, pois a alfabetização e o seu próprio conteúdo independiam do contexto social e cultural. Essa visão evoluiu com a consideração de que as práticas de alfabetização deviam variar de acordo com o contexto social [...] Nessa perspectiva, a noção de alfabetização é repensada, pois muitas pessoas analfabetas participam de práticas sociais de leitura e escrita. Por exemplo, adultos analfabetos ouvem textos lidos por outras pessoas em diversas situações sociais, o que lhes proporciona a aquisição do conhecimento sobre a escrita (GONTIJO, 2014, p.16-17).

O último momento descrito por Mortatti (2000), ficou conhecido como **Alfabetização - construtivismo e desmetodização (a partir da década de 1980)**. Os métodos tradicionais passaram a ser sistematicamente questionados, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Essa

teoria desloca o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente).

Oportunamente, Ferreira (1990, p.29-30) se situa no vácuo criado por essas disputas: defende que o construtivismo é concebido como aquele que se opõe ao tradicional,

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos **versus** métodos sintéticos; fonético **versus** global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (grifo da autora).

Esse quarto momento apresentado por Mortatti (2000) e explicitado por Ferreira (1990), corresponde à terceira concepção de alfabetização da UNESCO (2006)⁶² e que nos foi apresentada por Gontijo (2014). Nesse contexto a *alfabetização é vista como processo de aprendizagem*: as pessoas se alfabetizam na proporção que aprendem. “[...] Nesse sentido, a alfabetização é concebida como processo ativo e global de aprendizagem e não como resultado de uma intervenção específica” (GONTIJO, 2014, p.17).

A partir do histórico dessas concepções sobre a alfabetização, retornaremos à implantação do Bloco Único, na rede municipal de Vitória, na década de 1990. Esse ano inicia-se celebrando o Ano Internacional da Alfabetização. É marcado também pela Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien, quando a UNESCO deixa de enfatizar campanhas de alfabetização para os adultos e volta o seu foco para a educação básica⁶³.

⁶² Gontijo (2015) traz também uma quarta concepção da UNESCO (2006): a *alfabetização como texto* (grifo da autora). Nesse aspecto, a alfabetização é enfatizada do ponto de vista de seu conteúdo, privilegiando o discurso nos textos, situando-a “[...] no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais amplas, que constituem, legitimam e reproduzem as estruturas de poder existentes na sociedade capitalista” (GONTIJO, 2015, p.17-18).

⁶³ Nos anos 1980 e 1990, segundo o relatório da UNESCO (2006), ocorre a diminuição do interesse dos organismos internacionais em financiar campanhas de alfabetização. O Banco Mundial, por exemplo, passa a financiar a educação primária, deixando de financiar campanhas de alfabetização de adultos. Na perspectiva de se adequar a essa nova forma de financiamento, em 1982, o Fundo da

É nesse contexto de propostas de mudanças na educação, críticas aos métodos (recaem sobre eles o fardo do fracasso escolar) que “o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”⁶⁴, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização [...]” (MORTATTI, 2000, p. 67).

Essa “revolução conceitual” que desloca o eixo para como a criança aprende é defendida pelo pensamento construtivista de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, e está amparada pela solidez teórica de sua mais importante referência: Jean Piaget. Assim, pautando-se na proposta de Emilia Ferreiro, como a outra voz que constitui o texto, o Documento Preliminar do Bloco Único traz em sua essência:

[...]

VII – PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DO BLOCO ÚNICO – EIXO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A natureza da aprendizagem da língua escrita:

Partindo-se do conceito de que a escrita é um código de transcrição do sonoro para o gráfico, coloca-se em primeiro plano a discriminação visual e auditiva, e a preparação para a leitura se resume na exercitação dessas discriminações, privilegiando-se o significante (grafia) dissociado do significado e, desta forma, destruindo a palavra, privilegiando a técnica e a mecanização.

Concebendo-se, entretanto, a língua escrita como a compreensão de um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, a atitude será diferente, já que haverá preocupação com a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com os elementos que compõem o sistema de escrita e com as regras que o produzem; realiza-se uma aprendizagem conceitual.

A definição da prática pedagógica:

Uma prática pedagógica consciente e assumida pelo professor supõe domínio dos conteúdos e o conhecimento do objeto da aprendizagem, como também uma concepção da relação do indivíduo com o objeto de conhecimento.

A concepção de que o conhecimento é algo sagrado, imutável e não modificável que se recebe de um informante autorizado leva a uma prática pedagógica em que o aluno é o espectador passivo ou receptor mecânico,

Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e UNESCO criam um grupo de trabalho sobre a universalização do ensino primário e da alfabetização, acontecendo reuniões anuais com a participação de organizações não governamentais (ONGs) internacionais, o que resultou na adoção de um novo enfoque de alfabetização e de educação para todos (GONTIJO, 2015, p.21-22).

⁶⁴ Sobre isso, “[...] um artigo de Tomaz Tadeu Silva, “Desconstruindo o construtivismo pedagógico!, aborda a questão de modo mais contundente. A predominância do construtivismo era explicado por sua dupla promessa: por um lado aparecia como uma teoria educacional “progressista” e, por outro, fornecia uma direção clara para o processo pedagógico, fundamentando-se nas prestigiadas teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. O objetivo do artigo é mostrar que, “em certo sentido, a predominância do construtivismo constitui uma regressão conservadora”(p.4), especialmente porque representa a retomada do predomínio da psicologia na educação. Citando Valerie Walkerdine, Tomaz Tadeu Silva lembra que a influência da psicologia na educação de massas tem implicado a despolitização da educação (DUARTE, 2000, p.26-27).

sem nunca arriscar a perguntar do “porquê” ou “para quê”, e o professor é o definidor dos prazos e dos processos.

A concepção de que o conhecimento se constrói pela mobilização de conhecimentos já adquiridos, ampliando-os, leva a uma prática pedagógica em que o aluno é o a gente da ação a partir da qual se define o que é “fácil” ou “difícil” e o prazo do processo. O professor é o estimulador e incentivador da natural curiosidade da criança em compreender o que a cerca. Nesse contexto o “erro” assume um caráter de fator de crescimento no processo de construção do saber.

Quando no Bloco Único se coloca ênfase no respeito ao ritmo dos alunos, não se deve confundir isso com uma atitude pedagógica de quem fica esperando que o “estalo se dê”. O desenvolvimento das potencialidades da criança depende da estimulação que ela recebe, dos desafios que lhes são propostos e da possibilidade de superá-los e das suas interações sociais.

Dessa forma, a prática pedagógica não se reduz ao método utilizado ou a uma relação de conteúdos, mas apoia sobre uma reflexão epistemológica e uma revisão da interação professor e aluno.

A proposta de alfabetização:

Ao enfrentar o grande desafio da alfabetização, sente-se a importância de se construir coletivamente uma nova proposta curricular para o Bloco Único. O objetivo central é a compreensão de como a criança aprende a ler e a escrever e por que para algumas isso é fácil e para outras é tão difícil que as deixa no meio do caminho.

Sem negar a prática e o saber existentes, mas sim buscando reorganizar esse saber e equacioná-lo num quadro mais abrangente, propõem-se;

- retomar o conceito de prontidão e período preparatório e o papel da pré-escola neste contexto;
- questionar o valor, a função e natureza da escrita, objeto sociocultural;
- rever os pressupostos sobre os quais se baseiam os diferentes métodos e procedimentos utilizados na alfabetização;
- levantar questões, e sugerindo formas de trabalho que auxiliem a superação das dificuldades encontradas por diferentes alunos em sala de aula.

Algumas mudanças são necessárias para que se trabalhe sob novas bases a alfabetização. É importante enfatizar que não serão apenas mudanças de métodos e técnicas, porque o método não cria conhecimento e novas técnicas, apenas, não resolvem os problemas, transformando-se em receitas que não garantem a melhoria do ensino e dos seus resultados.

Um outro aspecto importante a ser levado em conta refere-se à concepção que as crianças têm e formam sobre a escrita.

Neste contexto, o trabalho de Emilia Ferreiro é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de esclarecer quanto ao conceito que a criança faz da escrita e de considerar a escrita como a representação da linguagem não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado, ela considera a criança, que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização.

Suas ideias não pretendem ser um guia, um manual para ser usado pelos professores, pelo contrário, propõe-se a voltar a atenção do professor para a importância de ele próprio construir a trajetória da alfabetização da criança, que lhe sirva como guia para criar e recriar constantemente, a sua prática pedagógica.

Por isso, a proposta de alfabetização do Bloco Único, embora sustentado pelo eixo-teórico do Construtivismo-Interacionista, encontra-se em processo de construção conjunta pelos professores, especialistas da Rede Municipal de Ensino de Vitória e técnicos da SEME, tendo em vista que para democratizar o acesso à escolarização é necessário que se garanta a permanência da criança na escola.

As medidas tomadas em relação ao Bloco Único estão ligadas a aspectos mais diretamente relacionados ao funcionamento da escola, que dizem respeito não apenas a um fator isoladamente mas a um conjunto deles, que associados, contribuem para o melhor ou pior desempenho da mesma.

Construindo uma nova proposta de alfabetização é fundamental que se amplie a discussão sobre velhos temas a partir de novas perspectivas, no sentido de levar o conjunto de professores a assumir um compromisso com a alfabetização. Subsidiar as reflexões destes profissionais sobre suas práticas com mais elementos teóricos levam a um posicionamento crítico, autônomo e consciente frente ao trabalho, tornando a escola mais competente ao ensinar aqueles que dependem quase que exclusivamente dela para a aquisição dos conhecimentos sistemáticos e das habilidades valorizadas pela sociedade (PMV, 1990, p.45-48)
[...]

Por meio desse documento, em Vitória, a educação escolar (dos 6 anos à 2ª série) torna-se o lugar de desenvolvimento das teorias emilianas ou construtivistas.

O Documento chega, então, coadunando com as severas críticas aos métodos tradicionais de alfabetização (pois, em parte, é sobre eles que recai o fardo do fracasso escolar). Lembramos que o corpo docente da rede municipal de Vitória, quando da implantação do Bloco Único, em 1991, estava constituída por professores que já vinham atuando a algum tempo na rede (efetivos e contratados) e constituindo-se por um razoável número de professores novatos, concursados (chamados em 1991, já com o ano letivo em andamento), sendo que alguns deles não tinham tido nenhuma experiência anterior com alfabetização ou outra série escolar. Outro aspecto que devemos levar em consideração é que o Bloco Único incluía professores/turmas/alunos (de 6 anos) da pré-escola, que até então trabalhavam mais pela perspectiva de guarda das crianças, sem caráter educativo (portanto, era um trabalho eminentemente novo para essas turmas e seus professores, pensamos nós). De acordo com o relato dos professores alfabetizadores, o construtivismo como eixo-teórico (pelo menos discursivamente) do Bloco Único foi assim implementado,

Prof . 7: se organizou um grupo de trabalho com professoras... com pedagogas... para organizar o projeto... para sistematizar... o projeto... e a partir daí... com grupo de estudo... aí não só () tinha grupo de estudo... outras escolas tinham grupos de estudos... e tudo mais... só que na época foi algo que nem todos compreendiam... né?...

Prof. 11: então... quando o Bloco Único veio... pra dizer agora... 1ª e 2ª série... agora não vai reprovar... ele vai ter essa continuidade... mas para que isso aconteça a gente vai ter que mudar a nossa forma de ver... aí... a gente que fez parte desse grupo de estudo... qual era nossa função?... era maio ou menos igual a do partido comunista... você participava da célula e ia tentando fazer a cabeça de outras pessoas... a gente era o multiplicador dessa questão...

Esses relatos demonstram que o grupo de estudos pensado para organizar o Bloco Único (e com ele o construtivismo), buscou privilegiar a participação de pessoas que tivessem uma única visão sobre o projeto. Como vemos, a ideia não era debater, ouvir,

escutar. A ideia era persuadir, convencer, seduzir. Ou seja, se pretendia “[...] um olhar alienado para aquilo que se apresenta como o que há de novo na sociedade” (ROSSLER In DUARTE, 2000, p.6). O que em nossa opinião, reforça o discurso monológico presente no projeto.

Assim, mediante intenções que nos parecem controversas pelo que apresenta o Documento em seu conteúdo (“[...] tem sido demanda dos professores de séries iniciais que se institua o Bloco Único [...]”), o projeto é implantado na rede. Entretanto, o discurso de Ferreiro não é o discurso de todos os professores, mesmo sendo o discurso construtivista concebido, construído e sustentado em sua hegemonia pela SEME.

Prof. 6: em 91... aí sim... 91... com a implantação do Bloco Único... né?... na verdade... a implantação do Bloco Único veio por dois momentos... um... goela abaixo... eles começaram assim... agora é Bloco Único... você não pode mais isso... não pode mais aquilo... você tem uma ficha de avaliação... você tem isso... você tem aquilo... e não pode mais... e aí houve uma resistência muito grande... eu não vou dizer que a culpa era da escola... a culpa era minha... também... não sei se a culpa era só minha não... a culpa era de todo um sistema... né?... que deixou perdido... mas que deixou perdido o que poderia ter começado no início... né?... que acontece sempre em vários lugares... mas... eu... penso assim... se tivesse começado... por exemplo... a discussão... desde de fevereiro... junto aos professores... vamos fazer formação junto com a ação... talvez seria diferente... no início... esse debate foi feito no final do ano... quando ele já tinha tido um período grande de possibilidade de fracasso... né?... se o debate tivesse acontecido concomitantemente... eu acho que teria sido bem diferente... MUITO diferente...

O prof. 6 reforça a **ausência do debate** na constituição do projeto Bloco Único. Gontijo (2014, p.27) entende

[...] que o debate é um gênero discursivo que propicia o diálogo entre as diferentes formas de pensamento, ou seja, no debate, diversos sujeitos portadores de diferentes formas de pensamento, ou seja, no debate, diversos sujeitos portadores de diferentes saberes práticos e científicos elaboram/reelaboram suas posições acerca de um determinado tema por meio do diálogo [...] (GONTIJO, 2014, p.27).

Desse modo, sendo os autores do documento pertencentes a “uma mesma formação ideológica e discursiva” (GONTIJO, 2014, p.27), o Bloco Único/construtivismo “[...] não nasce de um debate, adquirindo, portanto, caráter autoritário, pois não foi permitida a participação de diferentes vozes no curso de sua produção” (GONTIJO, 2014, p.27), o que comprometeu o êxito do mesmo, principalmente pelas dificuldades, como veremos adiante, vivenciadas pelos professores e que estavam relacionadas à implantação do projeto. Esse autoritarismo/imposição do projeto fica claro no relato

do professor, quando ele diz ” a *implantação do Bloco Único* veio por dois momentos... um... *goela abaixo...* [...]... *eles começaram assim... agora é Bloco Único... você não pode mais isso... não pode mais aquilo...*”. Outros relatos, apresentaram a mesma sensação de imposição/ausência de debate.

Prof. 1: eu lembro que foi um reboliço danado... a gente falava... e agora?... tudo que eu sei eu tenho que jogar fora?... a gente ouvia essa conversa... então... eu fui no barco... como que é o construtivismo?...

Nesse trecho, quando o enunciador constrói enunciados como “ [...]... *então...eu fui no barco...*” , utilizando-se de um certo eufemismo para definir essa **imposição**, entendemos, como Rössler (in DUARTE, 2000, p.16) que

[...] adesão ao ideário construtivista por parte dos nossos educadores [,], se daria tanto pela *forma* como se articula o discurso construtivista, isto é, pela sua estrutura argumentativa maniqueísta, como também pelos *conteúdos* que o constituem [...] os temas, as imagens, as ideias, os valores que veicula [...] fatores que tornariam esses indivíduos vulneráveis aos processo de sedução[...]

O que nos leva a crer que alguns professores aderiram ao construtivismo sem algum tipo de reflexão ou estudos teóricos ou pontos de vista mais críticos. Pois, em nossa opinião, ao negar a importância do conhecimento/práticas/experiências do professor, o construtivismo contribuiu para com a **desqualificação/invisibilidade** desse profissional, **fragmentando seus saberes e fazeres**.

Nas palavras de Arce (In DUARTE, 2000), a fragmentação destrói qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. Para o autor, o construtivismo representa de forma exemplar as ideias liberais capitalistas, pois busca “[...]desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver” (ARCE In DUARTE, 2000).

Essa “capacidade adaptativa” que Arce nos sugere e que está vinculada a uma associação do construtivismo ao **espontaneísmo/improvisação** na concepção/apropriação de seu conceito por parte de muitos professores, acaba por gerar uma série de dúvidas, conflitos, interpretações e posturas do professor frente aos modos de saber e fazer de suas práticas.

Para Duarte (In DUARTE, 2000, p.95),

As consequências ideológicas desse tipo de raciocínio são bastante sérias. O conhecimento humano resultaria, nesse caso, desse processo puramente casual, pelo qual os indivíduos se encaixam no meio ambiente que lhes tocou viver e no qual devem sobreviver. O conhecimento não resulta de um esforço por representar corretamente a realidade para, então, transformá-la, mas sim da adaptação ao meio tal qual ele é.

E perguntamos: como poderia trabalhar o professor com esse casual/improvisado em turmas com 25 ou 30 alunos? Sem respostas para os questionamentos que são suscitados, o construtivismo passa a ter diversos sentidos (às vezes muito pessoais e próprios) para o professor alfabetizador. Mas, para todos, fica o constante embate entre tradicional e construtivismo.

Prof. 1: como que é o construtivismo?... entrou... (:)... uma borboleta... eu tenho que falar da borboleta porque a borboleta entrou?... então... eu acho... assim... que as pessoas ficavam meio sem rumo... assim... sem uma coisa para se nortear... entendeu?... as pessoas falavam... claro... a pessoa não pode mudar da água para o vinho... você tá acostumada a trabalhar de um jeito... você se sente segura naquilo... não muda... o construtivismo... a gente tinha que mudar... mas se você não conhece a teoria... como você vai mudar?

Prof. 3: estar pensando em como atender as dificuldades das crianças sem se perder... porque alguns profissionais... em alguns momentos... né?... acabam... às vezes... divagando um pouco ou indo muito para uma abertura excessiva... era aquela história... né?... entrou uma borboleta pela janela...

O exemplo da borboleta (um clássico das “aulas construtivistas” repassado nos encontros de formação), que “entrou pela janela”, representa bem como acontecia esse casual/improvisado, e foi muito citado pelas professoras. Ensejou atividades como esta:



Figura 4 – Atividade de escrita 1. Acervo pessoal da autora

A Atividade 1 de escrita, com o suporte preparado pela professora, para uma turma de 6 anos da rede privada, tinha por título “*Como nasce a borboleta*”, e surgiu de um tema gerador (pode ser uma história, uma sugestão de aluno etc.). Propomos uma outra reflexão a partir dessa atividade, para complementar o que colocamos antes, tendo em vista que a “borboleta” foi um exemplo muito usado pelos professores da rede pública municipal de Vitória (e que também usamos na rede privada que teve assessoria de profissionais da Seme para a implantação do construtivismo, ou seja, o mesmo repasse na nossa formação “construtivista”), nas palavras de Marsiglia (2011, p.178),

Concordamos que nem tudo o que se aprende é exclusivamente ensinado na escola. Entretanto, ela é o espaço privilegiado das apropriações para-si. Isso porque sintetiza os conhecimentos consolidados pelas gerações anteriores, produzidos por meio do trabalho, que transformam o ser da espécie humana em ser humanizado. Essa humanização [...] não ocorre de maneira espontânea e natural, mas sim em dependência das condições objetivas de apropriação do patrimônio humano-genérico. Portanto, essa é a função que deve ter a escola: transmissão da cultura. Mas todo e qualquer elemento da cultura? Não. A seleção do que ela deve transmitir é fundamental, daí o critério de clássico [...] que vai diferenciar as aprendizagens escolares daquelas adquiridas em outros ambientes, de forma assistemática. Portanto, destinar ao espaço escolar o ensino de conteúdos da vida cotidiana, em nada contribui para a aspiração de constituir no ser humano [...].

Usamos o exemplo da borboleta, mas o mesmo tipo de abordagem casual e, conseqüentemente, de atividade, estenderam-se para outros temas nas práticas da época. Tempos depois, percebemos que a "pressa" que o casual impõe, essas "improvisações" incidem em superficialidades, e não contribuíram efetivamente para o aprendizado escolar dessa criança. Portanto, esse esvaziamento de conhecimentos clássicos sugerido pela concepção construtivista (e pela flexibilidade curricular do Bloco Único) em favor de algum evento/ato cotidiano que "pudesse", talvez, ensejar alguma proposta de atividade/aprendizagem, culminou em um certo empobrecimento da cultura escolar. Sem contar, um outro fator, a ausência de uma sequência didática que pudesse estabelecer sentido para a criança nessa fase da aprendizagem, inclusive, quanto à escrita/produção de texto.

Prof. 17: de borboleta ... não saiu nada da criança... se eu perguntasse o que é que ele via... não botava no papel... mas contavam que tinham visto o pai com ()... que () na mãe... que () nele... que amanheceu com o olho vermelho... então... eu ia trabalhar com um troço desse com a criança?... mesmo porque... eu não tinha conhecimento nesse sentido... e se eu chamasse um pai desse pra conversar?... porque... não tinha condição não...

Prof. 2: a gente teve algumas dificuldades... começaram a se perder... algumas pessoas pensavam assim... "se um aluno puxava um assunto na sala ... tem que parar?" ... foi um relato que ouvi... a professora estava falando de alimentos saudáveis... mas o aluno queria falar do animal... o professor ficava inibido... aí?... "largo aquilo?"... "eu vou pro animal"... "eu continuo com isso daqui"... então... assim... algumas coisas... assim... abriram-se muito... e na hora de fechar... não conseguia fechar... puxava o eixo que na época usava muito gancho ou eixo... e na hora de fazer o fechamento tinha um pouco de dificuldade... mas depois também foram vencendo... né?... a gente também foi compreendendo melhor... eu também fui vencendo... né?... essas dificuldades...

Prof. 12: que a criança tivesse a oportunidade de pensar no que ela estava fazendo... por isso a escrita espontânea... não era isso que falava do construtivismo... deixa a criança escrever espontaneamente... então... a criança escrevia... e a gente ia mediando... o que é que tá faltando aqui e tal...

Em meio a um cotidiano cheio de ressignificações, fica patente na fala das professoras que o sistema não conseguiu oferecer um suporte teórico-metodológico (não havia equipe técnica, pedagogos em várias escolas). Sem contar, que o projeto não levou em conta as singularidades de cada escola: equipe de professores, características da clientela, estrutura física, localização etc. pois "é preciso considerar que as mudanças do sistema [...] não se fazem de uma vez nem por igual" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 256).

Prof. 3: nós tínhamos o filho do lavador de carro... até o filho do deputado... então... na mesma turma... encontrávamos uma diversidade de valores... de classe social... de cultura... de região... porque a gente tinha alunos que vinham de Serra... Guarapari... Viana... Vila Velha... nós chegamos a ter um levantamento da quantidade de bairros e municípios... que a escola atendia em um ano...

Prof. 17: é o seguinte... a gente foi pego distraído... foi pego despreparado... primeiro que os nossos alunos são de um bairro pobre... aqui mesmo... como trabalhar o construtivismo com o que ele conhece?... com o que esta criança convive?... você imagina com o quê... na sei se dá pra falar... você vai gravar e coisa e tal...

Prof. 18: você tinha... tinha família... família com pai... mãe... assistência... do pai e da mãe.. o RESTO... ou morava na rua... eu tinha aluno que morava na rua... eu tinha aluno que morava só com a avó... ou só com o avô... ou só com o pai... ou só com a madrasta... você entendeu?... ou a mãe estava presa... o pai estava preso... a clientela era essa... a realidade lá daquela escola... mas tinha outros... tinha o pai que dava assistência... tinha SA-Ú-DE... meus alunos não tinham saúde... eu cansei... de comprar remédio pros meus alunos... eu exigia da mãe... o aluno estava com febre e com catarro... e a mãe... mandando pra escola a semana toda... eu era enjoada... né?... aí eu mandava chamar... eu quero que você leve ao médico ... e traz a receita... aí... chegava com a receita... não tinha dinheiro pra comprar remédio... eu cansei de comprar remédio pra eles... cesta de alimentação... remédios... eu cansei de fazer isso... de pena da minha clientela... quando o aluno tem saúde... você entendeu... é diferente... tem pai... tem mãe... tem um quarto... tem alimentação saudável... a mãe cuida... esse aluno... aí você trabalha com o construtivismo?... com esse tipo de aluno... é mais lento... funciona... talvez funcionasse... mas eu tinha mais segurança no silábico... aquele aluno já era carente de tudo... ele ia ficar um ano comigo... e no final do ano eu não ia conseguir nada com ele?... eu não aceitava isso.. ele tinha que caminhar comigo... podia até não completar... mas quando chegasse lá no final do ano ... ele ia tá sabendo muita coisa... entendeu?... que eu gostava de ver meu aluno era caminhando...

Prof. 3: os pais participavam desses momentos... eles tinham espaço de opinar... de questionar... de tirar suas dúvidas... éh:... éh:... eles tinham uma participação muito ativa lá dentro da escola... havia uma parceria mesmo... a família era presente... e além disso... a família também tinha a oportunidade de fazer as avaliações... no final do ano tinha um instrumento onde ele opinava... eles faziam a avaliação de todo o segmento da escola... de cada setor... né?... colocavam sua opinião...

Essas **diferentes realidades** já havíamos destacado em momento anterior ao abordarmos os aspectos da infraestrutura para o desenvolvimento do Bloco Único. Um outro fator destacado na fala dos professores foi a **ausência de orientações**, no início da implantação, o que acabou levando a **distorções** na compreensão da teoria emiliana. Moraes (1992) entende que “a construção de novos paradigmas, a assimilação de novos construtos teóricos que revolucionam o pensamento, é terreno propício a equívocos”.

Prof. 2: o construtivismo veio também um pouco para quebrar o paradigma só do tradicional ... né?... a criança iria construir o seu conhecimento... né?... na época... houve até... assim... logo na introdução do construtivismo... houve um pouco... uma distorção... porque as pessoas achavam que teriam que... tudo que fosse construir teria que partir da criança... né?... então... às vezes se perdia... não tinha um norte... um eixo norteador...

A ausência de orientações afetou profundamente o trabalho dos professores gerando uma série de sentimentos como frustração, insegurança, dúvidas, sofrimento, angústia. De acordo com Kosik citado por Lucas (2000, p.135) “*os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo*”. Lucas (2000, p.135) cita novamente Kosik (1973, p.23) ao

explicitar que “[...] para captar o sentido objetivo da ‘coisa’ é preciso que o *homem crie para-si mesmo um sentido (...)* [pois] *o processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa*”. Bakhtin (2010, p.381) chama “sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”. Nesse viés, o construtivismo não conseguia apresentar sentido para esses professores, o que justificou o não abandono de uma prática anterior.

Prof. 4: eu fiquei sem chão... porque... o sentimento que eu tinha... era que não sabia mais trabalhar... então... o método... que havia utilizado até então... foi para o espaço?... o que eu sabia fazer... não existia mais?... por isso eu fui procurar... fui para Belo Horizonte... fiz todos os cursos do Balão... eu investi na minha formação... quando eu consegui ser construtivista de carteirinha...

Prof. 16: naquele tempo eram uns 28... 30... até uns 35 alunos... menina... eu lembro que esse construtivismo... me dava uma angústia danada... não tinha cartilha pra ele não... quando eu entrei na prefeitura... eu já trabalhava no Estado na escola singular... era 1ª... 2ª... 3ª... 4ª série... tudo junto... aí... lá... não tinha construtivismo não... era tradicional... lá... eu tinha cartilha... mas eu lembro que aqui embaixo... eu nem lembro se podia ter cartilha... acho que não...

Prof. 3: porque a escola começou na perspectiva construtivista... mas avaliando a cada ano... para ir redimensionando o trabalho na escola... porque era tudo muito novo... porque as pessoas também estavam estudando... conhecendo... então... foi um desafio muito grande... porque era tudo muito novo... então... eu falo que é assim... é você desconstruir... depois... começar novamente... então... é uma desconstrução dos conceitos que você já tem ali estabelecidos como correto... o que dá certo... gera uma insegurança muito grande... né? ...

Prof. 7: teve um sofrimento... gerou um sofrimento muito grande para os professores... gerou sofrimento... gerou insatisfação...

Desse modo, compreendemos que o embate entre o antigo e o novo, percebido nas falas dos professores, demonstrou o desequilíbrio provocado na condução dos trabalhos em sala de aula. Foi de modo tenso e receoso que se apropriaram do construtivismo, frente à desapropriação de suas práticas na propositura do Bloco Único.

[...] imposto pela contradição entre nova e velha situação. E sobre o qual e a partir do qual se produzem sentidos novos e uma nova tradição, ao mesmo tempo em que se garante a preservação da memória e a continuidade do trabalho/vida. A situação é nova, de fato, em relação à anterior, uma vez que nela se condensa um outro e descontínuo sentido para se desenvolver o profissional. Diferentes sentidos vão-se configurando para os pares de termos “moderno”/“novo” e “antigo”/“tradicional”, permitindo a identificação de momentos cruciais, em que se encontram condensadas as tensões e contradições (MORTATTI, 2000, p.72)

Desapropriá-los de seus saberes e fazeres poderia ser interpretado como uma forma de invisibilizar suas práticas até então, desconsiderando suas subjetividades. Para

Bakhtin (2010, p.227) “tudo que é essencial pode e deve ser visível; tudo que é invisível é secundário”. Nesse prisma, a desconsideração do projeto para com o professor, coloca-o numa posição secundária dentro do sistema.

Prof. 9: agora... nessa época... a gente observava que o forte... né?... a discussão acontecia... numa perspectiva teórica construtivista cognitivista... mas... num emaranhado de equívocos de coisas... né?... então... lembro muito de algumas questões... do tipo assim... ensina ou não ensina a criança a ler e a escrever?... deixo a criança aprender sozinha?... que existia muito essa ideia... me lembro de uma vez que a gente foi fazer um relato de experiência... e aí... a gente foi contar um pouquinho do próprio grupo... né?... como que a gente realizava o trabalho... e algumas pessoas questionavam dizendo que é... quando a gente tava tentando fazer uma mediação... intervindo... né?... e trazendo conhecimentos pra roda com as crianças... conhecimentos básicos da alfabetização... nós fomos... na época... taxados de tradicionais... por quê?... porque entendia-se que trabalhar naquela perspectiva era deixar a criança construir sozinha... né?... o que é que a gente pode dizer?... o que ficou forte nesse período do Bloco Único quando ele inicia?... se inicia com aquela ideia do tema gerador... né?... de planejar de acordo com o desejo da criança... então... essa concepção de planejamento... esvaziando um pouco... a gente percebeu isso... e muita criança passando sem saber ler... ou deixando para poder aprender no segundo ano... quando chegava na chamada segunda série... né?... ele não conseguia ler...

Prof. 14: logo nesse início... a gente não tinha muito acompanhamento não... aí... depois de uns meses... chegou a pedagoga... chegou uma pedagoga... mas... aí... ela... já tinha uma certa auto-organização dos professores... então... aí... ela... também... diante de tantas coisas que ela tinha que dar conta... naquele espaço de ausência de coisas... ela tinha que dar conta de muitas demandas... então... assim... ela não interferia muito no trabalho... com a gente não... a gente já tinha aquela auto-organização... a gente fluía... éh::... éh::... depois chegaram... os dois coordenadores também... pra trabalhar na escola... então... assim... foi encorpando a equipe... depois... mais à frente... chegou o outro pedagogo... então assim... ao longo do ano... o sistema conseguiu ... ir... éh::... oferecendo maiores condições pra estrutura da escola ... aí ... a gente foi seguindo dessa maneira...

Mediante o sofrimento e a angústia desse professor frente ao construtivismo, houve a necessidade de se “[...] criar mecanismos de superação das dificuldades e dos conflitos [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 54). Alguns professores buscaram por conta própria as respostas que buscavam por meio de leituras, trocas de experiências. Mas diante das incertezas e das dificuldades que a falta de clareza sobre o construtivismo impunha, os professores buscaram caminhos próprios nesse momento de tantas dúvidas...

Prof. 7: e uma desordem... vamos colocar assim... porque... éh::... éh::... junto com o método vinha toda uma questão disciplinar mais tradicional... e... com esse... essa outra forma de trabalhar tinha... os espaços... os cantos⁶⁵ na sala... então... assim... influenciava em tudo... desde a organização do

⁶⁵ O Documento Preliminar, em seu subitem e) O Material Pedagógico (p.53-55), incluso no VII (Proposta de alfabetização Bloco Único – eixo-teórico metodológico), estabelecia que o **conteúdo programático** seria desenvolvido através dos “cantos de atividades”. Para isso, nomeou esses cantos, descrevendo que materiais poderiam ser utilizados nos mesmos: canto da construção (botões, isopor, embalagens etc.); canto da criatividade (lápiz, pincel, papéis variados etc.); canto do teatro (roupas velhas, máscaras, maquiagem etc.); canto de limpeza (vassoura, pá, balde etc.); canto de música (rádio, toca-discos, toca-fitas, instrumentos de sucata/bandinha de música etc.); canto dos livros (livros confeccionados por alunos e professores, jornais, revistas, álbuns etc.); canto das plantas (vasos, adubo, Sementes etc.); canto das novidades (desenhos, fotos, figuras etc.); canto dos jogos (domínios,

mobiliário... à utilização dos recursos... éh::... então... os professores se sentiram sem chão... e muitos falavam que era uma bagunça... por não entender com mais profundidade... né?... por não... (:)... porque... assim... é uma concepção filosófica também... (:)... e de vida... então quando você vai pra atuar de uma outra forma... que sua concepção é outra... né?... toda uma formação anterior é tradicional... né?... então... éh::... éh::... aquilo ali é que era o certo... e... alguém vem dizer pra você... que o que você fez até agora... tá errado... o certo é esse aqui... e... nós sabemos... assim... que aconteceram fracassos... acontecem fracassos até hoje... mas também muito sucesso... então... mesmo com outros métodos... né?... eu assim... chegava junho... julho... a minha turma estava toda alfabetizada (por meio do método)... tava toda lendo escrevendo... e... eu tenho crianças que as famílias falam... assim... de que foi perfeita a alfabetização deles... de como eles não enfrentam dificuldades... como há facilidade na produção de texto... na escrita... né?... na criatividade... então... como isso (o método) não afetou...

Poderíamos dizer que foram várias as posturas de resistências ao construtivismo ou de permanências dos métodos tradicionais encontradas nas práticas dos professores alfabetizadores, pelos mais diversos motivos, até mesmo por questões disciplinares dos alunos, como por exemplo, na fala do prof. 7. E dentre eles, encontramos a forte marca do behaviorismo⁶⁶ na formação dos professores, oriundos do curso de magistério, no 2º Grau. De acordo com Revah (2004), na década de 1970, as ideias piagetianas (base da teoria construtivista emiliana) foram temporariamente expulsas pelo behaviorismo, em nosso meio educacional. Mas a abertura política dos anos 1980, favorece a alteração dessa situação. A teoria de Piaget (e suas ramificações nos moldes de Emilia Ferreiro) mostra-se como uma alternativa ao behaviorismo e ao tecnicismo educacional que predominavam na época. Mesmo assim, diante do eixo-teórico adotado pelo projeto Bloco único, podemos dizer que houve uma **ausência do construtivismo nas práticas de muitos professores e/ou a permanência dos métodos em suas práticas,**

Prof. 14: eu nunca tinha trabalhado no magistério... na docência mesmo... no magistério... eu nunca tinha trabalhado... terminei o ensino médio... passei no concurso e fui... quer dizer... experiência zero... de qualquer natureza... seja tradicional... ou construtivismo... eu não tinha experiência ... de ensinar... [...]. eram 25 crianças em cada sala... e aí... eu peguei uma turma ... que era assim... dos alunos já fora da idade-série... tinham poucos alunos na idade regular de 7 anos... a maioria já tinha 8... tinha uma de 11... eu não saberia precisar se era de reprovação... ou se era de crianças que não tinham acesso à escola mesmo... porque eu tinha muitos alunos que tinham vindo da Bahia... acho que aqueles alunos fora da idade-série... não é que eles já eram oriundos da própria escola... eram alunos que chegavam e precisavam de estudar... e aí eu já peguei essa turma com distorção da idade série... aí... eu fiquei esperando que o diretor fosse falar alguma coisa pra gente... não... o diretor fez a reunião com

loto, quebra-cabeças etc.). Os cantos deveriam ser construídos junto com a colaboração dos alunos e deveria ser reestruturado periodicamente. Esses tipos de cantos foram sugeridos por Maria Tereza Mantoan (especialista em inclusão escolar no país), como composição de uma classe de orientação construtivista (grifo nosso).

⁶⁶ De acordo com Block, Furtado e Teixeira (2008), uma área de aplicação dos conceitos apresentados tem sido a Educação. São conhecidos os métodos de ensino programado, o controle e a organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino.

as turmas... e a gente começou a dar aula.... foi mais ou menos assim e aí... a gente começou a trabalhar... [...]... só que a gente se auto-organizava... né?... como que a gente vai fazer hoje?... e aí... diante da ausência de qualquer orientação... eu... assim... na minha família... eu já vinha de uma tradição de pessoas que já eram professores... aí... eu tinha uma pasta... a tal da pasta verde... essa pasta verde era um ... um... um... umas folhas... organizadas por ano... por série... então... assim... primeiro ano... primeira série... Português... quais os conteúdos de 1º bimestre de Língua Portuguesa... aí estava lá... ensinar isso... isso... isso... no 2º bimestre... no 3º bimestre... 4º bimestre... então... tinha... Português... Matemática... História... Geografia... todos os componentes curriculares... tinha essa organização nessa pasta... de 1ª a 4ª série... aí... o que é que a gente fazia?... nós éramos em cinco professoras... aí... a gente tinha... nessa época... eles garantiram... a gente tinha um horário de planejamento juntos também... tipo assim... na sexta-feira... a gente tinha algumas aulas... as crianças eram liberadas e a gente ficava pra fazer o planejamento... era uma prerrogativa da rede... momento de planejamento coletivo... era pequeno... e acontecia... era previsto para todas as escolas ... era prerrogativa da rede... então... lá na escola... a gente tinha esse planejamento coletivo... então... lá na escola... o que é que a gente fazia?... a gente sentava e falava bem assim... vem cá... é assim... era o behaviorismo na íntegra... entendeu?... eu ensinar a letra... repetir... juntar a consoante com a vogal... fazer a sílaba... fazer as famílias silábicas... formava as palavras com aquelas famílias silábicas que a gente já tinha ensinado... e... ia seguindo deste modo... e aí... a gente fazia assim... nessa semana... a gente selecionava três famílias silábicas pra trabalhar... trabalhava com as crianças... quando chegava no próximo planejamento... a gente sentava... e aí... como é que foi na sua turma?... “ah... a minha só conseguiu ir bem até aqui”... “eu tenho que repetir esse daqui que foi só até o comecinho”... e... às vezes... a gente incluía mais duas famílias silábicas na semana... pra aqueles que estavam mais atrasados... pra conseguir dar conta... e fomos seguindo dessa maneira... essa pasta era só listagem de conteúdos... entendeu... não era assim... nenhuma proposta não... listagem de conteúdos mesmo...

Na fala da professora inferimos que mediante a complexidade da turma (distorção série-idade, ambiente físico) e a ausência de qualquer orientação “oficial”, ela acabou optando, mesmo sem experiência anterior pelas práticas mais tradicionais. Ela levou em conta o que aprendeu com professoras que já possuíam alguma experiência (no seu caso, familiares que eram professores).

Essa ausência de orientação também corroborou para que os professores se auto-organizassem e colocassem em prática um currículo não formal. Sobre isso, Carvalho (in FERRAÇO, 2005, p.94) nos ensina que “[...] o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido”. E continua a autora,

Evidentemente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno: o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero, etc., marginalizados ou não, em sociedades complexas (CARVALHO in FERRAÇO, 2005, P.97).

Em nosso trabalho, não estaremos aprofundando as questões do currículo concebido/vivido. Mas não podemos deixar de observar as estratégias adotadas pelos professores, no sentido de vencer as dificuldades impostas e garantir, de uma certa forma, a alfabetização de seus alunos

Já Amorim (In FERRAÇO, 2005, p.122-123) explica que desassossegos, desestabilizações e resistências vividos pelo professor são respostas “[...] à aniquilação pelo frequente controle via homogeneização” (idem, ibidem).

Prof. 6: essa resistência... eu fui uma das pessoas que resistiu muito... né?... MUITO... muito mesmo... por quê?... porque a maioria tinha saído do magistério do ensino médio... no magistério de ensino médio nós trabalhávamos com alfabetização... com o método da abelhinha... cartilha... fichas... então... isso tudo vinha querer romper com isso... então... nossa resistência se dava no dia a dia da sala de aula mesmo... porque nas formações... muitos professores... inclusive eu... éramos absurdamente construtivistas piagetianos... no contexto de sala de aula nós fazíamos aquilo que aprendíamos no magistério... então... na minha sala de aula ...em 91... família do DA... as familiazinhas montando UI... AI... AÍ... DADO ...DEDO... DIDI... DODO... DUDU... pra depois trabalhar... então... nós partíamos da sílaba até chegar... e minhas crianças chegavam... todas... salvo algumas exceções... claro ...né?... minhas crianças saíam lendo e escrevendo pelo método da silabação... cartilha?... dentro da sala de aula eu usava minhas cartilhas escondido... quando a gente sabia que nós íamos receber a visita do povo da prefeitura ... ih... que era assim... “ih... lá vem o povo da prefeitura” ... não tinha nenhuma cartilha na sala de aula... não tinha nenhuma ficha... a gente enchia de rótulo... a gente já tinha nossos cartazes prontos... então... eu era um dos professores que resistia nessa situação... eu e o outros professores... que eu não vou citar os nomes ... mas eu era um dos professores no () que resistia a isso... então... eu tinha as minhas fichas todas lindas que eu utilizava... que eu pendurava... que eu pendurava no barbante ... “ah... o povo da Seme vem visitar a escola hoje”... “ah... o povo da Seme está aí “... então a gente recolhia... e vinha com nossos cartazes de rótulo... e mudava tudo dentro da sala de aula... essas visitas eram pra ver se os professores estavam cumprindo aquilo que era determinado pela secretaria de educação... não era para avaliar os alunos...

Mediante esses relatos, concordamos com Leite (In FERRAÇO, 2005, p.135) ao defender que precisamos combater a tradicional separação entre os administradores (e a academia) e os professores, isto é, “[...] romper com a tradição que leva os primeiros a conceber e a prescrever [...]” e nós professores simplesmente nos limitando a executar. Esse distanciamento causa um desalinhamento de posturas que não corroboram para o sucesso de propostas de gestão. Até porque, na imposição está implícito *a priori* o fracasso dos alunos.

Prof. 7: Quando eu cheguei... pra você ter noção... olha as transições... assim... como foram... né?... era a cartilha... Liloca... Teleca e Popoca...(rsrsrs)... era essa a cartilha... o nome da cartilha... os personagens da cartilha... e como nós teríamos que seguir... depois veio o método... que era o método fônico... né?... aí veio o método... junto com o método fônico... no processo... veio o da abelhinha... não sei se você se lembra... éh::... pra ser sincera pra você... um dos momentos que eu achei mais gostei... e que eu achei foi mais interessante para as crianças... foi com a abelhinha... apesar de ser silábico... de ser método fônico... foi com a abelhinha... porque tinha todo um contexto... porque era de uma forma muito lúdica... e... a criança... a gente entende que aprende de forma lúdica... então... nós contávamos todas as historinhas das letras... e... em junho... ia ter uma festa que a abelhinha ia ganhar outra asinha... então... isso trazia o mundo da imaginação... a fantasia... então... as crianças... elas se empolgavam com isso... então... esse lúdico... essa historinha... sabe... foi um método interessante... éh::... metodologicamente... assim dizendo...

Para Nóvoa (1991), nós, professores, possuímos certa dificuldade para abandonar práticas e experimentar outras práticas, teorias e abordagens porque são estas que nós conhecemos, nos auxiliaram ou deram resultados em um determinado momento. Constituem, portanto, nosso “porto seguro”. De uma certa forma, estamos afetivamente ligados às práticas com as quais nos identificamos, e isso transparece até nos materiais e atividades que os professores preparavam para seus alunos. Vejamos alguns que eram usados por alguns dos professores alfabetizadores e que nos foram cedidos para compor esse capítulo de análise da produção de dados.

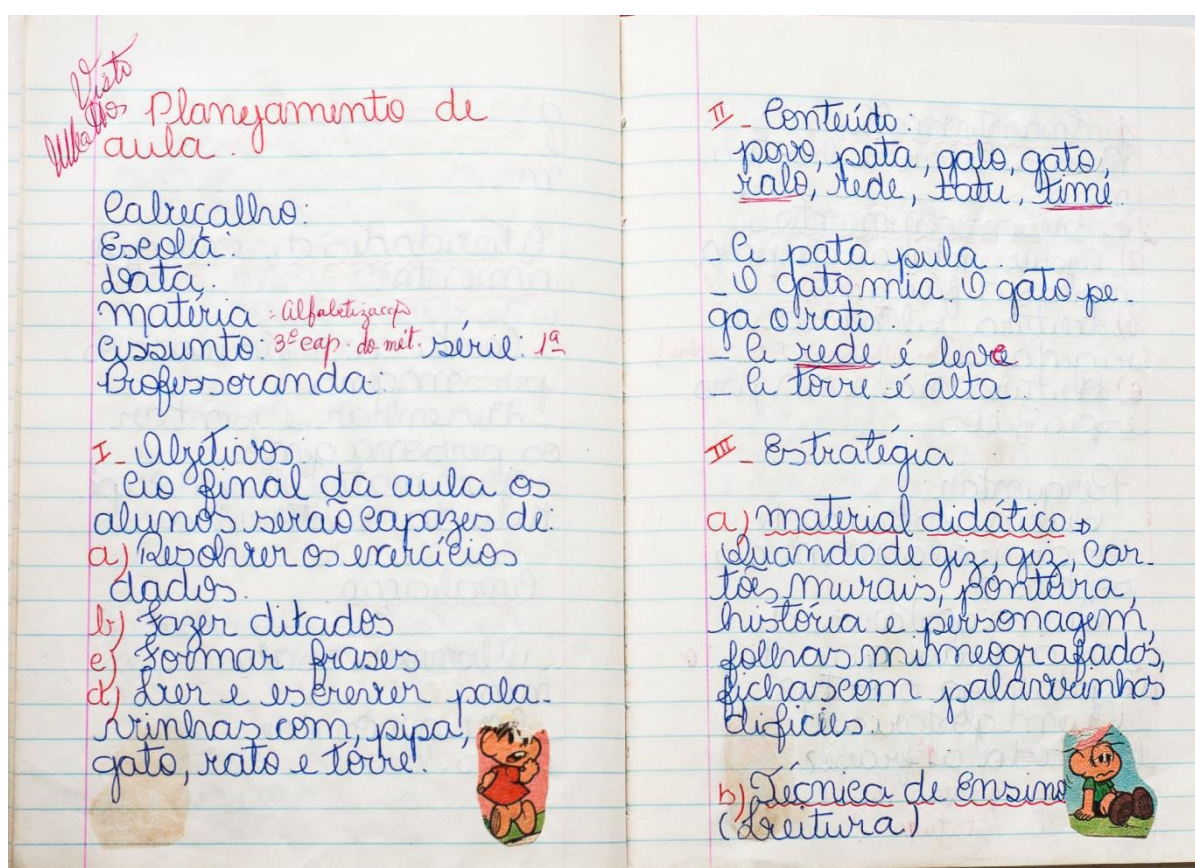


Figura 5 – Caderno de Plano de Aula – Método Tradicional

Figura 6 - Atividades de caligrafia, ortografia e gramática. Método Tradicional

Esses materiais foram disponibilizados pelos professores para nossa pesquisa, como fonte para nossa investigação nessa história da educação municipal. O caderno de plano de aula, dentro dos moldes do curso de magistério. As atividades de ortografia/caligrafia/aquisição da escrita que eram preparadas para as aulas de alfabetização seguindo uma linha tradicional, nos moldes silábico.

Prof .16: menina... vou falar francamente com você... eu dava aula pra segunda série... e as crianças que vinham da 1ª série (das aulas construtivistas) não sabiam ler nem escrever direito... aí... eu... então... eu jogava o meu tradicional... eu ensinava com o alfabeto espalhado pela sala... estudava todos os dias... nós vamos trabalhar o alfabeto completo... então... hoje... nós vamos trabalhar essa letrinha... a letra A... fala umas palavrinhas aí ... que começa com A ... eles falavam asa... abelha... aí a gente desenhava no quadro... abelha... e a letrinha A... e eu... já jogava no quadro as quatro letrinhas... a bastão minúscula e maiúscula... a cursiva maiúscula... eu ia jogando assim... ali naquela letra A... eu trabalhava muita coisa... mas antes eu trabalhava primeiro as vogais e depois as consoantes... agora que todo mundo sabe as vogais... se eu juntar letrinha A com l... o que é que faz ...fala mais rápido A... l... Al... era assim que eu fazia... depois... El... EU... Ol... Ul... e por aí ia... todo setembro vinha um grupo da prefeitura tomar a leitura dos meninos... ninguém sabia quando... depois chamavam a gente pra falar... esse tá assim... esse tá assim...

Sobre isso, nas palavras de Chauí (1998, p.57),

Acolher novos temas, novos métodos, novas técnicas, novos campos de pesquisa, mas não... por serem novos nem porque sejam garantias de uma ocupação, isto é, nem porque sejam parte da *fashion culture*, nem porque sejam garantia de emprego, mas porque fazem sentido, correspondem a necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão.

Desse modo, pelo relato da prof. 16, era essa a prática de alfabetização que fazia sentido para ela. Sentimos nas vozes dos professores que a **ausência de segurança no referencial construtivista**, a falta de clareza da teoria emiliana para os trabalhos com alunos da 1ª e da 2ª série, e, o próprio fato de muitos professores não se identificarem com a proposta contida nos estudos de Ferreiro (1989), acabou por estabelecer uma certa **“desconfiança” e na rejeição da teoria como suporte de suas práticas.**

Prof.17: então... eu partia da parede... enchia a parede de troço... estragava as paredes da escola com figuras... eu sempre achei... na minha cabeça... que a criança... vendo a figura... ela vai fazer assimilação... com o som da letra da figura... com a letra que se ia ensinar... então... sempre... mesmo quando eles já estavam mais adiantado... fazendo o texto deles... aí... eu já mandava falar sobre a casa deles... o que é que eles mais gostam na casa deles... o que é que eles não gostam... quando já estava lá pelo meio de agosto... porque antes disso era o silábico mesmo... primeiro apresentava as vogais... aí eu apresentava uma palavra-chave... por exemplo... seguindo aquela cartilha Caminho Suave... eu seguia sempre o alfabeto... primeiro eu dava as vogais todinhas... e vinha com o alfabeto... com o B...eu começava com B... trabalhava com a família... nós aqui somos uma grande família vamos trabalhar a família... e aí trabalhava o B com todas as vogais... aí sim... eu mandava eles tentarem formar palavras... palavras... e não textos... porque textos não tem condições da criança formar textos... uma criança que não tem leitura nenhuma de casa... não tem leitura nenhuma em casa... quando a criança é acostumada a manusear... eles vão até gravando... né?... pica-pau... pica-pau... quando tem televisão... agora todo mundo já tem... então... dali eu partia e ia embora... quando chegava em agosto... eu já tinha dado as sílabas todinhas... do alfabeto e tudo colado na parede... e com a as famílias também... [...]... eram cartazes que eu fazia... e eu tirava xerox também... eu gostava de fazer atividades... eu não gostava de dar uma coisa num dia e no outro a mesma coisa... as atividades eu tirava das cartilhas... de outros livros... da minha cabeça... de outra colega que fez... eu gostava... eu colava... entendeu... cadernos da escola x (privada)... aí... quer dizer... alguns iam maravilhosamente bem... mas tinha aqueles que eu tinha que voltar tudo atrás de novo... sempre voltando... indo e voltando... era pra não deixar os que estavam com dificuldades pra trás...

A descrição da professora revela seu envolvimento afetivo com a sua prática e no preparo do material para seus alunos. Achemos importante ressaltar que o método empregado pela professora já associava o som à letra, e a proposta trazida por Ferreiro nesse momento como *inovadora* (?), trazia a mesma perspectiva. Sobre essa relação afetiva do professor com o seu trabalho, Carvalho (2008, p.222) coloca que,

Evidentemente, as dimensões do saber e do fazer educativo são essencialmente integrados e inseparáveis, apontando uma prática que se expressa na conceituação do trabalho educativo em sua dimensão material e imaterial como um poder constituinte manifesto como uma força de trabalho social autônoma, capaz de opor-se ao pré-constituído e organizar, pela cognição, linguagem e afeição, as suas próprias relações e criações.

Esses cartazes preparados pela professora 17 para seu alunos, reflete bem essa dimensão material e imaterial e que faz-se presente na prática da professora,



Figura 7 - Cartazes: famílias silábicas. Classe de 1ª série. Material cedido para a pesquisa

Esse material era preparado cuidadosamente pela professora para seus alunos. Nele a criança associava o som à letra e a letra à figura (um animalzinho, por exemplo): o de onça, *p* de pombo, etc. Ficava visualmente à disposição do alunos: as famílias silábicas e a apresentação das dificuldades ortográficas (c/ç; m antes de p e b; r/rr; s/ss; s com som de z etc.).

Agora, vejamos esse outro exemplo retirado de um livro socioconstrutivista (Alp 1, FTD, 1995):

Quando você anda pela rua, que coisas mais chamam a sua atenção?

NA RUA

Observe as coisas escritas na foto e o que você consegue ler.

14

QUADRO DOS GANHADORES	
LUGAR	NOME
1º	
2º	
3º	

RÓTULOS

Observe as cores, desenhos e palavras.

56

Todos os dias, nós vemos muitos símbolos, sinais que representam coisas de nossa vida.

O MUNDO DOS SÍMBOLOS

Observe os diversos símbolos.

42

Figura 8 - Atividades propostas pelo livro Alp 1⁶⁷. Alfabetização, 1ª série.

Se antes, no material preparado pela professora, a letra era associada a um animalzinho; agora nos materiais “industrializados” (livros didáticos), nós temos: C de Coca-Cola, N de Ninho, N de Nescau, I de Itaú, dentre outros. Além de aparecerem nos livros, era comum os professores (“construtivistas”) criarem um “mural” para cada letra do alfabeto, com rótulos de produtos diversos, que se iniciavam com aquela letra específica inicial, tanto na rede municipal quanto na escola onde trabalhamos. Podemos dizer que esse foi um momento marcado pela “didática dos rótulos”, dos produtos comercializados/vendidos no mercado, no supermercado, na prestação de serviços etc. e que representavam o conhecimento prévio (fora da escola) da criança sobre a leitura e a escrita, o que ela conseguia trazer de escrita e leitura, de locais fora da escola. Em nosso caso, foi esse o conceito do que poderia ser conhecimento

⁶⁷ Achamos importante esclarecer que o livro, cuja edição é de 1995, traz o que já se propagava no início de 1990, quanto aos encaminhamentos da proposta de uso de rótulos nas classes de alfabetização.

prévio e que nos foi replicado em cursos/orientações com a supervisão de nosso local de trabalho. A utilização de rótulos para/na alfabetização também já havia aparecido nessa fala:

Prof. 6: dentro da sala de aula eu usava minhas cartilhas escondido... quando a gente sabia que nós íamos receber a visita do povo da prefeitura... ih... que era assim... “ih... lá vem o povo da prefeitura”... não tinha nenhuma cartilha na sala de aula... não tinha nenhuma ficha... a gente enchia de rótulo... a gente já tinha nossos cartazes prontos...

Essa conhecimento prévio da criança teve sua base teórica na seguinte colocação:

[...] sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supormos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p.23)

E nas palavras de Gontijo (2002, p.15),

[...] Ferreiro & Teberosky (1989) têm destacado que as crianças iniciam o aprendizado da leitura e da escrita muito antes de entrarem na escola e que a evolução desse aprendizado passa por processos que vão além das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na tarefa de ensinar as crianças a ler e a escrever.

Esse aprendizado das crianças, no que se refere à leitura e à escrita, antes da escola, estava associado às palavras do dia a dia da criança, em casa, na rua, no shopping etc. Desse modo, ficou “legitimado” que aprender a ler e escrever poderia partir dos nomes de grandes (ou pequenas) marcas de produtos, serviços, que faziam parte do cotidiano das crianças (o sabão em pó que se usava em casa, o achocolatado que ela bebia, o refrigerante, o desinfetante usado na limpeza etc), mas que, diga-se de passagem, não constavam nos dicionários de língua portuguesa.

Vejamos outras atividades na linha socioconstrutivista em contraponto com as atividades tradicionais:



Figura 9 – Identificação de letras: atividade tradicional (1ª) e atividade construtivista (2).

Nossa pesquisa não teve a intenção de analisar as atividades ou livros didáticos, seja na abordagem tradicional ou construtivista. Mas, esses materiais fornecidos pelos professores, dado " [...] o contexto semântico do mundo dos objetos [...]" (KRAMER; SOUZA, 1996, p.62), que compõem o universo dos professores alfabetizadores, sujeitos históricos de nossa tese, tornaram-se importantes indicadores dos "embates" travados pelos defensores de um método ou de uma linha de pensamento construtivista, dentro das escolas e/ou no próprio sistema municipal de ensino, como um todo. Se observarmos, as atividades de texto foram bem parecidas: o primeiro texto é de uma apostila fornecida pela professora de um curso feito na década de 80, o outro texto de um livro de 1995, "inovador", o Alp 1 (FTD): em ambos, a atividade proposta era identificar a letra que começava a palavra. O que nos deu uma leve sensação de já ter visto isso antes.

Ao se observar atentamente a realidade, diz Pasolini, é possível ler e decifrar, nas próprias coisas, objetos, paisagens, gestos, atos, palavras e imagens, os códigos da cultura. A questão consiste em fazer falar o mundo das coisas que age sobre a pessoa, em poder descobrir o contexto semântico que existe nos objetos. Para atuar sobre as pessoas, as coisas devem revelar seu potencial

de sentido, quer dizer, devem iniciar-se em um contexto verbal e semântico possível. Com base nessa ideia, Pasolini, desenvolve seu pensamento sobre como se dá a leitura da realidade através da linguagem das coisas e dos comportamentos, com grande propriedade e beleza (KRAMER; SOUZA, 1996, p.62-63).

Portanto, as semelhanças das atividades (tradicionais versus construtivista) no quadro anterior nos indicam que discursivamente o construtivismo se propunha a uma mudança na prática da leitura e da escrita que não se consolidou. A escuta desses professores confirmou que os métodos foram mantidos como estratégia de alfabetização nesse período, na rede municipal. Entendemos como Falcone (p. 208) que as representações sobre o **construtivismo pedagógico dos professores alfabetizadores, sujeitos da pesquisa, estão, na verdade, vinculadas a uma forma *alternativa* de alfabetização** e às bases pedagógicas do ensino das várias disciplinas, nas séries iniciais. E que a mudança depende de uma formação de base, capaz de articular teoria e prática, bem como de uma identidade profissional forte. Assim, alguns professores nos deram os seguintes exemplos de aulas (e outras iniciativas) que foram planejadas visando uma abordagem construtivista e como veremos, cada professor/escola concebeu o construtivismo de modo muito próprio para o planejamento de suas aulas.

Essas concepções muito próprias também se deve ao fato de muitos professores buscarem nas revistas (cujas matérias abordavam a educação) um suporte teórico mais consistente sobre o construtivismo, o que não tiveram em cursos de formação inicial e/ou continuada,

Prof. 11: as revistas eram meu porto seguro... as ideias... os projetos... o teatro...

Para ilustrar essa fala da prof. 11, achamos pertinente trazer alguns exemplares de edições da Nova Escola, apresentados por Daniel Revah (2004), no Anexo A, de sua tese *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*, para compreendermos como esses suportes “acompanharam” as mudanças teórico-metodológicas nos anos 1980 e 1990, fazendo parte do cotidiano de professores alfabetizadores. Essas revistas (não vamos nos deter no seu discurso ideológico): eram outras vozes com as quais

os professores dialogavam e que paralelamente ao sistema estabeleciam orientações (consentidas/tácitas), influenciando suas práticas.



Figura 10 - Antigas edições da revista Nova Escola - Temas polêmicos



Figura 11 - Antigas edições da revista Nova Escola – Temas construtivistas 1



Figura 12 - Antigas edições da revista Nova Escola – Temas construtivistas 2

Como vemos, as revistas nos anos 1980, já “pré-anunciavam”, de certa forma, as novas ideias que se tornariam hegemônicas na década de 1990, como certas, inquestionáveis e de sucesso. As revistas abaixo são mais atuais, mas de acordo com a professora que nos emprestou o material, nesses últimos 25 anos, as matérias sempre tiveram o mesmo enfoque: o **construtivismo como a melhor opção para se alfabetizar ou aprender a aprender**.



Figura 13 - Revistas de coleção de um professor alfabetizador. Cedidas para a pesquisa.

Prof. 11: eu alfabetizava usando projetos... se eu vou fazer um projeto... eu combino com as colegas do lado... as atividades saiam da cabeça da gente... xerocava... passava no quadro... qual era o nosso gancho... a gente tinha... no ()... tinha uma biblioteca... vamos utilizá-la... então eu sempre fui muito amante de literatura... então... a gente começou a colocar livro na quadra... na escada... pendurar livro pela escola... começamos a fazer projeto com livro... sentar pra ler livro... fazer projeto com livro... as mães... tudo na maioria costureira... aí... costuravam almofadas... a gente botava almofada no chão... a gente deitava... pra ler livro com as crianças... tinha uma professora... ela é muito maluca... está lá em São Pedro... ela entrou na escola já nessa bagunça... até barraca de camping a gente levava pra escola... sabe... pra gente... pra leitura ficar mais agradável... né?... e começamos a fazer projetos em cima da literatura... eu fui totalmente construtivista... usava borracha... uso até hoje... risco a palavra... mando o menino consertar... não conseguiu... escrevia a lápis embaixo... até hoje faço isso... tem muita gente que acha isso um absurdo até hoje... que fala que não aprende ...

Prof. 10: no () a gente saia demais da conta... ia na matinha perto da escola... fizemos uma expedição científica no manguezal da Ufes... e a gente trabalhava muito com projetos... a pedagoga incentivava muito essa coisa dos projetos... a prefeitura ia muito lá no ()... nós tínhamos duas formações... uma na sexta-feira... que era do calendário... toda sexta-feira dispensavam os alunos após o intervalo... e toda segunda-feira à noite remunerada... né?...

Prof. 3: aqui nós tivemos dois momentos... um...que... a partir do tema gerador... e depois do assunto do projeto... logo no início se partia da palavra para chegar ao texto... e aí com os estudos chegamos à conclusão que precisávamos partir do texto... para chegar... né?... éh::... éh::... foi muito interessante...porque antes você vinha com o tema gerador e vinha também com a palavra do tema e partindo dali você ia... né?... selecionando textos... poesias... diferentes tipos de textos... a gente sempre trabalhou assim... acho que com diferentes gêneros textuais... mas aí... em pouco tempo se percebeu que o ideal era partir do texto... e aí... coincidiu também de no momento estar se discutindo isso... o partir do texto... né?... o trabalho a partir do texto... então nós trazíamos... a partir do assunto proposto... muitas vezes era um texto científico... um texto jornalístico... e a gente sempre trabalhou muito com pesquisa... éh::... éh::... as crianças traziam... eu lembro que... muitas vezes... a gente já definia um projeto... já mandava para casa e no dia seguinte era uma quantidade de material gigantesca... pra tá lendo... pra tá fazendo a seleção... então... nós utilizávamos muito esse material também da pesquisa... para trabalhar a leitura ... e a escrita... partir do texto... vem do construtivismo... e depois da pedagogia de projetos... né?... numa linha mais sociointeracionista... e aí a gente foi fazendo... acho que assim... uma evolução... mesmo...

Mediante a flexibilidade do currículo formal no Bloco Único, Revah (2004, p.87) em sua tese, identificou que o construtivismo torna-se o "carro chefe dos prestigiados projetos pedagógicos: o todo coerente que tudo ou quase tudo promete obter, pelo menos no que se refere ao ambiente escolar". E continua dizendo que,

É desse modo que uma professora pode se autoperceber como alguém que na prática tinha uma prática espontaneísta, portanto que, em algum momento da sua trajetória, estava no ponto inicial do construtivismo e que agora, porém, é construtivista. Ou então, uma prática tradicional, portanto fora do campo do construtivismo, digamos que do lado oposto. Mas é sempre o construtivismo que estabelece a medida. É ele o discurso padrão, o discurso certo. O Outro que baliza toda e qualquer posição do sujeito e as significações implicadas e as retroativamente fixadas por meio de uma operação ideológica que transformou em natural e dado o que na verdade foi o resultado de uma operação discursiva (REVAH, 2004, p.84).

Revah (2004, p.167) identificou em seu trabalho que essa operação discursiva apreendida por muitos professores se deve ao percurso da revista Nova Escola e outras revistas da mesma área, que acompanharam a emergência deste novo

discurso: o lugar do novo⁶⁸. Suas reportagens traziam notícias de iniciativas de sucesso na linha construtivista, desenvolvidas principalmente na escola pública e nos setores populares. Nesse sentido, a professora 11 nos conta que nos últimos 25 anos adquiriu todos os tipos de revistas que traziam propostas de projetos/atividades em sintonia com o construtivismo.



Figura 14 - Revistas de coleção de um professor alfabetizador. Cedidas para a pesquisa.

Prof. 11: lá no () a clientela era difícil... muito difícil... a gente tinha que pegar o gancho... quando não tinha o gancho a gente vinha com a proposta no quadro... o que fazer como fazer... né?... como iremos fazer... o que vamos utilizar... o que é que iremos escrever... o que iremos aprender... sempre... então... quando não tinha a gente tinha que propor... pra... né?... o construtivismo tradicional... que a gente chamava... né?... mas geralmente surgia do aluno... uma coisa que o aluno trazia... sabe...

Outra atividade forte para os “construtivistas” estava relacionada à produção de textos (coletivos/individuais).

Prof. 11: antes do construtivismo eu usava a cartilha... o BA BE BI BO BU... quando vem o construtivismo a gente continua utilizando mas de forma diferente... aí é que tá o estudo... a aprendizagem... a gente conseguiu entender que o alfabeto era importante... né?... o reconhecimento da letra e do som da letra era importante... mas que o BA BE BI BO BU... não... o BA BE BI BO BU era

⁶⁸ Já o Documento “Avaliação das turmas do final do Bloco Único’ da Divisão de Orientação Pedagógico-Educacional, da SEME/PMV, novembro de 1993, constatou os seguintes discursos nas falas de professores: “No Bloco Único a criança não faz o que quer?”; “A gente não teria que respeitar a vontade da criança e trabalhar dentro da sua realidade?”; Não se faz outra atividade a não ser solicitar que a criança produza texto (espontâneo!?”); “Afim, o erro pode ou não ser corrigido? Ao corrigi-lo (?) não estaremos traumatizando a criança?” ; “ Disseram-nos que a criança deveria ser sujeito de sua aprendizagem e que portanto, o professor não tinha que ensinar nada. Era preciso ter paciência que a criança descobriria sozinha”; “A alfabetização é um processo natural da criança”; “Também nos disseram que no ‘construtivismo’ não era preciso planejar porque agente tem que partir daquilo que o aluno quer ou pede”. E também: “Os especialistas não têm nos ajudado, eles estão tão perdidos quanto nós”.

uma cartinha que você tinha que ter na manga... entendeu... porque tem criança que não tem jeito... você tem que sentar do ladinho dela e... óh:: ... B com A... BA... entendeu?... mas... aí... qual foi nossa instrução?... o construtivismo veio para introduzir o texto na escola... a função do construtivismo era básica... esse é o meu ponto de vista... por favor... era introduzir o texto... a leitura na sala de aula... então... do construtivismo se partia do texto para a palavra... entendeu... até a sílaba se quisesse... era o contrário... não era o BA BE BI BO BU... então... vamos escrever palavras com BA... BALA... BANANA... não é... né?... então... vamos trabalhar um texto legal... a maioria era criado na sala de aula... eram textos coletivos... então... e... como que eu fazia isso?...t em vários assim... né?... nossa... vários exemplos... chegava com uma bala na sala de aula... um saco de bala... nossa... BALA PRA TODO MUNDO... EI... festival de bala... galinha gorda... brincava de bala... chupou a bala?... e tal... gente... guarda o papelzinho da bala... primeiro porque não pode ter papel no chão... vamos cuidar do nosso meio ambiente... né?... nosso meio ambiente é aqui... não é lá fora... é aqui também... e segundo é que aquele papelzinho de bala... ele virava Matemática... a gente lia o rótulo... a gente via as cores... a gente fazia o texto... hoje a professora trouxe bala pra sala... a bala era de quê?... quantas balas nós ganhamos?... e aquela bala... ia a semana toda... entendeu?... era... um conteúdo pra turma... então... a bala era doce... como é que a gente vai introduzir ciências nessa questão... a gente pode comer doce sempre... como é que fica o dente?... e aí... vamos fazer... na parte de geografia... o que é que a gente tem de planta doce?... a cana... aí... na verdade... o que a gente fazia... tudo virava projeto... nos últimos anos ... eu vi que isso não era projeto... a gente chamava de projeto... a gente gostava...

AUTORES

Jéssica S. B. R. Silva
 Raphael R. Tristão
 Luiza S. Lourenço
 Enza Lella Libera Kraeff
 Luiza A. Ambrosio
 Fernando Augusto P. Mattos
 Luiza V. de Almeida
 Thaís Cunha Compostelini
 Maria Luiza Barbieri
 FELIPE D. PENEDO
 Thaís Yuzet Teixeira
 Daniel Scardini Sibellara
 Daniel O. Cruz
 Marcel Duarte Santos
 Gabriel B. Jesus
 Felipe C. Faria
 Nathalia R. G. Santos
 Coriella B. Matos
 Julia França de Andrade
 Thiago B. Guerra
 Luiza Aguzzi de Angeli
 Reniciera Velloso Galuppo
 Luiza P. Leitao
 Rodrigo A. Torres
 Patricia M. Reseira
 Camilla Bezelli de Rezende
 Ana Paula P. Meira

ILUSTRADORES

Raphael, Jéssica, Thaís Cunha, Luiza Libera, Camilla
 Julia, Enza, Nathalia, Gabriel, FELIPE ALVES, Daniel
 Thaís Yuzet
COLABORADORA → Danuza A.C. Braga

O tratamento da água

Nós aprendemos que a água da chuva não é limpa para beber, porque ela cai da chuva com muitas impurezas como micróbios, germes. A água é muito importante para nós.

Na estação de tratamento de água, ela fica guardada em um reservatório e tem um remédio que mata na água que se chama cloro para matar os micróbios. Tem que matar os micróbios para a água ficar limpa para nós bebermos.

A água vai passando por um monte de tanques e quando ela vai para o último tanque ela já está limpa, só falta colocar o cloro para a gente poder beber. O cloro é muito importante para desinfetar a água e matar os micróbios.

O cloro também serve para diminuir a cor da água e também faz bem os dentes.

Figura 15 - Atividade de texto coletivo. Acervo pessoal da autora.

Sobre os textos coletivos, muito usados nesse momento, podemos suscitar as seguintes situações: a) o aluno que era tímido, calado ou que tinha dificuldades de se impor diante da turma, como ficava sua participação para o texto coletivo?; b) qual era

o aluno que escrevia o texto final? O que já dominava a letra cursiva? O que tinha uma boa caligrafia? E quem não tinha? Como ficava o seu papel nessas produções coletivas? E quanto às produções individuais? Como/com qual finalidade eram pensadas para esse momento?

Prof. 3: nós tínhamos uma preocupação muito grande ... eu digo isso porque... hoje... a gente vive uma outra perspectiva de trabalho... as produções textuais... as produções individuais... a produção coletiva ... a correção coletiva... às vezes desse texto... do texto da criança... com a permissão da criança... de usarmos o texto dela para fazer essa correção em grupo... em momentos em que... o colega... corrigia o texto do outro... então... sempre tinha uma finalidade do porquê escrever... para quem escrever... o que escrever... então... tinha um significado para a criança... não era o escrever só por escrever... mas sempre tentamos garantir essa finalidade... ele tinha um objetivo... não era pra atender uma necessidade do professor... e... aí... a gente analisava com a criança... e nesse texto... ele tinha a possibilidade de ir percebendo... nós tivemos momentos em que professores de língua portuguesa faziam planejamento conosco... nas nossas formações... essa análise de como fazer uma correção coletiva... e aí... o que é que nós vamos priorizar nessa correção?... vai ser a ortografia?... vai ser a coerência?... a coesão?... a pontuação?... entendeu?... porque nós entendíamos também que você não tinha como atender tudo numa única correção... então... era importante também que se colocasse as prioridades na correção... e os cuidados nessa correção... de o não escrever em cima da palavra da criança... a gente sempre numerou embaixo... e colocava a escrita ortográfica correta... da criança poder perceber... e aí... ela fazia a revisão do texto dela fazendo essa correção... né?... o voltar para a criança ver e... quando ela voltava... ela mesmo percebia os erros... às vezes a falta da letra ... ou a troca... então... era.. éh::... éh::... quando eles chegavam na oitava série eles já tinham essa autonomia maior... lá fora nossos alunos sempre foram muito elogiados...

Prof. 8: os meninos faziam os deles e eu pegava um ... autorizado por eles... escrevia no quadro... e íamos ali... melhorando... eles adoravam... primeiro que eles estavam vendo o texto do colega... segundo que eles estavam construindo uma coisa coletiva... que era... muito... interessante... era um tipo de aula... que eu gostava muito de fazer com eles... quando dava para fazer no retroprojeter... aí... eu escrevia o texto no retroprojeter... e... aí... ia do lado escrevendo um novo texto... a gente ali no quadro mesmo... escrevia... era giz na época... escrevia ... e ali mesmo... a gente ia modificando... e escrevendo ali... era uma aula que eu gostava... porque eles achavam interessante... essa produção ali... que aí... eu já ia tirando... óh::... tem que iniciar com letra maiúscula... e dentro do texto você tem suporte para tudo...

Prof. 12: eu tinha uns 30 alunos... naquela época a turma era grande...era muita criança... eu... eu nunca fui muito tradicional na verdade... né?... acho que pela minha constituição profissional... não era uma pessoa de ser tradicional ... mesmo sem ter uma formação muito aprofundada na área da alfabetização... já trabalhava com textos... já tinha uma perspectiva diferente... não só da memorização... da decoreba...

Além dessas, encontramos outras percepções sobre o construtivismo:

Prof. 1: o pessoal falava que no construtivismo tinha que ser com pouca criança era mais fácil para se trabalhar... assim era o conceito que passava... no construtivismo a gente tá com o aluno... assim... cada um cresce a seu modo... assim... fulaninho tá numa fase eu vou com ele... fulano tá numa outra eu volto... assim... não era uma coisa que norteava todo mundo... assim... quem tá mais adiantado você adianta... quem tá pra trás você ajuda... mas era assim como você ser uma para cada um...

Prof. 11: e ... o que é que acontece?... teve escola que deu mais certo... teve escola que não deu tão certo... porque teve escola... cada coisa absurda da época... teve escola que tirou a plaquinha de série das portas... o menino fazia o que queria... entrava na sala que queria... a escola da () ninguém conhecia o que era...

Observamos que a apropriação da concepção construtivista nessa época ensejou diferentes atividades por parte dos professores. Algumas com resultados positivos, outras não, segundo eles. Entretanto, pensamos ser importante trazer que até mesmo quando boa parte do grupo de professores e equipe técnica, nessa época, envidou todos os esforços para serem construtivistas no sentido mais “puro” da palavra, não houve o sucesso/alcance esperado na alfabetização,

Prof. 10: no ()... uma vez... eu peguei uma turma de 2ª série que foi pra 3ª série... mas que não sabia ler e escrever... não era 3ª série... era alfabetização...

Da mesma forma, na escuta desses professores, uma outra situação nos chamou a atenção: a formação de grupos de alunos. O Documento Preliminar do Bloco Único (1990), sugeria na página 51, três tipos de atividades:

Atividades diversificadas: em que alunos, em pequenos grupos ou individualmente, dedica-se a trabalhos diversificados.

Atividades coletivas: são aquela nas quais todos os alunos da sala participam, sob a orientação da professora.

Atividades independentes: individuais ou em grupos [,,] os alunos trabalham sozinhos, sem a supervisão direta da professora [...].

Notamos que a descrição das aulas/atividades consideradas construtivistas pelos professores mostrou um trabalho de grupo/coletivo muito forte. Mas a estratégia de grupos também apareceu forte em outro contexto da própria sala de aula (construtivista ou não), estabelecendo grupos dos “mais adiantados” e dos “menos adiantados”.

Prof. 16: o construtivismo ele é bom pra mim porque a criança vê longe... agora pra aprender a ler e escrever mesmo... pra mim é o tradicional... tem que ser os dois... o tradicional sozinho funciona mas o construtivismo sozinho não funciona... porque tem criança que... você sabe... tem criança que aprende mais rápido... então... o que eu fazia na sala... eu dividia... sabe como que é?... fazia os grupos... sem eles sentirem que eu estava fazendo os grupos... porque eu não ia deixar aquelezinho pra trás... então... eu trabalhava ele também muito... graças a Deus eu sempre tive um bom resultado...

Prof. 10: o () era uma escola muito procurada ali na redondeza... então... você tinha na sala de tudo... você tinha na sala menino que vinha da Bahia... e você tinha na sala menino de uma classe social favorecida... que lia... escrevia... eu fazia agrupamento... eu fazia agrupamento na época... eu tinha... eu fazia mesas de crianças de escrita... de crianças que estavam com o processo de escrita mais adiantado... pra eu poder atender... o que é que acontecia... era a proposta da prefeitura... quando eu dividia os grupos... a supervisora ia pra sala me ajudar... eu ficava com um grupo determinado... atendendo... e ela ficava com outro... e tinha... uma coisa bacana... eu dei sorte... eu tinha uma estagiária voluntária... eu ficava com um grupo... a supervisora com outro... e essa menina com outro... essa divisão acontecia todo dia... era um espaço de uma hora... mais ou menos... então a gente fazia essa atividade... eram sempre atividades de escrita... para verificar o nível de escrita... o avanço... e eram sempre palavras... jogos... por ser uma () da prefeitura... a gente tinha muitos jogos... mas a gente fazia... de sucata...

Prof. 11: foi assim muito positiva... era bloco... mas estava aquela confusão... o que é que acontece?... a gente não podia... reprovar ... chegava no terceiro ano sem ler e escrever... ia pra 4^a... 5^a série... e aí... fizemos dois anos de experiência... que as salas de aula... elas iam agrupar o aluno com aquela dificuldade... esquecer bloco... esquecer tudo... então a gente ia ser construtivista ao extremo ali... eu me dei mal... porque eu sou da área de alfabetização... na minha sala tinha menino de 17 anos até de 7... né?... isso em ()... uma sala de aula em que tava um menino com o fone de ouvido... o outro falando de ()... outro não sei o que... então... não teve como dar certo... não...

Prof. 13: como estava muito difícil... nós não tínhamos muita clareza... os alunos com n dificuldades... o que nós... a partir da proposta do construtivismo... a partir de uma decisão nossa... nós dividimos as turmas... então... assim... as três turmas... assim... nós fizemos um rodízio... nós pegamos esses alunos e subdividimos... eles... aqueles que estavam bem... aqueles que apresentavam certa dificuldade... aqueles que tinham dificuldade mesmo... porque... éh:... aí... esses alunos... faziam rodízio conosco... um dia ficavam com uma professora... um dia com a outra... por exemplo... durante a semana... na perspectiva de ajudá-los... porque poucas experiência na área... estava-se falando do construtivismo...

Destas falas, inferimos que mesmo diante da proposta do projeto de desseriação ocorreu uma certa “**seriação**” interna, na própria sala de aula/escola, categorizando as crianças de acordo com o “nível” de aprendizagem. No relato da professora 11, uma classe de alfabetização foi formada com alunos de 7 até 17 anos, com base na polêmica proposta construtivista.

Nossa escuta também apontou que enquanto dentro da própria rede, os defensores dos métodos tradicionais e os defensores da linha construtivista estabeleceram frentes de trabalhos bastante distintas, um terceiro grupo de trabalho se formou. Do que ouvimos, nós percebemos que “uma grande quantidade de professores fez um **ecletismo pedagógico**” (BRAGA, 2009, p.87). O que corrobora com as conclusões de Falcone (1997), pois sua pesquisa indicou que , naquele momento (tradicional versus construtivismo), “[...] as professoras atuavam em sala de aula sem consistência em seus saberes acadêmicos e profissionais”. O que levou muitos professores a “se perderem” na condução de seus trabalhos.

Prof. 12: dentro do construtivismo a gente tentou sim... que não deixando cem por cento de lado o tradicional... mas a gente pegava... assim... dentro do conhecimento do aluno pegava um tema ou gancho... na época... usava muito eixo ou gancho... aí... a gente pegava um projeto dentro daquilo que a escola iria trabalhar... o que realmente a criança iria trabalhar... da vivência do aluno... da comunidade do aluno e ali puxava ... o que a gente chamava de eixo e por ali ia construindo o saber com a criança...

Prof. 3: nós falávamos assim... aquilo que dá certo... que funciona... nós não vamos jogar fora... a gente não vai esquecer... porque nós tínhamos situações em precisava trabalhar com a criança a sílaba... precisava... porque tinha criança que só conseguia entender de fato quando você trazia um método mais tradicional... então... não é que era proibido... se evitava... mas quando percebia que em algumas situações precisava se reportar a um método mais tradicional... se usava... vamos tentar... para conseguir fazer com que a criança alcançasse... nós tentávamos todas as possibilidades... não é... mas o trabalho diário mesmo já foi numa linha mais construtivista... né?...

Prof. 2: na época ... é claro que toda mudança... né?... como eu estava começando... as dificuldades que eu tive eu consegui vencer... porque era um momento que eu estava ali novo... eu não tinha muita experiência do antigo... para os profissionais que entenderam o que era o construtivismo... a teoria foi um avanço em suas práticas... mas muitas professoras começaram a se perder... isso não quer dizer que a gente não usa nada do tradicional... até hoje a gente busca algumas coisas... a gente não deixa tudo de mão... a gente vai usando... acumulando... eu tinha colegas que tiveram muitas dificuldades... porque eram antigas na rede...

Prof. 4: eu fazia um meio lá meio cá... eu construía muito material com as crianças... eu fazia muitos jogos... o construtivismo trazia essa ideia de muitos jogos... parlendas... filipetas... o alfabeto móvel... eu fazia... mas sem entender muito a filosofia que estava por trás dela.. .éh::... fazia meio que por mecanicamente... mas sem saber por que você está fazendo aquilo... era só uma técnica... olha... eu elaborava intermináveis listas... listas do brinquedos que eu mais gosto... listas dos livros que eu mais gostei... era sempre... na listas... não era no texto... palavras soltas isoladas... tanto assim... que... às vezes... eu fazia todo mês uma lista... na tentativa de que o menino avançasse... mudasse de fase... ao escrever... ele fazia a relação som letra... era o que a gente incentivava... o tempo todo a gente fazia essa relação som letra... e aí ele tentava escrever fazendo a relação com o som...

Prof.12: o silábico escrevia assim B O A (bola)... aí... eu... o que é que tá faltando?... BO... Bo...entendeu?... então... eu... assim... geladeira... botava o G... ele botava o E... então... vamos montar a palavrinha aí... no alfabeto móvel... entendeu?...

O alfabeto móvel era um conjunto de todas as letras do alfabeto, com o qual a criança montava palavras, letra por letra, nos moldes da descrição que fizemos nas aulas montessorianas, no capítulo 1 de nossa pesquisa.

Prof.13: aí... nós... assim... a experiência que nós fizemos... estávamos falando de construtivismo... mas nós não deixamos tudo de vez não... o que é que nós tínhamos?... acreditávamos na proposta... sempre acreditei... a gente estava saindo do curso normal.. .aí... a gente acreditava na capacidade desse sujeito... e... aí... buscávamos... assim... trazer muito dele... mas não descartamos... em momento nenhum... o método silábico... a gente tentou fazer a junção do método silábico... mais... o construtivismo... tá?... usávamos muito material mimeografado... recorte...p or exemplo... eu tinha três níveis de turma... então eu precisava desse material de apoio para desenvolver o trabalho com esses alunos... eu preferi não usar cartilha... eu optei por não usar... tá?... éh::... éh::... não tinha livro didático naquela época... a escola não tinha cartilha pra todo mundo... tá... e ... aí... uma das turmas... de uma colega... ela optou por comprar... e adquirir com os pais... e no meu caso eu optei por não tá utilizando... eu não utilizava cartilha... trabalhava assim... material diverso... tá?... não era caderno... eu usei muito recorte... revista... e... sucata pra tudo... né?... tudo que a gente tinha...

Prof. 8: eu nunca gostei de nada muito assim... NUNCA... eu sou... ISSO... eu sou eclética... não porque existe um método eclético... é porque eu sou misturada assim mesmo... eu só nunca gostei... só para te dizer que eu não tenho um método... não sigo nada... mas... assim... eu gosto de... eu não gosto muito dessa questão da sílaba... BA... CA... NA... eu ensinava a letra... a consoante... e dizia que... a letra pra ter seu som... ela era acompanhada de vogais... aí... a gente ia formando sons... que se chamavam sílabas... palavras... depois frases... e aí para frente... mas.. .aí... eu não tinha um método... se isso se chama algum método... ou é parecido com algum... eu não sei... mas era assim que eu fazia... e faço até hoje... quando eu trabalho com alfabetização... eu usava cartilha... tinha algumas cartilhas... às vezes... eu seguia as cartilhas... às vezes não... porque eu não gostava muito daquela sequência que a cartilha dava... de colocar assim... às vezes... vem o C... depois o F... não eu gostava de seguir o alfabeto... um exemplo... então... eu acompanhava ... mas... não seguia à risca... eu trabalhava... mas... misturava...

Forme palavras:

va Ga Ni vi na ga go
 ma ve fi lu me do ra
 Da ne co Ma bo li fo
 no fe le bi da Gu Ma

Separe em sílabas:

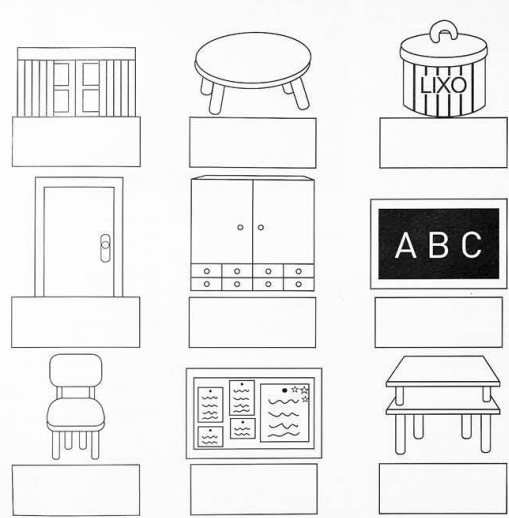
navega - _____ gamado - _____
 amiga - _____ vagalume - _____
 figada - _____ Magali - _____

Escreva os nomes:




98

DITADO RECORTADO
 Recorte e cole os nomes dos objetos que temos na sala de aula



ARMÁRIO JANELA CADEIRA MURAL
 LIXEIRA PORTA QUADRO CARTEIRA
 MESA

3. Observe as figuras e ligue às primeiras letras de cada nome.
 Leia junto com sua professora.



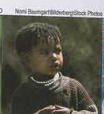
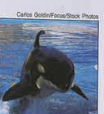




CADEIRA P
 LOUSA J
 PORTA L
 JANELA M
 MESA C

20 Esta atividade possibilita análise, hipotetização e pode ser discutida, coletivamente, depois que os alunos a tiverem feito individualmente.

Pensando e construindo

1. Complete o quadro.

				
Palavra		PÁSSARO		
	2			
			6	
última letra				A
letras que também estão em seu nome				

197

Figura 16 - Atividades usadas em sala como exemplo de ecletismo pedagógico.

Acreditamos que, discursivamente, os suportes (livros didáticos, cartilhas, outros) utilizados, poderiam se apresentar como tradicional ou como socioconstrutivista,

distintamente. Mas, na análise mais atenta das atividades, reafirmamos que a essência do exercício é o mesmo. Escrever o nome das coisas (substantivos), separar as sílabas, identificar as letras daquela palavra, só para citar algumas das semelhanças percebidas entre eles.

Prof. 18: era uma pedra no sapato de todo mundo (a secretária de educação)... porque aquelas professoras antigas do (...) só tradicional... só tradicional... eu aprendi no tradicional também... que é o método silábico... né?...então... foi muito complicado... era uma pedra no sapato de todo mundo... a gente aceitava... e tentava introduzir... mas a segurança mesmo era no silábico... no tradicional... e aí o que acontecia... virou essa miscelânea mesmo... um pouquinho de cada um... a gente fazia ALGUNS trabalhos na linha do construtivismo... mas o forte mesmo era o silábico... não nego não... aí... tinha cantinho de leitura... cantinho de brinquedo... tinha aqueles cantinhos... os famosos... cantinho disso... daquilo... sabe?... o texto coletivo... a reescrita... tinha que trabalhar com jornal... tinha que trabalhar com um monte de coisa... era legal... eu acho tudo válido... no fundo... eu achava tudo muito válido mesmo... tudo que fosse pra acrescentar pra minha turma eu gostava... mas até hoje eu sou assim... o silábico pra alguns alunos... é o que funciona... tem alguns alunos que têm mais facilidade... que você pode seguir a linha que você quiser... que eles pegam mesmo... mas têm aqueles alunos que não... aqueles que têm mais dificuldade... eu via assim... melhor resultado... com esse método... silábico...

O fato é que se no começo, o discurso oficial (SEME) dizia “[...] *tem que fazer...tem que fazer...vai ser assim agora que você vai trabalhar [...]*” (Prof. 5), no decorrer da implementação esse discurso mudou:

Prof. 10: num município que era referência no Estado... num município que comprava a briga... eu me lembro muito da fala da secretária... dizendo que o município estava implantando o construtivismo.. mas aquele professor que não tivesse segurança ... que seguisse o seu caminho... mas que não fizesse nada malfeito... teria essa escolha... né?... então... pra mim... essa escolha foi um momento importante... foi um momento de aprendizado... até pra você avaliar o que dá certo e o que não dá certo... existia um grupo de crianças que avançava... existia um grupo de criança que não avançava...

A ausência do planejamento para a implantação do Bloco Único não propiciou os avanços esperados. Os professores também apontaram que houve um “embate” entre o uso de cartilhas versus livros didáticos. Por isso, também abordamos esse tema aqui, sempre na perspectiva dos professores alfabetizadores.

3.2.2 O livro didático

Quando a cartilha passou ser alvo das mais diversas críticas, o livro didático apresentou-se como seu natural sucessor. Entretanto, o uso do livro didático em sala de aula tem sido amplamente debatido em diversos contextos: escola, secretárias de educação, trabalhos acadêmicos, MEC etc. Por isso, consideramos importante traçar a trajetória do livro didático (LD) no Brasil e compreender seu papel no período das

mudanças teórico-metodológicas, na década de 1990. Desse modo, vamos nos valer de estudos de Venturi (2004) e Côco (2006).

A primeira autora nos aponta que, até certo momento, o LD viveu na obscuridade por dois fatores: por ser limitado a séries específicas de ensino; e, porque na tentativa de apresentar mais didaticamente o assunto, acabava caindo na abordagem superficial. Entretanto, sem dúvida, o livro didático expressa a memória e as práticas de um dado momento. Até o anos 1920, destinavam-se aos filhos de classes sociais mais elevadas, e eram escritos e publicados fora do país. Nos anos 1930, considerando mudanças educacionais e sociopolíticas, já aparecem livros didáticos de autores nacionais. Oficialmente, esse suporte aparece no Decreto-Lei Nº 1006 de 30 de dezembro de 1938. Esse Decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático, sendo seu membros indicados pela Presidência da República. A partir desse período, o livro didático constitui-se em um forte aliado para as escolas. Entre 1960 e 1970, o crescimento demográfico e o processo de urbanização, implicou em mudanças no sistema educacional brasileiro. O número de vagas nas escolas aumentou e, assim, os livros didáticos são utilizados no ensino de massas, passando a ser produzidos para atender programas de ensino. O manual do professor acabou sendo utilizado como orientador de práticas em sala de aula. Nesse contexto, complementa Côco (2006, p.221),

o governo militar se encarregou de criar a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), por meio do Decreto presidencial nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, com o objetivo de executar o Programa Nacional do Livro Didático. Essa comissão era financiada com recursos do Ministério da Educação e pela United States Agency for International Development (USAID), além de contar com a colaboração do sindicato dos editores (SNEL). Dedicava-se ao trabalho de aquisição de livros didáticos (LDs) diretamente das editoras, promoção de consultorias e seminários para editores e profissionais de editoração e comercialização, bem como ao treinamento de professores para o uso dos livros.

Côco cita Geraldi (2006, p.222) ao explicitar que em face à formação inicial precária do professor, o livro didático acaba sendo utilizado para suprir essa deficiência, tornando-se um instrumento de sistematização, uniforme, ou seja, “adequado ao regime ditatorial da época”.

Na década de 1980, de acordo com Venturim (2004), é criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) pela Lei 7.091. Essa Fundação passou a ser responsável

por vários programas governamentais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF). Já em 1985, por meio do Decreto Federal 91.542 de 19 de agosto, criava-se o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e as normas de execução.

Ainda de acordo com Venturini (2004), durante vários anos a FAE centralizou a política do livro didático, o que acarretou nos seguintes problemas: dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos; lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis; o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais. A partir dos anos 1990, ocorreu uma reestruturação do PNLD.

A partir dessa reestruturação, Côco (2006) esclarece que foram estabelecidos critérios para a avaliação do PNLD, os quais passaram a influenciar e orientar autores e editores no momento da produção e apresentação dos Livros didáticos. As mudanças encontradas nesses livros, bem como a diversidade de gêneros textuais, procuram estar em sintonia com “a nova ordem política e econômica”.

Este histórico permitiu-nos inferir que na implementação do Bloco Único, haveria poucos, pouquíssimos livros didáticos que conseguissem abordagens dentro da linha construtivista. E como vimos, historicamente, os livros didáticos além de servirem como orientadores de práticas, eram utilizados pelos professores para o planejamento de exercícios a serem aplicados junto aos alunos. Era muito comum, nessa época, nós termos em sala o livro adotado para a série e mais “um outro tanto” como subsídio/apoio de nossas aulas e dos exercícios que dávamos para os alunos. Esse tipo de relação, também é confirmada pelo professores da pesquisa.

Prof. 2: na verdade eu uso o livro didático mais como suporte... eu prefiro estar buscando materiais... e tá planejando... por exemplo... antigamente ...a gente trabalhava também muito projetos... então... a gente buscava materiais... e o livro didático não era deixado de lado... era um suporte que a gente teria para poder nos ajudar... e a gente buscava muito as atividades de fora... montava atividades sempre... por exemplo... os livros tentam se adequar àquela fase... mas claro que não de imediato... agora... fica sempre no próximo ano... o MEC fica de olho para ver se está adequando... você vê que muitas coisas... tá dentro de linhas que a gente vê que precisa melhorar... mas eles tentam sim... se adequar...

Vejamos alguns dos livros utilizados pelos professores nesse período:



Figura 17- Livros disponibilizados pelos professores entrevistados

Os dois primeiros livros, numa linha socioconstrutivista, privilegiavam atividades que trabalhavam a oralidade e a linguagem não verbal, numa perspectiva de interpretação dos textos (inclusive, imagens) encontrados nos mesmos. O terceiro livro vinha acompanhado de 1CD, para a alfabetização com aulas musicais, playback, hino nacional e hino da bandeira. As atividades propostas: pintura de figuras, recorte e colagem, caça-palavras, cruzadinha, produção de texto a partir de figuras, etc.

Na fala do professor, fica claro que os livros didáticos não conseguiram acompanhar as mudanças teórico-metodológicas do Bloco Único, na perspectiva dos professores alfabetizadores, apresentando, portanto, muitas atividades que coadunavam com os métodos tradicionais de ensino. Nesse espaço de ausências, são os livros que já estão com os professores (com atividades dos métodos tradicionais) que servirão como apoio ao seu trabalho pedagógico.

Prof. 3: nós sempre tivemos o livro didático nessa escola como um apoio... desde que eu entrei... a preocupação não era cumprir o livro didático... né?... então... nós recebíamos esse livro que vinha gratuitamente... aproveitávamos o que... tínhamos um livro... que era um material a mais... então... na época... de acordo com o tema gerador... a gente selecionava o que é que vinha de acordo... o que dava para você fazer uma integração... com o que tava sendo trabalhado... e aproveitávamos... mas a gente já deixava claro para as famílias que nós não iríamos ... éh:... cumprir o livro naquela sequência... que ele era apresentado... até para entender porque... em alguns momentos... você trabalhava uma unidade e depois você ia pra página lá no final do livro... que a gente fazia toda essa... éh:... éh:... tinha essa preocupação... né?...

Acreditamos que não seguir a sequência dos livros didáticos nesse período ficou muito comum. Em nossa análise, isso se deu porque: a) o livro didático não atendia às proposições dos trabalhos didáticos na sala de aula (nem para o professor e nem para

o aluno); b) os projetos demandavam muito tempo e muitas atividades dentro e fora da sala (lembramos que as revistas como modelos para desenvolver projetos/jogos/outras atividades, foram muito utilizadas também pelos professores). Em nosso caso, podemos dizer, que os livros didáticos foram bastante utilizados por serem comprados pelas famílias, o que resultava em muita cobrança na sua utilização.

Mesmo com a chegada dos livros didáticos, houve professores que ainda optaram pelas cartilhas nas salas de alfabetização.

Prof. 6: a cartilha era... BRUXA... as escolas que tinham as velhas... usavam as velhas... as novas não chegavam... depois chegaram outros livros didáticos para o Bloco Único... que eram livros didáticos numa perspectiva construtivista... livros didáticos que ninguém conseguia entender o que era aquilo... de tão complexos que eles eram... textos imensos... umas coisas assim... muito complicadas... que a gente usava para recorte... colagem... e aí... a gente usava os livros didáticos... para recorte... colagem... pintura... como uma outra ferramenta... mais como material de apoio mesmo... a gente não usava não... e íamos para nossas cartilhas escondidas... a cartilha Pirulito... eu tinha guardado no meu armário... né?... cartilha Pirulito ...Caminho Suave... que é outra cartilha... que é um clássico de Branca Alves de Lima... mas que serviu muito... a gente trocava... né?... sem ninguém saber... às vezes... até... até mesmo os pedagogos... os pedagogos fingiam que não viam... mas esse momento foi... o livro didático... terceiro e quarto ano eram usados... o livro didático primeiro e segundo ano... alguns professores usavam como uma ferramenta extra.. poucos... pelo que eu conheço... usavam como material de apoio... porque... também... não sabiam usar aquilo... as crianças também não sabiam lidar com aquele material...

Não conseguimos as cartilhas Caminho Suave e Cartilha Pirulito, mas a cartilha Vamos Sorrir nos foi cedida por uma professora:



Figura 18 - Cartilha. Material cedido para a pesquisa

Apesar de terem sido condenadas pelo construtivismo, muitas cartilhas foram mantidas como referencial para a alfabetização, pelos vários motivos que elencamos

aqui: ausência de uma proposta concreta de alfabetização, flexibilidade curricular, prática já consolidada por muitos professores, só para lembrar alguns. Com ela o professor tinha mais segurança na realização de seu trabalho. Também, os relatos nos indicam que os livros didáticos foram muito utilizados nas atividades de recorte e colagem para: confecção de jogos, recortar figuras, letras, palavras. O material estava ali e o professor utilizava como lhe fosse conveniente e necessário. Muitos professores também recortavam os livros para compor atividades criadas por eles. Com relação ao novo livro na perspectiva socioconstrutivista e adotado pela rede para a 1ª série: ele recebeu muitas críticas pelos textos longos (4 páginas) para duas perguntas ao final. Segundo os professores, era um livro muito distanciado da realidade da 1ª série das salas do Bloco Único em Vitória, estando em desacordo com o perfil das turmas.

Prof .11: eu sempre usei cartilha e livro didático... a partir de 84... a gente escolheu *O mundo construtivista*... que era muito ruim... ele era assim... era o único livro que tinha letra de forma maiúscula... entendeu?... só que... ele tinha textos enormes... porque ele era assim... quatro folhas de uma história inteira pra fazer uma atividadezinha... né?... então... a gente se deu mal... mas a gente usou ele bastante... porque... aí ...né?... você... reaproveita... né?... por exemplo... o que é que é o grupo... né?... o grupo era muito legal... o que a gente fazia?... a gente pegava os meus livros... a professora do 3º ano usava... a parte que era o texto grande... ela usava... entendeu... por que é que eu ia usar?... a gente trabalhava assim...

Prof. 12: a gente trocava essas figurinhas... a gente juntava muito isso...a gente era muito parceira... esses recortes eram feitos de jornais revistas... pegava livros didáticos... muitos livros didáticos de outras escolas... pegava e recortava... e usava ali como dominó... essas coisas básicas... dominó... jogo da velha... esse dominó de letras... de palavras com desenho... coisa tradicional... né?... isso é tradicional... mas a gente fazia ... de memória... muitos joguinhos assim... na alfabetização era muito texto ...

Vejamos alguns livros didáticos e revistas que traziam sugestões de jogos e brincadeiras lúdicas.



Figura 19 - Sugestões de jogos. Materiais cedidos para a pesquisa.

Prof. 14: essas atividades... cada um tinha seus livros... né?... esses livros que o professor vai guardando... aí... a gente ia pegando essas atividades... ia montando... mas a gente tinha essas dificuldades... eu não lembro de um livro específico... assim... a gente tinha vários... mas era da gente... que a gente vinha selecionando e trabalhando... mas a gente não tinha... assim... um livro padrão não... esse aqui é o que a gente vai usar... a única coisa que nos guiava era aquela listagem de conteúdos por bimestre...

Prof. 15: é... não era cartilha... já era mais ou menos como faço até hoje... mais utilização do livro didático... até pelo... pelos livros didáticos que a gente tem hoje... que a gente mesmo escolhe... e que tem uma qualidade melhor... pedagógica e acadêmica... mas naquele início... era muito... já era um arremedo do... que eu faço até hoje... de extrair do próprio aluno... o ponto de interesse... junto comigo... de pesquisas de formas variadas... de linguagens variadas... e que... no meu caso... sempre com prioridades... pra junto com o aluno tá planejando... né?... depois desse tempo... eu fiquei um tempo na 4ª série... já fiquei na 3ª... já passei por todas as séries ... e... eu acho... que eu só fui aprimorando todo aquele aprendizado... de... inicialmente... perceber em que ponto o aluno estava... e... tudo muito coletivo... no meu caso... priorizando o atendimento individualizado... mas... com atividades coletivas... a mesma atividade... a intervenção individualizada minha... de acordo com a possibilidade do aluno... eu nunca fui muito... e... nunca acreditei muito na questão da atividade individualizada... por livros... eu sempre trabalhei... e trabalho até hoje... praticando... numa mesma atividade para todos... mas com um nível diferencial de intervenção pedagógica... e de atuação do aluno... de acordo com a possibilidade dele... então... eu utilizava muito... revistas... jornais... qualquer possibilidade textual... que fosse de interesse... e prazeroso... tanto para mim... quanto para ele... porque... eu acredito... que o que é prazeroso para o professor... acaba virando prazeroso para o aluno também...

Ao terminar as reflexões sobre o livro didático concluímos que nesse momento inicial do Bloco Único, não havia um livro “adotado” pelos professores. Podemos dizer que havia um “ecletismo” no uso/escolha desses livros, que ajudavam a “criar” atividades e exercícios. Grande parte daqueles que estavam sendo utilizados como apoio não estava alinhada com a nova perspectiva do Bloco Único e os que estavam não foram bem avaliados pelos professores. Mas percebemos também que, nesse momento, além de cartilhas e livros didáticos, as revistas também foram muito utilizadas como suporte para orientação/planejamento de aulas pelos professores.

Isso muito se deve ao fato de que os professores buscaram de vários modos, suprir dúvidas, inseguranças e lacunas geradas frente à adoção do novo eixo-teórico. Diante desses aspectos, como foram pensados/lidos esses processos de formação para o professor alfabetizador? É o que veremos a seguir.

3.2.3 A capacitação dos professores do Bloco Único

Um dos investimentos mais comentados pelos nossos entrevistados foi aquele destinado à capacitação dos professores. O Documento Preliminar prescrevia que:

[...]

CAPACITAÇÃO

Os professores das antigas 1ª e 2ª séries e os de pré-escola de 6 anos constituirão o grupo específico do Bloco Único nas capacitações previstas para 1991. Em alguns outros espaços também participarão os professores de Educação Física, com exercício no Bloco Único.

Nos momentos de Reuniões Pedagógicas, este grupo participará das discussões com toda a escola parte do tempo, no sentido de reservar horas específicas com o trabalho entre os componentes do Bloco Único.

Tendo em vista o aprofundamento das reflexões sobre o eixo teórico-metodológico do Bloco Único, das 5 horas semanais de planejamento previstos para os PAs, 3 (três) serão utilizadas para Grupos de Estudos, sendo alternados trabalho intelectual e trabalho que aborde o aspecto psicossomático-emocional dos envolvidos, das relações institucionais e do vínculo professor/aluno, determinante que é do rendimento em aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Os Grupos de Estudos serão dirigidos pelos Coordenadores do Bloco Único, que elaborarão relatório semanal de suas atividades, encaminhando-os à Secretaria Municipal de Educação, para servirem de subsídios no planejamento da assessoria sistemática.

Uma vez por mês cada grupo receberá acompanhamento no trabalho de um elemento da Equipe Central do Bloco Único, o planejamento escolar do professor também precisa ser acompanhado, tendo em vista a necessidade de se repensar e reestruturar essa prática.

Além do assessoramento sistemático, das discussões e encaminhamentos tirados nas reuniões do Conselho Permanente de Coordenadores do Bloco Único, das Reuniões Pedagógicas e de Planejamento, serão oferecidas orientações dos Coordenadores de Áreas de Português, Matemática, História, geografia, Educação Física e, quando for o momento, Educação Artística.

Serão oferecidos alguns temas nas capacitações gerais tais como a “Redefinição de Funções e Papéis na Escola” e a “Abordagem Construtivista-Interacionista de Aprendizagem”, além de outros como “Informatização do Ensino”, “Educação Especial no Contexto dos Sistemas Comuns de Ensino” e “As relações Institucionais na Escola”. Estes temas deverão ser aprofundados pelos Grupos de Estudos durante o ano.

É dentro dos Grupos de Estudos que a capacitação e formação do professor devem ser melhor trabalhados, com ênfase necessária na figura do coordenador do Bloco Único e de modo que se possa desenvolver um programa de acompanhamento do trabalho pedagógico.

A dinâmica e o sucesso da ação do professor-coordenador do Bloco Único dependerão em grande parte da disposição e conscientização dos professores para o estudo, reflexão e discussão das linhas teóricas mais recentes, inclusive nas áreas de Geografia, História, Ciências, Educação Física e Artística, para que desenvolvam subsídios no sentido de favorecer uma competente prática docente.

A reflexão conjunta dos educadores sobre a sua prática e os avanços significativos dos alunos propiciarão aos professores e ao coordenador um crescimento permanente enquanto profissional, socializando as suas vivências e com isso revertendo o quadro de trabalho solitário, fragmentado e muitas vezes frustrador que ocorre até então.

Para garantir e recuperar o espaço de trabalho coletivo na escola, a organização de uma rotina de estudo e discussão promovida pelo coordenador do bloco Único com seus pares é absolutamente indispensável, pois essa sistematização e constância é que garantirão um efetivo acompanhamento e enriquecimento do trabalho pedagógico.

A troca entre os professores e o coordenador deve brotar dessa organização de trabalho, onde todos os educadores estudam, leem, resumem textos e registram suas observações. Nessa dinâmica de trabalho, o coordenador vai construindo a sua prática, organizando reuniões individuais e coletivas com os professores, direcionando os encaminhamentos, percebendo as necessidades diferenciadas de atendimento para cada professor e consolidando uma prática coletiva rica em trocas significativas para todos os participantes.

É importante que se tenha clareza de que o trabalho de capacitação e formação do professor-alfabetizador não se reduz tão somente a cursos, reciclagens, orientações técnicas esporádicas e elaboração de materiais. É fundamental a informação, mas o trabalho de formação exige mais seriedade, rotina, persistência e vigor [...] (PMV, 1990, p.34-37)

Como temos destacado em diversos momentos de nosso trabalho, o período compreendido entre os anos 1980 e 1990 esteve marcado pelas iniciativas políticas tendo como principal objetivo as reformas em vários segmentos, provocadas pelas ideias do neoliberalismo. A crise na educação ensejou uma dessas reformas. Nessa tentativa de solucionar os problemas recorrentes do fracasso escolar, o projeto Bloco

Único, em Vitória, ensejou um investimento significativo na capacitação/adequação de professores alfabetizadores (1ª e 2ª série e professores da pré-escola).

Mas como será que esses professores compreenderam esses momentos?

Prof .13: as formações... muito mais na perspectiva de doutrinar... porque assim... tinha uma resistência por parte do professorado... quer dizer... o professor... estava a 20 anos trabalhando com o método silábico... de uma hora pra outra tem que abrir mão?... era muito mais cômodo também... né?... você tá lá com seu planinho... construído... pronto... eu lembro que eu tinha uma colega minha... que o planinho de um ano era o mesmo... não alterava... éh:... éh:... andava com um caderninho que estava amarelado pelo tempo... mas era aquilo... que ela... era a cartilha dela... e aí... o método exigia produção... exigia que você pesquisasse...você não podia mais ir pra sala só com quadro e giz... aquela região...então...onde estávamos... atuando..então... precisava assim ... de material pra apoio...de possibilitar esse aluno...esse sujeito...a construir de fato o conhecimento..e a gente tinha uma clareza que o caderninho só...não ia ajudar... então... quando a secretaria inicia esse processo... muito de segurar... o caminho é esse... a proposta hoje nossa é essa... e você tem que sair de sua zona de conforto... eles tinham uma resistência... muito grande...

Barros (in FERRAÇO, 2005, p.82) nos ajuda a refletir sobre essas situações que são criadas nos moldes burocráticos e que ignoram a atividade real das salas de alfabetização. Ela continua dizendo que “muitas das tarefas prescritas não conseguem ser implementadas, e a sala de aula configura-se em um espaço de resistência, onde o trabalho real, marcado pela invisibilidade, efetiva-se” (BARROS in FERRAÇO, p.83).

Prof .14: então... eu não (:)... assim... pelo que eu lembre... o discurso era todo da teoria construtivista... pelo que eu me lembre... o que é que acontece?... eu mesmo... eu não tinha nem condições de falar se aquilo lá era bom ou não era bom... porque... como eu não tinha experiência... era o primeiro ano que eu estava trabalhando com a docência... eu não tinha nem ... (:) ... o modelo que eu tinha era o de quando eu fui alfabetizada que era o que estava lá dentro da minha pasta verde... as famílias silábicas... então... onde que eu tinha segurança?... era ali... né?... então... na minha formação inicial eu não tive muita oportunidade de fazer essa discussão... fazia uma discussão... assim... mas muito superficial... e enquanto experiência... eu também não tinha... né?... eu não conseguia fazer nem essa... então... eu ia para as formações... e ouvia... e tentava ver o que é que eu sabia daquilo... entendeu... era mais um processo de estudar mesmo... não que a gente não tinha condições de fazer uma crítica... mas hoje... eu vejo que era uma imposição... o sistema... a partir de agora... é... adota a linha construtivista...então... nós temos que ser construtivistas... então todas as ações do município eram nessa direção... de tentar se efetivar... nas práticas... aqueles pressupostos... porém... as condições do sistema em si... eu acho que... muitas poucas unidades tinham um contexto que... realmente era favorecedor das práticas nessa direção.. .nem jogos... nem materiais manipulativos... a gente não tinha esse acesso...

Entendemos que as estratégias criadas pelos professores para superar as mudanças que surgem de um momento para o outro e para as quais não estão preparados, em um curto espaço de tempo, levam-lhes a adotar mecanismos já conhecidos, de forma

que possam garantir a continuidade do trabalho. Pois a elaboração de novas estratégias, de novos modos de ser, requer tempo.

As formações que são dadas mas que parecem distantes do nosso trabalho causam-nos estranhamentos e sem sentido. Barros (in FERRAÇO, 2005, p.91) ilustra bem esse pensamento quando afirma que se o trabalho real do professor é negligenciado buscando-se impor outros modelos nas formações, “correm o risco de produzir “fôrm-as-de-ação e não outras formas de ação”.

Sobre isso, dizem os professores:

Prof. 12: a formação do construtivismo era muito generalista também... ela não ia... no ponto ali da mediação... ela não potencializou... éh::... ela não trouxe muitos elementos para a prática de mediação do professor... acho que nisso... então... ela deixou de investir... no momento que ela me fala dessas novas abordagens... mas na hora da prática... de mediação do professor... ela deixou um pouco a desejar... deveria trazer mais elementos para subsidiar a docência... assim... trouxe... assim... um olhar talvez mais metodológico... mas falou muito pouco da mediação do professor...

Prof. 4: é lógico que estas formações pontuais... de algumas horas... elas não trazem um significado para o trabalho do professor... a partir do momento que a gente tem formações ... só falando da teoria... sem fazer o professor pensar... como eu vou colocar isso na prática?... não há mudança... não há melhora... o que tenho visto... é que quando nos é proporcionado momentos com nossos colegas... professores alfabetizadores... como nós... as trocas são muito mais produtivas... o que é certo?... eu não sei o que é certo... mas lá na minha sala dá certo... vai lá na minha sala.. nesses encontros... havia colegas admitindo que estavam perdidas... que não sabiam o que fazer...

Amorim (in FERRAÇO, 2005, p.118) levanta uma questão pertinente que é pensar sobre o que querem esses “planos e essas propostas de formação de professores e professoras” que são, muitas vezes, “[...] condicionados às situações conflitantes, díspares, de relações de poder [...]”

Prof. 6: eu não sei que nome dar... mas vamos começar por uma lavagem cerebral... assim... com todos os professores do Bloco Inicial e do Bloco Final... trabalhando mesmo a formação continuada desses professores... então... em 91... nós tivemos... numa época que eu acho que foi (:)... aquela coisa... e depois... uma outra vertente... aí tinha um povo esquisito que vinha não sei de onde... agora o momento de formação mais importante... que para algumas pessoas serviu muito bem... pra outras não serviu... né?... pra algumas pessoas... eu particularmente... me apropriei de algumas coisas... mas não muito... porque não era uma coisa que me agradava... até mesmo pelo enfoque piagetiano que tinha... mas a (:)... na época... (:)... virou pra gente uma vez e falou assim... “você quer o quê?”... “você quer formação?”... “então”... “vamos ter formação”... “você quer salário?”... “então”... “vamos ter salário”... “eu quero trabalho e vocês vão trabalhar do jeito que eu quero”... e aí... então... nosso salário nunca era o mesmo... sempre mudava... todo mês tinha um aumento... era muito legal... um dos melhores períodos que eu vivi dos vinte anos que eu fiquei em Vitória... e ...e... nesse momento (:)... fazia formação junto com a gente... ela estava junto com a equipe dela... em todas as formações... e desafiando os professores...

Prof. 15:mas... em compensação... a gente teve uma formação muito boa... que eu acho que nunca mais a gente teve formação do mesmo jeito... possibilidade de troca... de conversa... de valorização profissional... de valorização financeira... né?... que não teve mais... muitos encontros... informações... estudo... grupos de estudo... a gente teve pesquisa... teve aprendizado... que... no meu caso... me vale até hoje...

Prof. 12: naquele ano a gente fez muita formação... e a secretária estava sempre muito presente... ela ficava na frente... ela era uma secretária... pedagógica... uma secretária que se envolvia com a dimensão pedagógica do trabalho... então... uma secretária que a gente lembra dela... porque tem secretário que a gente nem fica sabendo... a gente tinha muita formação com ela... naquela época eu agradecia... porque recém-formada... eu tinha feito magistério... né?... achava... interessante porque eles davam elementos pra gente... nas formações... as formações eram importantes tanto que eu continuei me aprofundando... lendo por minha conta... pra poder aprofundar... e eu gostava de estudar... eu gosto de estudar... mas assim ... não via com sendo algo de imposição... à época eu não via dessa forma... eu via como subsidiar mesmo o trabalho...

Fica muito forte nas falas dos professores a presença da voz oficial (secretária e sua equipe) nos espaços de formação. Mas inferimos a partir de algumas falas que essa presença aparecia como uma forma de intimidar alguns professores mais convictos de suas tradicionais práticas. Em nossa opinião, na educação, no campo ético-político, é fundamental o debate. Para explicitar nossa colocação, vejamos:

Prof. 11: eu lembro de uma fala de uma pedagoga... as pessoas que eram contra o construtivismo... a equipe que ia para a formação... as pessoas já se armavam para () mesmo... era embate... eu lembro de uma pedagoga... ela virou para uma colega e disse assim... “olha aqui... vende ()... você vai ganhar mais dinheiro do que ser professora... professor ganha mal... eu tenho uma vizinha que vende lingerie... ela ganha muito bem... se você não gosta do que você faz muda de ramo... tá em tempo”... isso numa reunião com três escolas juntas... ()... ()... e uma que tinha aqui no Itararé... entendeu?...a pessoa passou vergonha... entendeu... e isso porque a professora se posicionou contra o construtivismo... ela era totalmente tradicional... conservadora... isso porque quando ela falava... ia aquele bolinho atrás... na água... “resolve o que você quer ser... nós estamos em um momento de divisor de águas”... né?... “aqui não te cabe mais... não te cabe mais... algo tem que ser mudado”... mesmo assim essa professora se aposentou só agora a pouco tempo... ela explicava até direitinho... dava até conta do conteúdo dela tradicional...

Como Barros (in FERRAÇO, p.71) entendemos ser primordial “[...] movimentos que fazem pontes com as experiências instituintes capazes de acionar redes de cooperação que vitalizem os processos educacionais”. Nesse viés, “[...] a formação de educadores e educadoras que atuam nas escolas públicas precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e praticadas [...]” (BARROS in FERRAÇO, p.73).

Prof. 17: a prefeitura promoveu umas reuniões... mas eles pensam na cabeça uma realidade... que não é a realidade da gente... entendeu... a cabeça deles lá... porque eles levam um texto bonitinho... feito por uma pessoa que tem conhecimento... mas não é a nossa realidade em sala de aula ... eu tinha uns 35... 40 alunos... eles faziam um encontro de professores... numa escola grande... lá pro lado... nem sei o nome da escola... lá eles faziam grupos e falavam... davam teoria... teoria... teoria... teoria não resolve o problema... o que resolve mesmo é a prática... entendeu?...

Sobre isso, Carvalho (2008) ressalta que deve-se considerar “[...] a relevância dos saberes construídos na experiência cotidiana, na confluência e integração dos saberes de ‘experiência feito’ com os demais saberes teórico-práticos”. Daí, quando não há essa integração, ocorre o conflito e a rejeição àquele que quer se sobrepor, desconsiderando a experiência cotidiana.

Prof.18: só dá teoria... ali na prática... era a gente que tinha que fazer... era só papel... entendeu... era só papel... tinha estudo... tinha grupo de estudo... quinzenal... grupo de estudo com a pedagoga...

Notamos que no contexto das formações a “voz oficial construtivista” também não propiciou um espaço para o debate, para as diferenças. As concepções construtivistas foram colocadas como se fossem irrefutáveis. Mas, também não podemos desconsiderar que muitos professores acreditaram na proposta, investiram no aprofundamento desse conhecimento tanto nas formações quanto na autoformação,

Prof. 6: eu peguei a turma da Cátia⁶⁹ no terceiro e no quarto ano... que era uma turma vindo do construtivismo... e aí eu fui perceber que no terceiro e no quarto ano... eu era tão construtivista quanto ou mais do que qualquer um pela via de Vigotsky... né?... porque eu trabalhava numa outra perspectiva teórica... com outro embasamento e com tudo mais... e eu percebi assim que os alunos de Cátia eram excelentes... excelentes alunos... então eu cheguei a conclusão... né?... agora com essa pergunta que você me fez... me fez pensar por exemplo... peguei também alunos de Julia... alunos de Helena e de outros professores que não eram construtivistas... alunos de Betina... que não era construtivista... esses professores não eram construtivistas... eles trabalhavam ali... e eram alunos excelentes... e aí eu acho... e aí eu penso nisso... vai depender muito... eu vi professores que se intitulavam construtivistas... Beth por exemplo que dormia com Emilia Ferreiro... e os alunos dela eram péssimos... nenhum sabia ler nenhum sabia escrever... os alunos dela eram mal educados... ninguém queria os alunos de Beth... ninguém queria os alunos de Beth... eles chegavam ao terceiro ano sem saber ler ou escrever... eles reconheciam Coca-Cola... mas se você mudasse o formato de Coca-Cola... eles não sabiam o que era... os de Cátia sabiam ler coca-cola de qualquer jeito... de trás pra frente... os de Betina também... então... eu percebi o seguinte... eu via muito do engajamento do professor... eu sempre trabalhei de uma forma tradicional... mas eu sempre tentei trabalhar dentro daquilo que eu acreditava da melhor maneira possível... que é o que eu vejo com Cátia... Cátia... a sala de aula dela era assim mil e uma coisa ao mesmo tempo... não sei como ela dava conta de tudo... Beth era o tipo de construtivista que os alunos sentavam e... os alunos... eles vão esperar... eles vão ter o insight... é como se você pegasse assim um versículo da bíblia e constrói toda uma religião... sem olhar todo o restante... né?... Cátia... ela olhou a bíblia toda... Beth pegou um versículo... né?... eu diria que eu e Juliana... nós olhamos o versículo a bíblia toda e fomos por um outro...a bíblia de Alan Kardec... era como você pegasse as quatro fases do desenvolvimento de Piaget... pronto... já sei... é isso aqui... nada mais além disso... alguns professores a partir das quatro fases de desenvolvimento de Piaget mergulharam na obra de Piaget e Emilia ferreiro... foram atrás... muitos outros professores mantiveram a psicogênese da linguagem escrita como única obra de referência... e aí... bem... formiga... então... a criança... formiga... ela acha que tem letra demais para um animal pequenininho ... e era só aquilo e eles esperavam ver aquele tipo de resultado... que não dava... então para alguns professores a teoria foi... se resumiu à psicogênese da língua escrita... para outros se resumiu às quatro fases de desenvolvimento de Piaget... e pra outros não... aquilo foi o pontapé inicial para o universo teórico que é o que aconteceu com muitos professores... inclusive eu... aquilo serviu para o impulsionar para uma série de outras possibilidades... eu lembro que uma vez eu falei para um grupo de professores lá da minha escola quando eu já era

⁶⁹ Os nomes nessa fala são fictícios.

diretor... se vocês leem um artigo de alguém falando de Piaget vocês acham que são construtivistas... para vocês serem construtivistas piagetianos... vocês têm que ler a obra de Piaget... vocês têm que ler a obra de Emilia ferreiro... e não um único artigo de alguém... que falou dele... e achar que tudo isso já resolve todos os problemas... não é... na perspectiva construtivista... naquilo que era passado pra gente o professor não ensina... o professor não interfere... o professor meramente orienta... a partir do interesse do aluno... e aí.. .no construtivismo piagetiano o professor era um objeto... os alunos eram sujeitos... eu percebia isso... o professor não pode interferir tem que surgir tudo do aluno... tem que surgir tudo do aluno... a ideia era essa... tudo tem que surgir do aluno... e tinha professora que não tinha mais caderno de plano de aula... tinha professor que não tinha mais planejamento... e tinha professor que ficava a manhã inteira esperando surgir do aluno... o que se aproximava muito mais de uma perspectiva rogeriana... de karl Rogers... do que de Piaget... de Emilia ferreiro... né?... houve uma tentativa de doutrinação sim... havia uma perspectiva muito doutrinadora... tipo assim... uma lavagem cerebral mesmo... houve pessoas que resistiram e sobreviveram bem... outras pessoas que não resistiram e sobreviveram muito bem... caso daquela Cátia... outras professoras que não resistiram e nem sobreviveram... não sei nem que fim levaram esses professores...

Dessa fala do professor 6, consideramos ser importante destacar o que ficou registrado como sendo construtivismo: 1) o professor não ensina; 2) o professor não interfere; 3) o professor meramente orienta, a partir do interesse do aluno. Na opinião dele, para o construtivismo piagetiano, o professor era um objeto e os alunos eram sujeitos. Daí, refletimos como conceber uma aprendizagem sem a mediação de um professor? Realmente, inferimos que diante dessas colocações as concepções defendidas pelo Bloco Único reforçavam a invisibilidade do professor para o êxito do projeto, desqualificando um trabalho anterior. De acordo com os professores, as trocas com os próprios colegas foram muito significativas/valiosas por acontecerem em “redes cotidianas” (FERRAÇO in FERRAÇO, 2005, p. 21). E desse modo, “[...] pensamos ser imprescindível, pensar e discursar sobre [...] a formação continuada não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula “ (FERRAÇO in FERRAÇO, 2005, p. 33).

No decorrer da década de 1990, as capacitações foram acontecendo. A SEME possibilitou os seguintes cursos de formação no início do projeto : *Programa de Formação em Serviço da Divisão de Orientação Pedagógico-Educacional em Educação Ambiental, Matemática, Física, Leitura e Escrita em processo* (carga horária: 27 hora, 1990); Seminário “*Alfabetização – Novas Perspectivas*, (9 e 10 novembro de 1991); *Capacitação em Saúde Bucal na Escola Pública* (carga horária: 40 horas, 1992); Encontro “*Socialização de Experiências em Alfabetização do Projeto Bloco Único da Rede Municipal de Ensino*” (carga horária: 20 horas, 1992).

Prof. 1: as formações eram em grupos grandes... a gente fazia no Alice... em grupos de estudos na escola... Emilia Ferreiro veio aqui fez uma palestra muito boa... não vou lembrar o que ela falou... mas foi muito boa...

Escritora critica o atual papel da escola

A escritora argentina Emilia Ferreiro, considerada uma das maiores expressões do construtivismo, disse que as organizações financeiras internacionais estão investindo na alfabetização pois interessa ao sistema produtivo moderno que os operários saibam ler e escrever rapidamente para manejarem bem os computadores. Segundo a escritora, até mesmo estas organizações reconhecem o fracasso das escolas e consideram alto o custo do analfabetismo.

Estas considerações foram feitas na abertura da palestra que Emilia Ferreiro proferiu sexta-feira para cerca de 900 pessoas no auditório do Alice Vitória Hotel e que teve como tema a alfabetização e diversidade. Ontem, a escritora voltou a falar, mas para um grupo restrito. Sua palestra aconteceu no auditório do Centro Pedagógico, para professores da Universidade e alguns alunos do curso de Pedagogia.

Obras

Emilia Ferreiro é psicóloga e alia os estudos da psicologia à linguagem. A escritora fez curso de doutorado em Genebra e teve como orientador Jean Piaget. Atualmente ela desenvolve pesquisas no Centro de Pesquisas de Estudos Avançados do México, mas já atuou como professora de universidade em Buenos Aires, Uruguai, Genebra, Roma e Pernambuco. "Com todas as letras", será seu sexto livro a ser lançado no Brasil. Já foram publicadas *Os filhos do Analfabetismo*, *Psicogênese da Língua Escrita*, *Alfabetização em Processo*, *Os Processos da Leitura e Escrita* e *Reflexões sobre Alfabetização*.

A América Latina, segundo Emilia Ferreiro, possui a maior taxa de repetência no 1º grau. "A escola que não consegue aprovar é como o hospital que não consegue curar", assinalou a escritora, para quem a reprovação reflete a ineficiência de um sistema escolar.

Segundo Emilia Ferreiro, uma das dificuldades na aprendizagem tem relação com a própria incapacidade histórica das instituições em lidar com a diversidade. "A escola pública, gratuita, é de um tempo em que a escola assumia a função de terminar com as diferenças sociais", esclarece, acrescentando que a homogeneidade é uma ilusão já que não há como mantê-la porque não se pode identificar o ritmo das crianças, muito embora vários métodos procurem fazer isso.

Vantagem

A diversidade, na opinião de Emilia Ferreiro, pode ser uma vantagem pedagógica. Da mesma forma, acha que a adoção de um maior número de livros facilita a aprendizagem. Numa abordagem construtivista, Emilia Ferreiro disse que os professores alfabetizadores devem valorizar o que os alunos aprenderam em contextos educacionais fora das salas de aula e transformá-lo em objeto de reflexão. As diferenças culturais, segundo a escritora, fazem parte da cultura do povo, que deve ser valorizada como a diversidade biológica, um dos temas da ELO-92, que aconteceu no Brasil. Emilia Ferreiro fez a palestra numa promoção da Rede Espírita Santa de Alfabetização.



Figura 20 - Título de reportagem: Emilia Ferreiro vem a Vitória (ES).

Na entrevista que concedeu ao jornal A Gazeta, de 30 de agosto de 1992, a escritora argentina Emília Ferreiro, considerada uma das maiores expressões do construtivismo, disse que as organizações financeiras internacionais⁷⁰ estão investindo na alfabetização pois interessa ao sistema produtivo moderno que os operários saibam ler e escrever rapidamente para manejarem bem os computadores. Para ela, até mesmo essas organizações reconhecem o fracasso das escolas e consideram alto o custo do analfabetismo. Essas considerações foram feitas na abertura da palestra que Emilia Ferreiro proferiu nessa sexta-feira (28/08/1992) para cerca de 900 pessoas, no auditório do Alice Vitória Hotel e que teve como tema Alfabetização e Diversidade. No sábado (29/08/1992), a escritora voltou a falar mas para um grupo restrito no auditório do Centro Pedagógico para professores da Ufes e alguns alunos do curso de Pedagogia. Emilia Ferreiro disse que a América Latina possui a maior taxa de repetência no 1º grau. Em suas palavras “a escola que não consegue aprovar é como o hospital que não consegue curar”, assinalou a escritora para quem a reprovação reflete a ineficiência de um sistema escolar. Para Emília Ferreiro, uma das dificuldades na aprendizagem tem relação com a própria incapacidade histórica da instituição em lidar com a diversidade. Esclarece, acrescentando que a homogeneidade é uma ilusão, já que não há como mantê-la porque não se pode identificar o ritmo das crianças, muito embora vários mestres procurem fazer isso. A diversidade, na opinião de Ferreiro, pode ser uma vantagem pedagógica. Em sua opinião, a adoção de um maior número de livros facilita a aprendizagem. Numa abordagem construtivista, ela acha que os professores alfabetizadores devem valorizar o que os alunos aprendem em contextos educativos fora da sala de aula e transformar o aprendizado num objeto de reflexão. A reportagem é finalizada informando que Emilia Ferreiro fez a palestra numa promoção da Rede Espírito Santo de Alfabetização.

⁷⁰ Essa fala de Ferreiro nos remete a uma reflexão de Cleverson Ribeiro Borges, em seu artigo intitulado *Aspectos da Soberania no Mundo Globalizado*. Ele coloca que o discurso da globalização, com a finalidade de causar perturbações de ordem social, traduz-se em investidas desnacionalizadoras internas. Essas articulações se concretizam quando ao expor/criar deficiências em sistemas de dado país e, ao mesmo tempo apontar soluções, conseguem desse modo, subjugar/relativizar as ações do Estado-nação. Assim, a interferência dos organismos internacionais acontece sutilmente, camufladamente. Disponível em http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/sociais/inic/INICG00056_02O.pdf. Acesso em: 03 jan.2016

Além desses momentos de “ formação”, lembrando que os professores também participavam de Grupos de Estudos nas escolas. Possivelmente para subsidiar esses GTs, a SEME adquiriu uma lista composta de 34 títulos e que foi encaminhada (aos professores, pedagogos do Bloco Único à 4ª série) como sugestão de leitura para compreensão da proposta teórico-metodológica do Bloco Único. Estranhamos a não indicação de obras de Emilia Ferreiro. O quadro 7 apresenta a bibliografia recomendada para os estudos concernentes à linha teórica adotada pelo projeto.

Quadro 7 – Bloco Único: Formação de Professores - Projeto Biblioteca Escolares – SEME/PMV

Nº	Título	Autor	Editora	Quantidade
01	Avaliação Mediadora: uma prática em construção	Hoffman, J.	Realidade	52
02	Psicologia da Educação	Davys, C.	Artes Médicas	52
03	A inteligência aprisionada	Fernandez, A.	Artes Médicas	52
04	Máquina das Crianças	Pappert, S.	Artes Médicas	52
05	O desejo de conhecer e o conhecer do desejo	Mendes, Glóra	Artes Médicas	52
06	Como as crianças constroem a leitura e a escrita	Yetta M. Goodman	Artes Médicas	52
07	Escola: leitura e produção de texto	Kauffman, Ana Maria	Artes Médicas	52
08	Da escola carente à escola possível	Arroyo, M.G.	Loyola	52
09	Alfabetização – Cadernos Pedagógicos	Faunder, A e outros	Edição	52
10	Contar história: uma arte sem idade	Silva, Mª B. C.	Ática	52
11	Atividades lúdicas na educação da criança	Hayolt, R.C.	Ática	52
12	Aprendizagem escolar e construção do conhecimento	Salvador, C. Coel	Pioneira	52
13	A expansão da escrita na África e na América Latina	Faundez, A.	Paz e Terra	52
14	Porto de Passagem	Geraldi, J. Wanderley	Martins Fonte	52
15	Educação, desenvolvimento e cultura	Fanndez, A	Cortez	52
16	Concepção dialética da história	Gramsci, Antônio	Cortez	52
17	Cotidiano e Escola: a obra em construção	Penin, Sônia	Cortez	52
18	Psicologia e pedagogia: bases psicológicas de aprendizagem e de desenvolvimento	Leontev, et. al.	Moraes	52
19	A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry wallon	Dantas, H.	Manole	52
20	Alfabetização: um processo em construção	Russo, Mª de F.	Saraiva	52

Nº	Título	Autor	Editora	Quantidade
21	A epistemologia do professor	Fernando, Becker	Vozes	52
22	Os intelectuais e a organização da cultura	Gramsci, Antônio	Vozes	52
23	Do ato ao pensamento	Wallon, Henry	Lisboa Moraes	52
23	A evolução psicológica da criança	Wallon, Henry	Lisboa, Edições 70	52
25	Alfabetização em questão	Colello, Silva G.	Graal	52
26	Mitologia	Barthes, Roland	Difel Editora	52
27	Entre a Educação e a Barbárie	Moraes, Regis	Papirus	52
28	Psicoterapia do Adolescente	Aberastury, Arminda	Artes Médicas	52
29	Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social	Mello, G. Namó	Cortez	52
30	Confinamento cultural, Infância e Leitura	Peroti, Edmir	Summus	52
31	Leitura em crise na escola: As alternativas do professor	Ziberman, Regina e outros	Mercado Aberto	52
32	O texto na sala de aula: leitura e produção	Geraldj, J. Wanderley	Assoeste	52
33	O número estranho que se mostra às crianças	Abramovich, Fanny	Summus	52
34	A criança excepcional: diagnóstico e tratamento	Fleming, Juanita W.	F. Alves	52

Fonte: PMV/SEME

Estas referências indicavam as tendências de reflexão sobre o trabalho na escola, nas mais diversas disciplinas. Também ouvimos de um professor que os livros de Esther Pillar Grossi, do GEEMPA⁷¹, influenciaram bastante as práticas da rede de ensino de Vitória (Didática da Alfabetização, Volumes I, II e III, Editora Paz e Terra).

Trazemos, ainda, outras capacitações que aconteceram em momentos posteriores, já em outras gestões municipais: 2ª etapa do curso de Formação de Profissionais em Educação Especial (12-16 dezembro de 1994); *I Jornada de Conferências para Profissionais da Educação da Rede Municipal de Vitória*⁷² (14-16 de fevereiro de 1995); Palestra “Da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Conteúdos

⁷¹ Grupo de Estudo sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre.

⁷² Essa jornada abordou os seguintes temas: Educação e Qualidade – Pedro Demo; Trabalho Docente e Planejamento Escolar – José Carlos Libâneo; Avaliação no Ensino de 1º Grau: Por quê? Para quê? Como? – Menga Lüdke).

Mínimos – Uma Contribuição e um Padrão para o Currículo Escolar” (carga horária: 5h, 1997).

EA

CERTIFICADO

Certificamos que _____
participou de um curso de formação em serviço da Divisão de Orientação Pedagógico-Educacional em Educação Ambiental, Matemática e Física e Língua e Escrita em processo,
no período de 05 a 14 de janeiro de 1997, na qualidade de
participante.

Vitória, 22 / jan / 1997.

EXTENSÃO - Ais e Cmc. Ltda. Coord. do Evento

Prefeitura Municipal de Vitória
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CERTIFICADO

Conferido a _____
pela participação em um curso de formação em serviço da Divisão de Orientação Pedagógico-Educacional em Educação Ambiental, Matemática e Física e Língua e Escrita em processo.

Local Escolas de 17 áreas da Rede Municipal de Ensino de Vitória

Período No decorrer do ano letivo de 1990

Carga Horária 27 (vinte e sete) horas

Vitória(ES), 22 de janeiro de 1991

PARTICIPANTE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Figura 21 - Certificados de participação em cursos de formação: Bloco Único.

Achamos oportuno também trazer aqui, os relatos de duas professoras sobre a posição da academia nesse discurso construtivista, visto estarmos abordando a formação de professores. Encontramos mais claramente falando, esses dois enunciados sobre o curso de Pedagogia da Ufes, nesse período de 1990.

Prof. 10: eu entro na prefeitura em 91... então eu saí da universidade muito com essa coisa ... que a teoria de Emilia Ferreiro ... a psicogênese... resolveria todos os problemas da alfabetização no Brasil... então... é assim... o que eu pego na universidade?... no curso de graduação?... eu pego os estudos de Piaget basicamente... e os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky... quando eu faço o concurso da prefeitura... quando eu terminei... eu passei pra professora... [...]... eu peguei a turma de meninos de 6 anos... prezinho... então... nesse ano...eu praticamente... assim... fiquei desorientada... eu sai da universidade cheia de embasamento teórico... mas não sabia como fazer... a universidade não trazia isso pra gente...

Prof. 5: é como viesse de paraquedas... a gente chegou... tá?... aí... que quando eu entrei ... tá? ...que como eu vinha da faculdade fresquinha... eu tinha acabado de sair da faculdade... agora eu me imagino... agora... eu confesso pra você... teve uma vez que eu me peguei... pegando folha... professor sempre guarda muita folha... né?... papel... a gente é traça... aí um dia eu me peguei pegando uma cartilha... uma cartilha mesmo... pra fazer umas atividades pra uns alunos meus que precisavam... aí quando eu fui ver... o verso...a folha que tava reutilizando... era um trabalho que eu tinha feito criticando a cartilha... que quem era minha professora (na Ufes) era ()... ()... ()...você sabe que ela tinha falado pra gente pegar todas as cartilhas ... fazer uma fogueira... e jogar fora... e... a gente brigava muito com ela... e ela foi nossa professora de alfabetização... né?... e ela falava queimem todas as cartilhas... quando eu peguei aquilo que eu virei aquilo... eu ri tanto... eu falei... ah... ela vai se torcer todinha me vendo fazer um troço desse... e a gente tinha muitas brigas lá na faculdade... porque a gente assim... eu não fiz magistério... mas muitas que estavam na minha sala... tinham feito magistério... então tinha uma briga constante.. “mas como é que é isso?”... “agora nós vamos jogar fora tudo que a gente aprendeu no magistério?”...”como é que a gente vai fazer?”...acho que foram quatro períodos que a gente teve com essa professora da Pedagogia... foi muito batido por ela... ela falava mesmo... queimem todas as cartilhas... a coisa da imposição é que é... eu falo sempre... eu lembro da minha primeira pedagoga... né?... ()... foi minha primeira pedagoga na rede... ela falava assim ... “se você faz o seu trabalho bem”... tinha uma professora na Ufes que também falava isso... gente... não vou lembrar agora... “se você faz bem o seu trabalho... faça... não mude o seu trabalho... você não tem que mudar... se ele está dando resultado... você não tem que mudar porque o outro esta mandando... você continua com seu trabalho... se ele esta sendo bem feito... se ele esta dando resultado... se ele não está prejudicando ninguém... continue com seu trabalho.. .porque muitas vezes o que é imposto pra gente... não vai dar certo.... porque é imposto... e você não se adapta”... então...eu vejo assim... eu acho que se tem gente que não se encaixa no modelo... ele não tem que sair... não tem que se adaptar... as mudanças são jogadas pra gente... a academia não está na sala de aula... um dia nós perguntamos para (a professora que mandou queimar as cartilhas)... quantas vezes você esteve na sala de aula?... nenhuma... ela nunca entrou numa sala de aula pra alfabetizar... ela só tinha teoria... o que falta pra gente é reconhecimento... e a gente vai levando esse barco... remando nessa canoa furada... mas a gente vai... vai... vai... e só...

Esses discursos demonstram que, até mesmo na academia, os embates entre métodos tradicionais e construtivismo foram travados. A disciplina “Alfabetização”, em especial, foi conduzida, pelo que inferimos, por uma professora cuja abordagem seguia muito dentro de uma vertente construtivista na formação de professores. Entretanto, no trabalho real, com as/nas turmas de alfabetização, as professoras perceberam lacunas e fragilidades na proposta construtivista, encontrando dificuldades para desenvolver o trabalho única e exclusivamente nessa linha.

Prof. 14: antes... com o magistério... a gente ia para o ensino superior a experiência de sala de aula... e hoje... como esse regime se modificou... os professores vão pro ensino superior... assim... como eu saí lá do ensino médio... sem a experiência necessária da sala de aula... e aí... chega à sala de aula... nesse universo inicial mesmo... eu acho isso sempre muito complicado... é um desafio ... eu acho ... que é de investimento a longo prazo ... que a gente precisa pensar ... né?...

Para finalizar esse tópico, acreditamos que, sem dúvida alguma, a formação inicial e a formação continuada de professores é uma das áreas que mais precisa ser ressignificada, mediante as mudanças no âmbito da educação escolar.

3.2.4 Avaliar não é mais quantificar: a avaliação descritiva dos alunos

Para compreendermos bem o papel da avaliação⁷³ no contexto do Bloco Único, devemos levar em consideração algumas colocações de Emília Ferreiro na reportagem do jornal A Gazeta, veiculado em 30 de agosto de 1992 quando disse que : 1) as organizações internacionais reconheciam o fracasso das escolas e consideravam alto o custo do analfabetismo; 2) a América Latina possuía a maior taxa de repetência no 1º grau; 3) “a escola que não consegue aprovar é como o hospital que não consegue curar”, por isso a reprovação reflete a ineficiência de um sistema escolar.; 4) transformar o aprendizado num objeto de reflexão.

Desse modo, Emilia Ferreiro reforçou o que a mais de uma década esteve fazendo: produzindo um sentimento de pessimismo para com a escola e tudo que nela esteve instituído e constituído , nas últimas décadas. Considerando esses aspectos por ela apontados (e que *a escola* deveria vencer), a avaliação por nota/menções, em vigor na época, sem dúvida representava um dos obstáculos (nossa visão aqui se restringe ao aspecto puramente técnico do uso desse instrumento) aos avanços dos alunos. Afinal, era por meio da avaliação por nota/menções que se estabelecia os critérios de aprovação/reprovação. Nesse viés, como adequar esse instrumento a uma lógica que justificasse, com certa coerência e respaldo teórico, a desseriação?

O eixo-teórico pautado no construtivismo-interacionismo propiciou uma nova fundamentação para a avaliação no espaço escolar . É claro, que não estaremos

⁷³ A Resolução CEE Nº 71/92 – Aprovou a Sistemática de Avaliação do Bloco Único.

defendendo aqui, a avaliação por notas/menções e todos os seus aspectos contestáveis, porque não é esse o objetivo de nosso trabalho. Mas não podemos deixar de levar em conta as palavras de Ferreira, o que demonstra o vínculo de sua teoria com o neoliberalismo e o pós-modernismo.

Assim, a nova proposta de avaliação do Bloco Único em sintonia com os pressupostos construtivistas estabelece que :

VI – CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO ÚNICO

[...]

AVALIAÇÃO – POSIÇÃO E SIGNIFICADO

Deixando de ser um instrumento de seletividade que decide ao final do ano sobre a promoção ou a retenção do aluno, a avaliação deverá servir para diagnosticar os progressos apresentados pela criança em relação ao seu saber anterior, bem como os resultados de um trabalho pedagógico visando a tomada de providências posteriores. Servirá, assim, para dar indicações a respeito da maneira de atuar do professor e da própria escola numa situação concreta e sugerir caminhos para o reforço e para a intensificação e/ou reformulação do ensino, pois só ela permite ao professor tomar decisões não aleatórias.

O Bloco único deverá garantir:

Ao final do tempo mínimo, aos alunos que aprenderem a ler e a escrever e adquirirem conhecimentos e habilidades básicas necessárias à passagem para níveis posteriores de escolarização;

Ao final do tempo mínimo, aos alunos que não alcançaram o desenvolvimento necessário, a permanência em classes correspondentes ao estágio em que se encontram, não retomando diretamente o início do Bloco Único;

Aos alunos mais velhos, com atraso escolar, a possibilidade de cursar o Bloco Único em menos tempo se evidenciarem capacidade para tanto.

Aos alunos com maior aprendizagem e aprofundamento dos estudos no próprio Bloco Único, sem que se cogite a possibilidade de diminuir o seu período de permanência para menos de 2 ou 3 anos neste ciclo.

As pré-escolas de 6 anos também desenvolverão sua sistemática de avaliação do processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista a proposta pedagógica já em desenvolvimento neste nível de escolaridade.

A elaboração desta sistemática deverá acontecer em conjunto com a Coordenação do Bloco Único, garantindo uniformidade e continuidade de trabalho entre as classes de 6 anos e as antigas 1ª e 2ª séries.

d.1 – UMA NOVA SISTEMÁTICA

A questão da avaliação do rendimento escolar do aluno se coloca como um dos aspectos mais contraditórios e polêmicos dentro do processo de implantação do Bloco único. Exige, por isso mesmo, uma definição conjunta da administração central, professores, especialistas e diretores das Unidades Escolares, acerca da construção e adoção de uma nova sistemática de avaliação do Bloco Único, o que gera, indiscutivelmente, um clima de inseguranças e incertezas, inerentes a todo processo de mudança.

A título de contribuição para essa construção, algumas diretrizes se colocam, sempre não perdendo de vista a necessidade de reflexão conjunta entre os segmentos do sistema.

Uma das questões que mais afligem os profissionais é sem dúvida, a preocupação com os registros escolares. Com a flexibilidade curricular decorrente da desserialização que se procedeu no Bloco Único, o sistema de menções, substituindo as notas, pode ser inadequado. “O valor realtivo dos conceitos fica mais evidente, uma vez que o significado de cada um deles, que antes era passível de variações, segundo critérios pessoais envolvidos no julgamento do professor, torna-se ainda mais viável, em função de maior amplitude de variações na sequencia de conteúdos programáticos [...]”.

Assim, a menção “A” que um aluno tira numa classe e o “A” que outro aluno tira em outra não se equivalem, porque os referentes não são os mesmos.

A discussão a respeito da avaliação desloca-se, então, do registro da avaliação para a questão substantiva, isto é, a importância do efetivo domínio de conceitos básicos e das relações fundamentais [...].

Neste contexto, os registros de avaliação se colocam como uma necessidade, sobretudo no dia a dia do trabalho escolar, no sentido de acompanhamento do processo do aluno. Registros esses que devem ser sistemáticos e descritivos, baseados numa avaliação qualitativa do caminhar das crianças, que efetivamente orienta o professor em seu planejamento.

[...] Assim, os professores municiados das avaliações cumulativas e de parâmetros objetivos, podem promover ou reter o aluno.

d.2 OS PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DO ALUNO (FINAL DO BLOCO ÚNICO)

[...]

Tais parâmetros não fixam limites, isto é, nem um mínimo nem um máximo, mas representam uma síntese qualitativa do proposto em termos de programação curricular, direcionando para uma apreciação que repousa nos aspectos substantivos a serem trabalhados com os alunos, acentuando a importância da maioria deles atingir um patamar de conhecimentos básicos?

[...]

d.3 AS FICHAS DESCRITIVAS

[...], considerando que são mais condizentes com o Bloco Único. Esse registro apresenta dados que, no caso de mudanças do professor ou da escola, garantam a continuidade do processo de aprendizagem.

Essa forma de registrar o aproveitamento do aluno dá suporte à adoção de avaliação por critérios. O princípio que a fundamenta é que o aluno não é mais avaliado em função do desempenho da classe, mas a partir dos progressos que vai apresentando gradativamente e das aquisições cada vez mais complexas que é capaz de fazer nos diversos domínios da aprendizagem. Esse modelo permite a eliminação do sistema de registro por menções, que traduz uma indesejável média aproximada dos vários exercícios, provas e/ou observações realizadas, quando o perfil do aluno é traçado arbitrariamente em termos de médio, regular, fraco, bom ou ótimo.

A Ficha Descritiva do rendimento do aluno oferece esclarecimentos mais precisos sobre o que efetivamente foi trabalhado em classe e do que o aluno conseguiu dominar. Se no início do Bloco Único, o aluno foi capaz de dominar pouco em relação ao trabalho em classe, poderá mostrar avanço significativo posteriormente (PMV, 1990, p.17-21).

Após a apresentação da proposta de avaliação do Bloco Único, iniciaremos a escuta dos professores, com a seguinte colocação:

Prof. 11: tudo que você for no discurso...convence...

O enunciado veio carregado de uma certa ironia enquanto conversávamos sobre as situações, nem sempre boas, surgidas na implantação do Bloco Único. Para Bakhtin “[...] a ironia é um caso típico de discurso bivocal [...]” (BRAIT, 1997, p.130) , ou seja, “a presença de vozes opostas”: no discurso o projeto para a avaliação é bonito, perfeito; mas nas situações reais de sala de aula/aprendizagem para o aluno, não é o mais adequado.

E continuou,

Prof. 11: a nossa primeira ficha do Bloco Único tinha muitas páginas... só sei que devia ter uns 200 objetivos... Português... Matemática... Estudos Sociais... e... Ciências... isso por bimestre... aspectos atitudinais... bimestre... é maçante... o pai não entende... não resolve... o pai não entende... assim... “meu filho sabe ler” ... “meu filho não sabe ler”... “ele não conhece letra”... “meu filho tá soletrando”... “meu filho”... né?... “as palavras são muito bonitas”... né?... “mas a gente não entende (os pais)”... às vezes nem a gente entende (a professora)... nas primeiras fichas eles colocavam coisas de ensino médio em ciências... você não consegue fazer... o professor caiu em cima... eu não sei o que é isso... eu não sei fazer isso... isso não é possível... isso não é possível saber... e realmente... não dá pra você saber... porque você não trabalha com o ensino médio...

Realmente, são muitos os objetivos constantes no instrumento de Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Inicial e Final. Para a disciplina de Português eram duas páginas na Avaliação Inicial e duas na Final. Consideramos importante trazê-las para a pesquisa e estão demonstrados nos quadros 8, 9, 10 e 11.

Quadro 8 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Inicial (PORTUGUÊS)

BLOCO ÚNICO INICIAL	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
QUANTO À ORALIDADE				
Percebe a importância de se apropriar da linguagem socialmente aceita (linguagem culta)				
Expressa-se com desembaraço e espontaneidade				
Relata fatos e ideias com sequência lógica				
Utiliza entonação adequada ao relato de fatos e ideias				
Apropria-se progressivamente de novas palavras, ampliando seu vocabulário				
Reconta histórias ouvidas com criatividade				
Argumenta e defende oralmente suas ideias e pontos de vista, ouvindo também os colegas				
QUANTO À ESCRITA				
Utiliza-se de várias representações para expressar suas ideias:				
Música				
Desenho				
Gestos				
Colagem				
Modelagem				
Dramatização				
Utiliza-se do desenho para representar as ideias veiculadas pelo texto lido e/ou ouvido				
Compreende que a escrita nem sempre se relaciona com a fala				
Reconhece o conjunto de símbolos convencionais utilizados na escrita				
Alfabeto				
Sinais de pontuação				
Numerais				

Reconhece as diferentes situações do uso da escrita na sociedade (Ex.: Comunicação a distância, jornalística, oficial, etc.)				
Escreve de forma legível				
Palavras				
Frases				
Textos				
Escreve obedecendo o sentido esquerda/direita e de cima para baixo				
Escreve respeitando o espaçamento entre as palavras				
Produz textos:				
Com clareza e sequência lógica das ideias				
Identificando e utilizando letras maiúsculas e minúsculas				
Identificando em algumas palavras a ocorrência de sons Semelhantes e grafias diferentes e/ou sons diferentes e grafias iguais				
Utilizando os sinais gráficos (til, cedilha, agudo e circunflexo) ainda que arbitrariamente				
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância verbal				
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância nominal				
Relatando por escrito a compreensão de textos lidos e/ou ouvidos				
Realiza leitura de textos não verbais (gravuras, imagens, cores, símbolos, gestos, obras de arte, etc.)				
QUANTO À LEITURA				
Lê letras e sílabas conhecidas (Ex.: do seu nome, dos colegas, jogos, objetos e outros)				
Lê algumas palavras demonstrando compreensão				
Lê textos curtos associando informações do texto a experiências individuais				
Lê textos apreendendo a sequência dos fatos				
Aprecia poesias e histórias contadas ou lidas pelo professor e/ou aluno				
Formula opiniões sobre as informações conhecidas e as obtidas no texto				
Realiza a leitura independente da solicitação do professor				
Espaço reservado para o registro de outros objetivos trabalhados ou observações quando se fizer necessário				

Fonte: SEME/PMV, 1991

Quadro 9 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Final (PORTUGUÊS)

BLOCO ÚNICO INICIAL	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
QUANTO À ORALIDADE				
Percebe a importância de se apropriar da linguagem socialmente aceita (linguagem culta)				
Relata fatos e ideias com objetividade				
Expressa ideias e emoções com sequência lógica				
Utiliza entonação adequada ao relato de fatos e ideias				
Apropria-se progressivamente de novas palavras, ampliando seu vocabulário				
Narra com clareza e desembaraço histórias ouvidas da literatura infantil e outras				
Expressa-se com fluência na produção de textos orais				
Participa de discussões defendendo o seu ponto de vista e ouvindo o do colega				
Argumenta e defende oralmente suas ideias, com clareza e coerência				
QUANTO À ESCRITA				
Produz textos				
Compreendendo a escrita como uma representação da linguagem Reconhecendo as diferentes situações de uso da escrita na sociedade (Comunicação a distância, jornalística, oficial, etc.) Faltando algumas letras mas possibilitando a leitura Com sequência lógica de fatos e ideias Respeitando o tema proposto (pelo professor(a), por ele mesmo ou outras situações)				
Identificando a diferença na estrutura de				
Narrativas Poesias Anúncios Receitas Cartas				
Usando parágrafos				
Utilizando adequadamente, conforme o texto				
Título Margem Assinatura Data				
Utilizando espaçamento convencional entre as palavras				
Fazendo a separação silábica na mudança de linha Com legibilidade				
Utilizando os sinais gráficos em palavras de uso comum (cedilha, til, cedilha, agudo e circunflexo) ainda que arbitrariamente				
Utilizando sinais de pontuação, ainda que arbitrariamente				
Utilizando sinais de pontuação, compreendendo a sua função				
Ponto final Interrogação Exclamação Travessão Dois pontos				

Utilizando adequadamente letras maiúsculas e minúsculas				
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância verbal				
Fazendo uso adequado dos casos simples de concordância nominal				
Defendendo suas ideias com argumentação clara e coerente				
Fazendo uso do discurso direto e indireto				
Utilizando elementos coesivos (pronomes e conjunções) par articular palavras, frases, períodos e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias				
Recriando a partir de outros textos lidos e/ou ouvidos				
Identificando em algumas palavras a ocorrência de sons Semelhantes e grafias diferentes, sons diferentes e grafias diferentes e grafias iguais				
Relatando por escrito a compreensão dos textos lidos e/ou ouvidos				
Empregando: Antônimo Sinônimo				
QUANTO À LEITURA				
Lê palavras e textos demonstrando compreensão				
Lê textos associando as informações do texto às experiências individuais				
Realiza leituras independentemente como fonte de informações e de prazer (poesias, histórias, livros de literatura)				
Formula opiniões sobre as informações conhecidas e as obtidas no texto				
Lê textos com fluência, entonação e ritmo adequado, demonstrando compreensão do que leu.				
Lê textos compreendendo os enunciados que orientam a atividade				
Consulta índices, glossários e dicionários				
Espaço reservado para o registro de outros objetivos trabalhados ou observações quando se fizer necessário				

Fonte: SEME/PMV, 1991

Quanto às questões de Ciências, sobre as quais a professora comentou, ao buscarmos no instrumento avaliativo, ficou claro para nós o que a professora quis dizer. Vejamos os objetivos para Ciências:

Quadro 10 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Inicial (CIÊNCIAS)

BLOCO ÚNICO INICIAL	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
Observa características externas no seu corpo e no corpo dos colegas, registrando diferenças e semelhanças através de desenhos, escrita e dramatização				
Constata e relata que as diferenças físicas e comportamentais são também influenciadas pela cultura onde as pessoas vivem				
Respeita os colegas e demais pessoas que apresentam diferenças de idade, cor, raça, cultura, etc.				
Constata a presença de órgãos reprodutores no sistema integrado e sua importância na continuidade e manutenção da vida humana				
Constata que o corpo é um sistema integrado				
Analisa criticamente alguns aspectos do saneamento básico da escola e da casa onde vive				
Observa e registra a influência do clima na vegetação, no comportamento das pessoas e outros animais e em todo ambiente				
Observa e registra as características gerais (textura, brilho, cor, etc.) dos materiais: pedras, solo, água, objetos e minerais				
Participa de discussões com relação as interações dos seres vivos entre si e com o meio (materiais) compreendendo sua importância no equilíbrio ecológico e qualidade de vida				
Analisa a importância de cardápios variados, a partir da cantina e merenda escolar, compreendendo que os nutrientes contidos nos alimentos são essenciais a sua saúde				

Fonte: SEME?PMV, 1991

Quadro 11 – Fragmento da Avaliação Individual do Aluno do Bloco Único Final (CIÊNCIAS)

BLOCO ÚNICO FINAL	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
CIENCIAS				
Relata que as Semelhanças e diferenças físicas comportamentais são também influenciadas por questões socioculturais				
Associa a presença de órgãos reprodutores no sistema integrado e sua indispensabilidade na continuidade e manutenção da vida humana				
Analisa criticamente a sua qualidade de vida e do seu grupo social (alimentação equilibrada, saneamento básico, práticas de higiene, corporal e ambiental, saúde física e mental etc.)				
Observa os elementos do céu durante o dia e a noite, diferenciando estrelas de planetas e satélites.				
Observa e registra as características externas dos seres vivos em relação ao seu ambiente				
Observa e registra as características gerais e específicas dos materiais: pedras, solo, água, minerais, etc.)				

Fonte: PMV, 1991

Só trouxemos os casos que foram levantados como impróprios para o Blocos Único, em Ciências. E realmente, concordamos com ela. Havia outros objetivos para essa disciplina, que não apresentamos aqui por estarem de acordo com a classe de alfabetização. Mas com toda a certeza, esses objetivos não foram verdadeiramente pensados para um aluno de 1ª e 2ª séries do ensino básico. O que comprova o distanciamento de quem o formulou do cotidiano de uma classe de alfabetização. O que comprova também que o professor alfabetizador esteve mesmo alijado do processo, pois nem os objetivos de avaliação passaram para sua análise e colaboração. Lembramos que além de Português e Ciências, ainda teriam que ser avaliados objetivos para Matemática, Estudos Sociais e Aspectos Atitudinais. Lembramos que as turmas do Bloco Único eram compostas com um número significativo de alunos (entre 25 e 35). As avaliações eram bimestrais.

Com relação à avaliação de Português, observamos que os critérios estabelecidos estão relacionados à oralidade, à escrita e à leitura. E se baseiam na apropriação de estruturas complexas da língua escrita, por exemplo: escrever ortograficamente palavras, frases, textos; produzir textos com clareza e sequência lógica de ideias; escrever respeitando o espaçamento entre as palavras; utilizar elementos coesivos (pronomes e conjunções) para articular palavras, frases, períodos e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias, só para citar alguns. Portanto, a avaliação manteve a lógica dos métodos tradicionais para o aprendizado da língua portuguesa, em detrimento das novas proposições das mudanças teórico-metodológicas. O que nos parece uma contradição da proposta:.

Havia também a ficha descritiva do aluno mostrando o progresso gradual do aluno. O modelo mais simples, que é exibido no quadro 12, deveria ser semestral (julho e dezembro).

Quadro 12 - Ficha Avaliativa Descritiva – SEME/PMV

1º Semestre	2º Semestre

Nessa simples ficha, os professores deveriam descrever o desenvolvimento do aluno de acordo com o que estava sendo trabalhado em sala de aula: acompanhamento das atividades de produção de texto, oralidade, leitura, outras situações do dia a dia escolar. Mas vejamos o que disseram os professores sobre esses instrumentos de avaliação de avaliação que não resultavam em nota e nem em reprovação da 1ª para a 2ª série.

Prof . 10: a avaliação foi outra coisa complicada... você não sabia o que fazer você não tinha uma direção... era grande... descritiva... você tinha campos quadrados... então... era língua portuguesa... você tinha que escrever ali o quê?... que o menino deu conta?... foi nessa época que surgiu o computador... sabe o que é que a gente fazia?... a gente fazia uma matriz... três matrizes... uma para cada nível de escrita... né?... e ali você recortava e xerocava... os pais também não sabiam o que é que eram esses níveis...

Eram as concepções de linguagem escrita dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), tendo em vista que o seu trabalho “[...] pretendeu analisar como as crianças relacionam sinais gráficos aos sons da fala [...]” (GONTIJO, 2002, p.26). Portanto, os professores acabaram por empreender uma descrição dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, num exercício que exigia uma prática diária de observação desse aluno, para responder nos modos exigidos pelo discurso oficial.

Prof. 6: meus alunos em 91... nunca foram avaliados pela equipe da secretaria de educação... a avaliação era minha por uma ficha descritiva... era descritiva... não era de marcar x... era um relatório descritivo aluno por aluno... eu tinha... acho que 20... 25 alunos... que a sala era pequena.. .tinha sala que tinha mais... tinha sala que tinha menos... dependendo do número...do tamanho da sala... isso sempre foi respeitado... né?... naquela época... mas a avaliação descritiva... eu descrevia o processo todo dos meus alunos... eles estavam lendo... eles estavam escrevendo... qual via? ... a via que eles queriam ouvir...

Entretanto essa “via” de orientação oficial, apresentava-se com conceitos muitos “técnicos”. Nesse viés, Côco cita Bakhtin (2006, p. 280) para que possamos entender que a língua não pode ser concebida como um “[...] sistema de formas que remetem a uma norma [...]”, mas sim, como um “[...] fenômeno puramente histórico”. Além disso, dificultava a compreensão das famílias sobre o estágio em que o filho/a filha se encontrava, a partir do pressuposto de que muitas dessas famílias não tinham se apropriado de conceitos sobre fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.

Entretanto, esse tipo de avaliação descritiva, poderia incidir em uma informação que não retratasse a realidade da criança, porque Carraher citado por Gontijo (2002, p.14), discute “[...] as lacunas do construtivismo como teoria psicológica da leitura e da escrita [...]” pois “[...] uma das dificuldades dessa concepção está *na observação de que numa mesma criança podem coexistir indícios de diferentes concepções da língua escrita*” (GONTIJO, 2002, p.14).

Prof. 8: “não tá solto demais?”... “como é que a professora deu certo?”... “que meu filho escreveu essa palavra... mas está faltando uma letra”... “vinha uma pessoa reclamar”... mãe... tá faltando uma letra... mas olha o que seu filho já sabe... ele já sabe escrever médico... ele só botou... médico com U... mas o som é muito parecido... seu filho está alfabetizado... tinha pai que não aceitava... ele queria ali... bonitinho ... preto no branco...

Havia “erros” que eram aceitáveis⁷⁴ nessa perspectiva. E a função da avaliação era fazer com que após percebidos, fossem trabalhados pelos professores da série e pelos subseqüentes. Essa situação poderia significar que aqueles alunos talvez nunca fossem trabalhados em seus “erros”, em nossa opinião. Além dessas fases da escrita, que admitiam o “erro”, avaliações sem nota, também foi uma preocupação das famílias,

⁷⁴ Erros aceitáveis: emprego do s/ss, r/rr, c/ç, x/ch, j/g, s/z, qu, gu, dentre outros, pelo uso estar ligado a regras convencionais da gramática. Relatório SEME/PMV. Já as trocas de letras (b, p, m, n) não seriam aceitáveis por serem transcrição da fala, junção intervocabular e segmentação. Outras dificuldades: organização das ideias, sequência e parágrafos, uso de sinais de pontuação, de leras maiúsculas e minúsculas. Dificuldades em contextualizar os gêneros textuais. A orientação para corrigir essas dificuldades: olhar no dicionário, perguntar ao professor/ao colega, decorar. Essas informações podem ser encontradas no documento “Orientações Básicas Curriculares para o processo de promoção dos alunos do Bloco único para a 3ª série, novembro de 1993, da SEME/Divisão de Orientação Pedagógica Educacional.

Prof. 7: foi uma coisa completamente nova pra elas... muitas ficaram assustadas... muitas entendiam que era uma bagunça a sala... uma desorganização... né?... éh::... éh::...a história toda da vida dos filhos era nota... então... elas queriam as notas... elas queriam as provas... né?... eh... e... eu acho que foi o mesmo susto dos professores...

Sobre essa relação de um certo conflito das famílias com a proposta pedagógica/avaliação do Bloco Único,

[...]a escola e a família se influenciam reciprocamente e “[...] os pais de alunos têm como referência sua própria experiência escolar (se a tiveram), ou suas representações sobre o que deveria ser (quando nunca estudaram).” Dessa forma, eles agem com ideias predominantes na sociedade (de que escola é lugar para aprender, a necessidade de disciplina, que o professor sabe o que está fazendo etc.). Não só porque os pais têm essas representações, mas porque tem direito de participar da vida escolar de seus filhos, é preciso manter “[...] um diálogo permanente sobre a proposta pedagógica desenvolvida, as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e os papéis que cabem à escola e à família, respectivamente.” [...] (MARSIGLIA, 2011, p.177).

As famílias de algumas unidades também ficaram fora do debate. Mas, sobre esse aspecto, um outro relato:

Prof.3: eu acho que por isso também esse baixo índice de reprovação... porque nós não estávamos presos a uma nota até porque nós não tínhamos uma nota... eram objetivos... e esses objetivos o aluno tinha possibilidade de alcançar até o final do ano... tudo aquilo que ele não foi alcançando... a gente retomava com ele numa perspectiva de conseguir vencer... e... pras famílias foi uma desconstrução no sentido de não ter nota... mas como eles começaram a entender que uma nota é completamente diferente de um objetivo... porque quando você pega uma nota de aluno você não sabe aonde ele não foi bem... mas quando ele pega uma lista de objetivos... ele tinha clareza exata de onde a criança apresentou a dificuldade... em quê que ele precisava ser trabalhado... e naquilo que ele era bom... e... uma outra coisa... nós também trabalhamos com as avaliações formais... escritas... éh::... a maioria das questões eram discursivas e tudo aquilo que o aluno colocava a gente tentava considerar o máximo... a visão dele... a compreensão que ele teve... e não provas objetivas que você não tem como perceber o conhecimento que ele traz.. porque... às vezes ele marcou uma resposta errada por questão de interpretação... mas ele tinha o conhecimento do assunto... e que aí numa prova objetiva você não tem uma dimensão... de mostrar...

Também notamos que os professores adotavam métodos próprios de avaliação, condizentes com suas práticas tradicionais em sala de aula. Entretanto, percebemos que para vários professores, a avaliação era um instrumento fundamental para estabelecerem seus planejamentos.

Prof .12: a gente usava... as provinhas... né?... tinha provas... provas de leitura... de produção de texto.. .bem nesse padrão mesmo... tinha avaliação descritiva... a avaliação descritiva era muito pautada só na leitura e na escrita... né?... não tinha mais elementos da prática... isso era realmente muito precário... por objetivos... um foco muito grande que o construtivismo deu foi na leitura e na escrita... muito pouco voltado para os outros componentes... acho que a avaliação era precária mesmo...

Prof.14: Então... a avaliação... era uma avaliação que a gente tinha que escrever o que as crianças sabiam... eram umas fichas que a gente escrevia... tipo assim... um relato do que as crianças já dominavam... né?... éh::... éh::... essas avaliações... eu anotava sempre no meu caderno... eu tinha um

caderno... fulano já está conseguindo ler as palavras tais tais e tais... que eu tinha prática de tomar a leitura... olha bem... eu ensinava as famílias silábicas... apresentava as palavras... lia com eles... depois eles tinham que ler sozinhos pra mim... éh:... aí... eu lembro o tempo todo isso... eu pedia a eles... pra estudar... depois eu chamava um por um... e eles tinham que ler pra mim... aí... eu tinha que... fazer isso... pra saber o que cada um sabia... não era na perspectiva do construtivismo... mas era onde que eu tinha... assim... pra dizer assim... onde que o menino sabia... e aí... não era leitura de textos... era uma leitura de palavras... isoladas... lá das atividades que eu passava... eu pedia para eles lerem pra mim... pra saber se eles já sabiam realmente decodificar aquela palavras... éh:... aí... eu fazia isso... nesse sentido... da codificação... e da decodificação... nada nessa linha... da... da... discursiva... quer dizer... os sentidos do texto... o que é que ele entendia... nada disso... o texto ... nem entrava na história... era sílaba... e as palavras... era o que... vigorava... né?... naquele momento... éh... aí... a gente preenchia uma ficha dizendo o que é que as crianças sabiam... né?... lógico... que nesses textos a gente fazia adequações diante das exigências... lê a sílaba tal... a gente não falava isso... a gente adequava... diante das exigências... mas a gente tinha assim... o que mudou?... a gente não dava prova pras crianças... a gente fazia esse acompanhamento das atividades e... verificava... o que é que as crianças estavam conseguindo aprender... daquilo que a gente também ensinava... né?...

Entendendo que a avaliação como um processo diagnóstico para reorientação da aprendizagem, os professores colocaram que essa avaliação nunca ensejou o debate na escola ou junto às/aos pedagogas(os) ou junto à Seme. Espaços de reflexão coletiva sobre os resultados dessa avaliação não foram propiciados. A avaliação não serviu às finalidades primeiramente pensadas.

Prof.17: dava uma ficha... essa ficha... acho que ninguém lia... a gente só perdia tempo... eu vou colocar que a criança não está acompanhando a turma?... não tinha condições de ir pro 2º ano?... colocava as dificuldades que encontrava... faltosa... ou problema de audição... de ouvido... ou visão... mas isso ficava só no papel... porque eu acho que foi tudo pro lixo... acho que nunca chegou na mão da prefeitura... nunca vieram falar da avaliação na escola... não sei... se foi... vinha falar com a pedagoga... a pedagoga ia lá pra conversar?... isso eu não sei...

Prof. 18: as benditas fichas... uma loucura... uma loucura... eu já estou fora mesmo... a gente praticamente agrupava... os alunos que sabiam mais um pouquinho... né?... que estavam bem... aí fazia assim... tanto pra esse... era tudo igual... tanto pra esse... entendeu... fazia... um... agrupava aqueles alunos... então tá... aluno que já aprendeu a ler... que já aprendeu a escrever... então... todas as fichas vão ser desta forma... aluno... que tá aí... era um escrito só... que ninguém na realidade lia... que ia lá pra dentro de uma gaveta... ninguém lia... ninguém dava solução... porque lá no final... a gente dava informação sobre aquele aluno... as observações do que é que ele precisava de ter reforço... e que essas fichas iam pra dentro de uma gaveta que ninguém lia... e que eu nem sei pra onde que ia aquilo... a professora do ano seguinte nem lia a ficha... ela falava que aquele aluno não sabia isso... não sabia aquilo... mas estava escrito na ficha dele... você entendeu?... ela não lia... ninguém lia... eu por exemplo nunca peguei a ficha do aluno pra saber o que a outra professora escreveu... eu sabia onde é que ele estava...

Mediante as colocações dos professores, entendemos que a avaliação poderia ter um instrumento melhor aproveitado pelas instâncias escolares, tendo em vista que o que se pretendia era encontrar caminhos/pistas que permitissem decisões não aleatórias e mais assertivas para o sucesso do projeto, ou seja, não houve um alinhamento de possíveis ações em conjunto com a coordenação do Bloco Único.

Além disso, elas não serviram aos objetivos de atendimento individualizado estabelecidos pelo projeto. Por exemplo, “diagnosticar progressos apresentados pela criança em relação a seu saber anterior” (PMV, 1990, p.17-18). Esse acompanhamento não aconteceu: primeiro porque alguns professores estabeleceram um texto padrão, para alunos com as mesmas características, o que comprometeu o acompanhamento individual do aluno; segundo, porque os professores não usavam as fichas do professor anterior para conhecer esse diagnóstico do progresso do aluno.

Uma outra situação que percebemos é que os modelos de avaliação e os objetivos a serem alcançados pelas crianças seguiam uma linha bastante generalista, às vezes, distanciada da realidade de cada série. Portanto, acabou por refletir análises “adaptadas” daquele objetivo (afinal, o professor tinha que preencher o instrumento). A ficha descritiva também estava passível de avaliações que dependiam das subjetividades de cada professor: o que seria um progresso para um, talvez não fosse para o outro; as relações de afetividade e poder, comuns nas salas de aula, entre professores e alunos, também poderia interferir nesse tipo de avaliação.

Os professores também utilizaram outros tipos de avaliações (provas, ditados, etc. e cujos *resultados* ficavam restritos a eles), porque achavam mais adequadas aos propósitos do “seu” trabalho em sala de aula. Portanto, as avaliações “oficiais” não corresponderam e nem se adequaram, em muitos casos, aos avanços ou características individuais do aluno. Ousamos afirmar, que os instrumentos avaliativos oficiais nesse primeiro momento não conseguiram exprimir qualitativamente o perfil daquele aluno e não conseguiram estabelecer os avanços de modo claro. De uma certa maneira, os avanços estatísticos com a não retenção de alunos, contribuíram para “mascarar” o fracasso escolar que não foi vencido nesse momento. Nesse quesito, a proposta de avaliação do Bloco Único cumpriu o seu papel.

3.3 O BLOCO ÚNICO E O CONSTRUTIVISMO: O MUNDO COMO EXPERIÊNCIA

Ao propormos a escuta de professores alfabetizadores, que atuavam no momento da implantação do Bloco Único em Vitória, não poderíamos imaginar a dimensão valiosa de seus discursos. Em muitos momentos, suas falas nos causaram emoção, reflexão,

sorrisos, admiração, gratidão, cumplicidade. Bakhtin (2008, p.3) assim descreveria esses momentos: “polemiza-se com os heróis, aprende-se com os heróis, tenta-se desenvolver suas concepções [...]”, pois “[...] o valor direto e pleno das palavras do herói desfaz o plano monológico e provoca resposta imediata[...]” (BAKHTIN, 2008, p.3), porque suas palavras são dotadas de valores e poderes plenos, trazendo “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes [...]” (BAKHTIN, 2008, p.4).

Os diálogos foram incentivados pela nossa proposição em **compreender sentidos elaborados pelos professores alfabetizadores frente às mudanças teórico-metodológicas ocorridas no campo da alfabetização, na década de 1990.**

Nossas inquietações surgiram a partir da maneira como o discurso do construtivismo nos foi colocado como hegemônico, opondo-se vigorosamente aos métodos tradicionais, como a única resposta/maneira para vencer o fracasso escolar.

Cerca de vinte e cinco anos se passaram. E um de nossos pontos de pauta na entrevista era pedir ao professor/à professora que avaliasse os resultados da implantação do Bloco Único e do construtivismo, na Rede Municipal de Vitória, pois,

A avaliação, como aspecto arquitetônico do ato, e o caráter situado e participativo do sujeito levam Bakhtin a transcender as filosofias da ação e do processo, pois o valor do ato é o valor que este tem para o agente, não um valor absoluto que viria impor-se a este último: o sentido nasce da diferença, mas não num sistema fechado de oposições. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta. Como mostra a obra de Bakhtin, não se trata porém de propor a relatividade dos valores, mas pelo contrário, o fato de que o valor é sempre valor para os sujeitos, entre sujeitos, em uma dada situação (BRAIT, 2010, p.22)

Após analisar as respostas, **enunciações concretas desses professores**, constatamos que não só “[...] a formação do homem se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica [...]” (BAKHTIN, 2010, p.221), como também se “[...] situa na fronteira de duas épocas [...]” (BAKHTIN, 2010, p.222), entendendo que

A proposta é conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido (BRAIT, 2010, p.22).

De posse dessas repostas decidimos dividi-las sob três contextos: **os avanços; os nós críticos; e, novos outros caminhos possíveis?** Sendo a proposta do trabalho, a escuta dos professores, procuramos manter suas falas quase que na íntegra, para que também “[...] outros/as sujeitos/vozes ‘contraponham’ os seus discursos [...]” (STIEG, 2014, p. 279).

3.3.1 Os avanços

Como concebemos a alfabetização/a sala de aula/a sala dos professores/a escola/ a educação? Se a (s) concebemos como espaço (s) de interação, constituição de sujeitos e produção de sentidos, podemos dizer que aí sim, há o encontro de vozes. Portanto, acontece o diálogo.

O que dizem os professores?

Prof. 1: a lição que eu tirei dali é ter que encarar cada um como um aluno... não são todos iguais... porque no modo tradicional... no modo que a gente quer... é que todo mundo seja igual... tá? ... do mesmo jeito... caminha do mesmo jeito... mas não é... a grande lição que eu tirei dali...

Prof. 2: com o Bloco Único melhorou bastante... porque sai um pouco só daquele foco... tipo tradicional... mecanicismo... e também pelo tempo... realmente... eu achei que ajudou bastante... porque deu uma melhorada... as crianças tinham um tempo maior de aprendizagem... eu achei que ajudou bastante o professor... ficou um tempo maior para o professor associar à alfabetização...

Prof. 4: olha pra mim... eu não consigo olhar pra escrita da criança sem pensar nos níveis silábicos... antes eu olhava... escreveu certo... escreveu errado... o construtivismo que me deu a visão do que ela já sabe... e... o que é que ela tava escrevendo aí...

Prof. 6: a gente fez muito jogo de memória... a gente fazia quebra- cabeça... a gente fazia materiais... [...]... a gente fazia joguinho de memória... a gente fazia bingo de tampinha... a gente fazia uma série de materiais... inclusive as caixinhas de papel cartão... para guardar o material dentro... e depois... a gente percebeu... que a gente podia... que os alunos também podiam... fazer aquele material... então... a gente trabalhava muito desses materiais... né?... que... que eu acho...que foram até gostosos... porque... eles substituem aqueles materiais industrializados na sala de aula... [...]... talvez esse movimento me fez... essa busca... por conhecimento... essa busca que é pelo aprimoramento profissional...

Prof. 7: eu penso... o mais importante que veio... que ficou... eu penso... é o olhar... o olhar para cada criança... esse olhar... de... de... de... entender como a criança aprende... foi o mais positivo... entender como a criança aprende... e entender os tempos de cada uma... isso foi muito importante... algumas crianças ficavam invisibilizadas... algumas crianças eram tidas como os fracos... e outros fortes... então... assim... separavam as turmas... tinha turma dos atrasados... tinha turma dos adiantados... tinha turma da idade regular... e tinha turma da idade defasada... então... assim... antes... numa linha tradicional... então... nessa... éh:... éh:... eu não concordo que estas crianças tenham que ser separadas... o nível de aprendizagem... faixa etária... o que eu penso é que tem que se investir na criança de acordo com a aprendizagem dela... de acordo com o caminhar dela... então... isso... veio assim muito forte... então... acho que isso foi um ponto muito positivo... desse momento... e de entender o sujeito... de entender a sua história... de entender o seu contexto... de olhar... pra ele e analisar

mesmo... como que ele estava aprendendo... cada um... ao mesmo tempo como se fazia o trabalho... [...]... o investimento na formação... os recursos materiais... acho que foram importantíssimos... eu acho que trouxe... um grande crescimento... principalmente aqueles que abraçaram... que vestiram a camisa...

Prof. 8: então... [...]... o tempo... essa mobilidade da gente ter mais um tempo.... enfim... se entendeu... que alfabetização é muito sério... para ser compreendida em um ano só...

Prof. 9: se a gente... olhando agora... o trabalha que a gente estava realizando... então... ele veio para dar uma mexida... para romper... ou até para... potencializar aqueles profissionais que não concordavam... foi importante nesse sentido... a professora ... tem um outro olhar em relação à própria criança... como se focou o processo... em detrimento... né?... dos resultados... e tudo mais... a gente avalia... como criativo... mas naquele momento... éh::... teve essa importância... nesse sentido... de mexer mesmo... espera aí... vamos tirar o foco do método... vamos trazer a criança... ela produz conhecimento... na tentativa da escrita... ela levanta hipótese... ISSO... foi interessante naquele momento... a criança saiu daquela situação de... ser não pensante... né?... isso a gente avalia como importante...

Prof. 13: aí... assim... teve dois resultados... teve dois resultados... aquele resultado quantitativo... o método silábico deu conta... mas... assim... era diferente... aquele sujeito de direito que estava no método silábico... do certinho... daquele que estava lá... tendo construtivismo... a autonomia de um... era muito mais visível... ele tinha assim... ele era mais visível... ele era mais crítico... eu diria assim... tá?... ele... possibilitou mesmo... de olharmos essa criança... esse sujeito de direito... enquanto criança... tá?... a liberdade... assim... eu fiz essa experiência... de aluno circular... do cantar... da criança construir seu conhecimento... éh::... éh::... com sucata... manteigueira... eu lembro que eles traziam... assim... eles catavam manteigueiras... lá no lixão de São Pedro e traziam... garrafinhas... copinhos de iogurte... então... isso era diferente... do que estava posto... estava construído... o quantitativo... o método deu mais conta... assim... o qualitativo... eu avalio que o construtivismo nos possibilitou isso... não tinha quantidade... mas tinha qualidade naquele que estava sendo alfabetizado... ter a liberdade... esse aluno ter a liberdade... esse aluno que eu citei anteriormente... o Juca⁷⁵... eles fez a junção... eu tive que acompanhar... ele fez a junção da Matemática com o Português... ele... ele... a partir de números... ele fazia a junção de sílabas... então... era diferente pra mim aquilo... né?... ele teve a liberdade de pensar... de construir a forma como ele queria aprender... ele se identificava mais com a Matemática... tive que respeitar essa experiência dele... isso eu guardo até hoje...

Prof. 16: o construtivismo... ele foi bom pra mim porque a criança vê longe... agora pra aprender a ler e escrever mesmo... pra mim é o tradicional... tem que ser os dois... o tradicional sozinho funciona mas o construtivismo sozinho não funciona...

Prof. 18: mas... eu também não nego que o construtivismo acrescenta... muitas coisas... você tá entendendo?... acrescenta... acrescenta... que você traz muitas coisas novas... éh::... éh::... você trabalha com jornal... você pode trabalhar com jornal no tradicional também... mas ali... você pode trabalhar muito com jornal... né?... muitas... outras... poesias... né?... tinha uma coisas assim... muitos jogos pra trabalhar Matemática... o construtivismo... ele acrescenta... ele acrescenta... mas poderia ser os dois ali... né?... trabalhar os dois paralelos ... ali... o construtivismo... as inovações... mas vamos seguir o tradicional... eu implementei o construtivismo também... mas também não abdiquei do meu método de trabalho não...

Nesse encontro de vozes, não podemos desconsiderar as experiências de mundo dos sujeitos, nem suas histórias de vida. Apesar da tentativa de “re-formar” os professores alfabetizadores e das relações nem sempre pacíficas na implantação do Bloco Único, acreditamos que, a partir daí, se tenha produzido uma nova cultura escolar, isto é, “[...] um conjunto de saberes organizado, didatizado, que integra o corpo de

⁷⁵ Nome fictício.

conhecimentos sobre o qual trabalham professores e alunos [...] “ (VIDAL; SCHWARTZ, in VIDAL SCHWARTZ, 2010, p.22).

Viñao Frago citado por Scanfella (2013, p.16) também reforça a questão do quanto é difícil vencer os problemas na alfabetização, quando os elaboradores de reformas ignoram o passado das escolas e dos professores, partindo do zero. Essa ausência de diálogo com os profissionais na educação, a não valorização das vozes legítimas da cultura escolar comprometem os processos de mudanças.

Mas não posso deixar de falar dos sentimentos, do afeto, que na minha percepção, emergem nas entrelinhas das falas. E da importância desse sentimento/afeto no olhar para esse aluno, nas trocas com esse aluno, nas trocas com os colegas professores, e no próprio (re)descobrir-se/(re)significar-se enquanto professor. Para Gontijo (2002, p.134),

A intervenção pedagógica é fundamental para que a criança se aproprie dos conhecimentos. Mas essa intervenção não significa uma direção autoritária do processo educativo e a redução da criança em um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social, e desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização. Assim, o professor medeia a relação da criança com a linguagem escrita (GONTIJO, 2002, p.134).

Finalizo com Garcia⁷⁶ (1999, p.35) dizendo que “[...] cada um de nós só assimila aquilo que para nós tem sentido. E o que tem sentido para nós que não nos afete afetivamente?”.

⁷⁶ Proposta, nº83. Dezembro/Fevereiro de 1999/00.

3.3.2 Os nós críticos

Optamos por chamar de *nós críticos* tudo aquilo que os professores alfabetizadores perceberam como formas (explícitas ou implícitas) de intervenção/imposição em seu trabalho, bem como, de maneira inversa, os professores reagiram, tornando-se também *nós críticos* para a efetivação concreta do projeto Bloco Único, porque “o conflito de vozes interiores acompanha o conflito das vozes exteriores [...]” (BRAIT, 2010, p.53).

Sobre esses conflitos de vozes que se deram na implantação do Bloco Único/construtivismo, vejamos as colocações dos professores,

Prof. 4: antigamente... 20... 25 anos atrás... éramos tradicionais... aí... veio o *boom* do construtivismo... e você tinha que ser construtivista... e esperar a borboletinha entrar... a palavra de ordem era DESCONSTRUA tudo que tinha como verdade até aqui... e comece a tentar se construir... um professor construtivista...

Prof. 6: o não positivo era aquela coisa de doutrina a ser seguida como única verdade absoluta para ensinar... não... para ensinar não... para possibilitar o acesso à leitura e à escrita... isso pra mim foi a pior coisa que o construtivismo teve... essa doutrinação... então... a partir de hoje esqueçam tudo que vocês sabem... porque só vale isso daqui... outro... muito negativo... levou várias criança... vários professores pro brejo... [...]...o construtivismo levou muitos professores... muitas crianças... pro brejo... infelizmente...

Prof. 7: o que eu penso que não foi positivo... éh::... éh::... implementar um sistema de ensino... uma outra metodologia... né?... e desconsiderar o conhecimento que já vinha... desconsiderar os métodos anteriores... porque eu penso que não existe... um método... que esse é a verdade... esse é o certo...

Prof. 8: ruim... foi o construtivismo em si... é o que eu te falei... para mim... tem falhas... eu acho que tem muitas... eu acho que a gente tem que corrigir SIM... eu tenho que dizer onde está errado SIM... mostrar o certo... fazê-lo ali... pela repetição... entender que aquilo tem que ser assim... explicar o porquê... eu tenho que explicar para o meu aluno o porquê... porque o Ç cedilha existe... não existe uma letra chamada Ç e uma letra chamada C... existe a letra chamada C... cedilha... é aquele sinalzinho debaixo do C... que indica que ele tem som de S... por isso não se usa cedilha com E e com I... porque o C com I já tem o som de S... então... esse tipo de teoria... esse tipo de estudo... eu... parto do aluno para ele entender e é mais fácil... eu acho que tem que nortear dessa forma SIM... tem que se nortear no conteúdo SIM... na prática SIM... e eu acho que é uma falha aceitar qualquer coisa... aceitar de qualquer coisa e está aprendido... NÃO É ASSIM...

Prof. 9: tinha um chavão... que a gente via nas escolas quando a gente chegava... que ficou forte na época... “quando se ensina a criança você tira dela o direito de aprender”... essa frase eles tiraram de um livro de Piaget... e... aí... as pessoas ficaram imbuídas por essa ideia... não posso ensinar a criança... ela tem que aprender sozinha... eu vou facilitar... vou organizar o ambiente alfabetizador... para não ficar cheio de rótulos... e a criança está na tentativa da escrita... pegavam aquelas provas... né?... de Emília Ferreiro... e até de Piaget... que foi realizado para fazer a pesquisa... e transformaram aquilo em uma metodologia de trabalho... não em uma metodologia... né... e aí... quer dizer... a criança não conseguia... né?... por quê?... a coisa foi ficando meio solta... mas solta... por conta da compreensão que não tinha... [...] a gente via um espontaneísmo... uma série de situações espontaneístas... me lembro muito bem de falar assim... mas esses processos estão gerando práticas espontaneístas... será que é isso mesmo?... e o que é que isso... né?... [...]... a gente via muita criança desistindo dos processos... não tem aquela coisa assim... a criança pergunta... pede... solicita ajuda...

e alguém diz... é por aí... vai que é assim mesmo... chega uma hora que... ela desiste... ela não tem *feedback*... ela não tem o desafio... né?... alguém instigando... problematizando... ela acaba desistindo... eu via muitas crianças desistindo... estou falando de modo geral... né?... do Bloco Único ... de modo geral... [...]... por que quais são as crianças que não estão aprendendo?... são as crianças da classe popular... [...]... eu estou falando de uma questão política da coisa... que pode garantir a constituição do sujeito leitor e produtor de texto... com uma consciência crítica... numa perspectiva que não a tradicional... né?... e não o construtivismo cognitivista que está aí colocado... é nesse sentido que a gente faz uma avaliação hoje... onde erramos?... o que erramos?... o que precisa ser feito?... porque nós estamos falando de uma opção de trabalho... de uma classe que lhe é sonogado todos os direitos... inclusive o de aprender a ler e a escrever...

Prof. 12: tinha muita formação...mas não se falava em currículo... você entendeu?... olha só... não se falava em currículo... éh:... o que é o currículo?... não se falava... falava-se dessa abordagem (construtivismo)... mas não falava no currículo... no currículo você envolve o quê?... quem são esses sujeitos?... quem é o professo?... o que é avaliação?... quer dizer... ficou muita abordagem pela abordagem... solta... desconectada de uma proposta curricular... o currículo vai pautar a formação... o currículo vai pautar o processo de mediação do professor... vai pautar a avaliação... não se falava em currículo... né?... da importância desse documento que é um norteador... um trabalho efetivo de formação não tendo relação com avaliação e com o currículo?... ela realmente ficava deficitária... mas naquele momento foi importante porque você saia de uma perspectiva x... né?... você entende... aí... hoje... olhando... você tem uma estrutura... uma organização mais sistemática dessas formações...

Prof. 14:a falta de condições... do professor com... assim... era o professor mesmo ... por conta de suas próprias forças e energia... que tinha que se organizar pelas demandas de trabalho da sala de aula... querendo ou não acaba lá na ponta... é o professor ...

Prof. 16: o importante pra mim era a criança... para aquelas professoras que chegaram novatas... as cabeças daquela crianças ficaram assim... (fez um gesto girando o indicador no alto da cabeça)... eu falei... não vou deixar não... salvei elas... os novos entraram de cabeça... aquela turma de crianças que não aprendem ... não estão lendo... tanta criança que não estava conseguindo... só sabia o nome dela... e só... com letra bastão... criança na 3ª série...

Prof. 17: o negativo... o professor não estava preparado pra isso... os alunos também não...

Prof. 18: foi aí que começou... passa seu aluno sem saber mesmo... depois mais tarde... eu trabalhei uns três meses à noite com uma colega amiga minha... e aí... tem um monte de adulto que não lê... aqueles alunos de 5ª... 6ª série... que não interpretam... não produzem um texto... que não escrevem... nada... uma loucura gente... agora... eu... como mãe... sabendo que o meu filho passou e não tá nem lendo... e foi pra 2ª série... tá?... eu não sei qual professor que ele vai encontrar lá... se ela vai assumir essa responsabilidade de alfabetizar... senão... vai ser... aprender mais um pouquinho aqui... mais um pouquinho ali... chega na 4ª série o aluno mal sabe escrever... e somar... algumas coisinhas... muitos professores usaram a teoria para se acomodar... em toda profissão têm aqueles responsáveis... aqueles que buscam... e tem aquele que querem enrolar... isso em toda profissão...

Inferimos dessas falas que o construtivismo não se efetivou na Rede Municipal de Vitória, pela precariedade de sua aplicação como resposta ao analfabetismo e pela não adesão da maior parte dos professores ao eixo-teórico construtivista. Essa resistência, em nossa análise, não se dá simplesmente pela “acomodação” a um método de alfabetização. Parece-nos muita mais uma forma de advogar na defesa desse aluno, do sujeito a ser alfabetizado,

A aprendizagem escolar, sobretudo a apropriação da leitura e da escrita, é um processo fundamental para a formação da individualidade. A prática escolar de alfabetização medeia essa formação à medida que as atividades realizadas na sala de aula promovem o desenvolvimento para níveis mais elevados e favorecem a relação consciente do “ser singular” com as objetivações genéricas para-si (GONTIJO, 2002, p.134).

A condução da implantação do projeto também apresentou sérias lacunas no âmbito administrativo. O que culminou na não reeleição da grupo político que implementou o projeto.

Foram justamente essas mesmas angústias dos professores que nos levaram a busca de respostas e ensejaram esse trabalho. Ao professor deve ser dada a possibilidade de sua escuta. Toda resistência deve ser ouvida. Toda resistência deve ser investigada. Escutá-los. Por isso, defendemos “[...] *uma posição dialógica, seriamente aplicada e concretizada até o fim*, que afirme a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói” (BAKHTIN, 2008, p.71).

3.3.3 Novos outros caminhos possíveis?

A escuta desses professores suscitou novas inquietações. Será que as vivências/experiências na implantação do Bloco Único corroboraram para um jeito diferente de conduzir as políticas públicas de educação? E a formação inicial e continuada de professores? Mudou?

Pensamos em retomar as contribuições de Bakhtin em sua análise sobre o problema do romance na educação, quando ele afirma que “[...]o romance de formação é o mais importante” (BAKHTIN, 2010, p.221), porque nesse tipo de romance, a relação do homem com a formação histórica é indissolúvel, ou seja, a sua formação acontece concomitantemente com o mundo. Ou será que negligenciado todo o percurso histórico desses últimos trinta anos, mais uma vez, uma/alguma voz oficial insiste em percebê-lo/concebê-lo como uma grandeza constante (imutável, pronta, manipulável), sujeito às fôrmas e formas que alguma/uma voz oficial lhe deseja imputar.

Estamos frente a novas concepções teóricas que se aplicam à educação; estamos frente a novos conceitos de alfabetização: o discurso do letramento; estamos

testemunhando outras pessoas pensando pelos professores alfabetizadores; estamos recebendo livros didáticos que são pensados para atender aos avaliadores do PNLD e não aos professores, e não aos alunos.

Afinal, por que (não) escutar os professores alfabetizadores:

Prof. 11: eu vou te dizer uma frase do Paulo Freire... o Paulo Freire falava ... “o mundo não é... o mundo está sendo”... então... não existe esse fim aí que você deu... não tem... né?... eu era sócio-construtivista... né?... não sou mais... porque a prefeitura já me mudou... já está me dizendo... entendeu?... agora eu sou histórico-cultural... muda alguma coisa?... gente... você pega Vigotsky... eu tava lendo uma tradução do Vigotsky... né?... de uma cara lá de São Paulo... aí... eu peguei um outro livro da biblioteca pra fazer uma relação... a tradução totalmente diferente... a tradução era totalmente diferente do que o cara estava falando... entendeu... se eu pego um tradutor... do... do... de um autor... né?... que me diz a mesma coisa de forma diferente... como é que pode... agora vai dizer que eu sou histórico-cultural... que eu sou crítica de conteúdos... eu sou [...]... professora... né?... que trabalha todo dia... alfabetizadora... né?... que abraça meus alunos... né?... que dou bronca quando precisa... e que entendo que... é necessário uma escola funcionar direito... agora... quem faz a escola?... eu... os alunos... a família... o diretor... o pedagogo... o coordenador... eu sozinho não sou nada... entendeu?... agora... eu não preciso ser nada... tá?... eu preciso ter boa vontade... sabe... na verdade... você pega a teoria pra ler... na verdade... aquela teoria... ela engloba todas as outras teorias... né?... ela faz um resumão de todas as outras teorias... então... você é tudo... você pode ser conservadora quando você quer seus alunos sentados... né?... posição de estudante... como eu faço... a posição retinha... você pode ser conservadora quando você vai cantar o hino lá fora e quer todo mundo de pé... na posição de cantar o hino com o braço pra baixo... um atrás do outro olhando pra cabeça do outro... né?...

Assim, parece-nos que tudo se repete. E a escuta do professor, continua sendo colocada em um terceiro, quarto plano. No século XX, fomos acometidos por uma onda de reformas advindas de ideais neoliberais representando os interesses dos organismos internacionais, na lógica do capitalismo. E agora, em pleno século XXI, quais são os novos caminhos possíveis?

Prof. 14: aí... assim... eu vou dizer pra você o seguinte... depois dessa época... eu fiz a opção de ir para a educação infantil... eu deixei as turmas de alfabetização... depois... eu voltei a trabalhar com a alfabetização de adulto... e deixei as turmas de 1ª a 4ª série... hoje... assim... como técnico da educação... éh::... éh::... vejo que os nossos profissionais têm que voltar a estudar... se debruçar... e ver... e pensar também... tem que ter uma proposta... éh::... éh::... se a escola tem esse projeto... talvez seu documento possa ajudar... professores... sistema... tá?... a repensar esse sujeito de direito que está entrando no ensino fundamental... ele tem que perceber... que entrar como parceiro nesse processo de ensino/ aprendizagem... tá?... e... se colocar como parceiro também dessa criança... nós temos que perceber que... essa criança tem direito de construir conhecimento... tem direito de crescer... como você... éh::... fica com essa criança assim... do Bloco Único?... faz... permite... esse menino chegar no quinto ano sem construir nada... não é?... e... eu falo uma coisa pra você... não é essa criança que está errada não... é a instituição que não tem um bom projeto... é o professor que não buscou... não estudou... não criou alternativas... é isso que tem que ser feito... eu defendo que método... eu acredito que sim... eu não posso ser totalmente método... mas... assim... em alguns momentos... eu tenho que pensar essa criança como sujeito de direito... então... assim... buscar alternativas... todas as alternativas que vão possibilitar esse sujeito de direito construir conhecimento... tem que ser vista... tem que ser pensada... tem que ser testada... tá?... a teoria construtivista... impropriamente... virou um método... ela tornou-se lei... tá?... e aí... assim... eu não sei de que forma os embasamentos teóricos estão sendo avaliados para reverter... porque assim... aí você sai de método silábico e vai pra um

“método” construtivista... e aí... faz dele... uma regra... faz dele uma regra... [...]... eu acho que em 25 anos de construtivismo... o que é que ficou?... será que teve 25 anos de construtivismo?... porque se eu pegar lá em 91... eu posso dizer que o meu trabalho lá de 1991... não houve construtivismo... apesar de ser a teoria oficial adotada pelo município... então... eu acredito o seguinte... em algumas unidades... igual a unidade da ()... que era uma unidade experimental... isso era muito forte... outra escola que era muito forte... que tinha um projeto... era a escola ()... então... assim... para o professor trabalhar lá... ele tinha que passar por um processo seletivo... na própria escola... então... eu acredito que em algumas unidades... o trabalho foi mais nessa direção... na tentativa de aplicar o construtivismo do que em outras... se eu falar dos lugares em que eu passei... o construtivismo não ocorreu nesse período todo... então... assim... eu sempre imagino... se não for uma demanda do professor... a partir da sua realidade... eu acho que qualquer teoria... qualquer política... é fadada ao insucesso... porque ... a gente discursivamente vai adotar uma postura... e fazer outra coisa... apesar de que... algumas imposições... elas são tão coercitivas... que acabam promovendo práticas... a partir da coerção... que eu não vejo também se é tão... produtivo assim... [...]... por ela ser impositiva... e coercitiva... ela acaba produzindo práticas que vão nessa direção... mas... se for só no âmbito de adotar... e anunciar que adota... eu acho que nem sempre isso acontece realmente... entende ...

E nesse viés, continua:

Prof. 14: as pessoas estão sempre em busca... porque... na realidade... assim... o fenômeno educativo... ele não superou ainda as desigualdades... porque... na verdade... o tempo todo... a gente procura... é... minimizar essas desigualdades... quer dizer... eu tinha grandes índices de reprovação... eu continuo tendo... hoje... índices de pessoas que não dominam a leitura e a escrita?... elas podem não ficar mais reprovadas... como era... antes... mas elas continuam não tendo acesso ao... ao... domínio da leitura e da escrita... isso existe... quando eu falo... de índices de analfabetos funcionais... então... o fenômeno... ele continua... ele... não... não se alterou... quando eu produzo... vários alunos pra educação de jovens e adultos... hoje... que a gente tem... é o quê?... a escola... produzindo fracasso escolar por ela mesma... não é porque as crianças não têm acesso à escola... elas têm acesso a escola... não conseguem aprender o tanto desejado... como desejado... como a sociedade exige... e aí ela vai... pra educação de jovens e adultos... então... a gente... o fenômeno em si permanece... a gente não conseguiu dar conta... então... não foi a adoção do construtivismo... que conseguiu resolver... nem o surgimento do termo letramento em alfabetização... isso em articulação... também não consegue resolver... porque a gente tem um problema forte... acho que igual a gente comentou... logo no início... porque a criança fica na escola... ela não é reprovada... para ela desistir... não acontece isso hoje mais... porém o fenômeno da não aprendizagem ele ainda continua ocorrendo... e o porquê disso?... eu acho que a gente ainda tem... as nossas condições de ensino ainda são frágeis ... se eu falo que hoje a gente tem... uma... que eu falo de um barracão que existiu... a gente ainda tem espaços alternativos hoje... bastante deficitários... eu acho que a rede... no caso... do município de Vitória melhorou... assim... consistentemente... nesses 25 anos... de 91 pra agora... eu posso dizer que a rede de escolas do município de Vitória melhorou muito... houve muito investimento ?... sim... né?... mas ao mesmo tempo a gente ainda carece de outros... outro... investimento... seja na formação ... e eu acho... que na formação... eu acredito na formação de professores... porque eu acho que esse é o caminho... mas uma formação... que se diz... pela própria lógica do trabalho educativo... o trabalho educativo é que vai me apontar... as demandas do que eu preciso de formação... e não... uma formação a priori... éh::... éh::... geral... pra todos... de blocos... de pacotes... entendeu... pensar na formação... porque aí a gente está na lógica do construtivismo... antes a gente tinha a formação voltada pro construtivismo... hoje a gente tem a formação voltada para essa ideia da articulação e letramento voltada pra alfabetização... por meio da estratégia da sequência didática... então... assim... uma sequência didática pode ser muito bem feita... mas ela não é genérica... que serve pra todo mundo... então eu acredito na formação sim... mas de uma formação de grupos menores... a partir da própria demanda do trabalho educativo do professor... acho que isso sim... e... sem contar também... que a gente não pode esperar de um professor... que ele vá buscar formação... sobre as próprias condições de trabalho que ele tem... às vezes o salário baixo... às vezes não... muitas vezes... o salário baixo... que ele tem que trabalhar dois horários... como que ele vai ter energia ainda pra buscar uma formação... e olha que os professores dos anos iniciais são muito compromissados com os trabalhos que eles fazem... porém sem condições... o compromisso deles... não revela as condições que eles poderiam potencializar... porque ele trabalham em condições muito desfavoráveis...

Finaliza expondo que:

Prof. 14: e... eu vejo retorno... igual quando eu falo lá...que eu tava na perspectiva behaviorista de trabalho... eu vejo... que essa perspectiva behaviorista ela volta... ela se recupera com força... agora... embora ela nunca foi superada dessas relações... [...]... éh:... mas eu acho que ela retorna com força agora... porque é a perspectiva que dá controle... é a perspectiva que você consegue controlar o processo... na perspectiva discursiva de linguagem... você não consegue controlar... então... assim... é uma... agora tem uma recuperação dessas ideias... e assim... por vários modos... pelo livro didático... pelas avaliações... pelo... próprio processo de formação... que aposta que nas sequências didáticas como o viés... que vai dar esse suporte... né ...

No decorrer dessas problematizações trazidas pelos professores, assim como a contribuição dos diversos autores que constituíram nossa palavras alheias, entendemos ser fundamental a escuta cuidadosa e a abertura de espaços de diálogo entre/com os profissionais da educação, inclusive aqueles em formação inicial. Provocar o debate sobre o papel político da alfabetização é fundamental. Caso contrário, estaremos a mercê da continuidade de reformas, que travestidas de políticas públicas para a educação, acontecem desvinculadas de um genuíno interesse em garantir a aquisição da escrita e da leitura. Desse modo, ignoram os professores, os alunos, as escolas. Corroboram para a manutenção de fracassos e, conseqüentemente, com a manutenção dos processos de alienação e exclusão, perpetuados pela globalização.

Nas palavras de Moreira (2012. 297), a mundialização do capital e seu metabolismo provocam crises cíclicas com a finalidade “ de engendrar novas reorganizações para que o capital possa se manter elevado e se autonutrir”. E assim, “[...] nesse solo revolvido pelos tempos cíclicos começam a revelar-se também os sinais do tempo histórico” (BAKHTIN, 2010, p.227).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE “SEMPRE” PROVISÓRIAS

Entendemos que para encaminharmos a feitura dessa parte, é interessante retomarmos o objetivo de nossa tese: ***compreender sentidos elaborados pelos professores alfabetizadores para as mudanças teórico-metodológicas ocorridas no campo da alfabetização, na década de 1990, na rede municipal de ensino, em Vitória (ES)***. Evidente que, para esse trabalho, não poderíamos empreender numa busca de compreensão de **todos** os sentidos, por isso, trouxemos alguns deles, e que foram de fundamental importância para o nosso propósito.

Assim, ao analisarmos a reforma proposta no Documento Preliminar do Bloco Único, vimos que ele apresentou duas novas situações :a desseriação (1ª e 2ª série do ensino básico) e a adoção do eixo-teórico construtivista, baseado no trabalho de Emilia Ferreiro, cuja crença postulava que a criança aprendia sozinha e de forma espontânea, sem necessidade de repetições e/ou situações de estímulo-resposta. Em outras palavras, o pressuposto construtivista, entendia que a criança dentro de suas possibilidades psicobiológicas, assimilaria sua realidade, e o professor seria um coadjuvante de seu processo de construção de conhecimento. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1989, p.22),

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Em uma contra-argumentação desse pressuposto nos amparamos na fala de Gontijo (2002, p.134),

A intervenção pedagógica é fundamental para que a criança se aproprie dos conhecimentos. Mas essa intervenção não significa uma direção autoritária do processo educativos e a redução da criança em um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forme reconstruídas pelo professor durante a alfabetização. Assim, o professor medeia a relação da criança com a linguagem escrita.

A mudança teórico-metodológica proposta pelo projeto Bloco Único, a nosso ver, atingiu os professores alfabetizadores de modo devastador, jogando-os em uma

situação caótica e angustiante, quando seus saberes e fazeres foram desqualificados e desprestigiados, deixando-os “sem chão”.

Para os professores, a reforma chega de maneira impositiva, o que gera fortes reações de resistência. A resistência se dá na manutenção dos métodos de alfabetização, na utilização das cartilhas como suporte imprescindível das aulas, na organização de um currículo vivido que ia de encontro ao currículo prescrito pelo projeto. Assim, dentro de um mesmo sistema/escola, cada professor determina sua própria proposta metodológica e seu próprio currículo, optando por aqueles que lhes parecem mais “adequados” para sua classe de alfabetização.

Houve professores que tentaram trabalhar dentro de uma linha construtivista. Mas o sistema não conseguiu oferecer um suporte teórico-metodológico consistente nessa linha, nem condições materiais, o que gerou distorções e práticas desconexas que, em alguns casos, não conseguiram sustentar atividades de aquisição da escrita e da leitura, pautadas na teoria emiliana. Até mesmo, as atividades de livros didáticos com propostas construtivistas, mantiveram atividades muito semelhantes com as atividades dos livros didáticos tradicionais de alfabetização. Atentemo-nos para o fato de que a proposta de Ferreiro, tem por base associar o som à letra, muito semelhante como no método fônico (só que atribuindo certa autonomia à criança nesse processo).

Do que vimos, inferimos que nas escolas do município de Vitória, no início dos anos 1990, havia professores com práticas tradicionais, professores com práticas construtivistas e professores que assumiram trabalhar numa linha de ecletismo pedagógico, fazendo um pouco de cada coisa. Na verdade, para muitos professores, o construtivismo estava vinculado a uma forma alternativa de alfabetização.

A chegada de novos professores, na maioria inexperientes, e que ocuparam as classes de alfabetização, preteridas pelos professores mais antigos da rede, agravou a situação. Na 1ª série, ocorre um grande rodízio de professores. Além disso, o sistema não consegue conciliar o discurso construtivista com o cotidiano. Nesse vácuo, as revistas especializadas e os livros didáticos passam a orientar o trabalho de professores alfabetizadores.

A avaliação oficial também surge como um paradoxo. Baseia-se em conteúdos tradicionais, distanciando-se da sua própria proposta teórica, apresentando-se bastante generalista. A ficha descritiva também acaba por tornar-se um instrumento mecânico: os professores adéquam textos gerais para cada nível silábico e, com isso, as singularidades das crianças em processo de alfabetização é dissolvida. Paralelamente a essas avaliações oficiais, os professores estabelecem suas próprias formas de avaliação, pelas quais se guiam no diagnóstico de seus alunos.

Um fenômeno que nos chamou a atenção foi a seriação realizada nas salas/escolas pelos próprios professores com a finalidade de agrupar alunos com características semelhantes, o que ia de encontro à proposta de desseriação do Bloco Único.

As imposições chegaram com a reforma que propunha soluções rápidas para problemas históricos, como o caso da alfabetização. Mas no caso do Bloco Único, tais soluções não se efetivaram: uma matéria do jornal *A Gazeta* de 8 de março de 2001⁷⁷, noticiou que o desempenho dos 14. 423 alunos de 1ª e 2ª ficou abaixo da média.

Mas, e se todo esse movimento tivesse diminuído radicalmente os dados negativos? Teria ocorrido alguma mudança radical na vida dos sujeitos e da sociedade da capital do Estado? Graff (1994) diria que não, pois para esse autor “[...] somente pela perspectiva histórico cultural é possível perceber a fragilidade do poder atribuído à alfabetização e à escolarização das massas, como requisito para o crescimento econômico, para a realização individual e para a democracia das sociedades modernas”.

O fracasso escolar, como bem nossa pesquisa demonstrou, não esteve diretamente vinculado ao método, não esteve diretamente vinculado ao professor, mas sim, a um sistema que, perceptivelmente, cultivou esse fracasso, quando sugestionou/optou por políticas mal formuladas, dissociadas da realidade e da vocação escolar, incorrendo em colapsos na gestão da educação. Porque, assim como PasiSahlberg, no artigo *E se os melhores professores da Finlândia dessem aula nas escolas dos EUA?*⁷⁸, acreditamos que,

⁷⁷ Manchete: Sedu avalia alunos do Bloco Único. Em *A Gazeta*, de 8 de março de 2001.

⁷⁸ Tradução ABCD do artigo publicado no *The Washington Post*, em 15 de maio de 2013.

O papel de um professor individual em uma escola é como o daquele jogador de futebol: todos os professores são vitais, mas a cultura da escola é ainda mais importante para a sua qualidade. Esportes e equipes oferecem diversos exemplos de times que superam expectativas por causa de liderança, comprometimento e energia.

É assim que deve ser um sistema/uma escola/uma classe: os alunos não podem ser “melhores” porque são do professor ‘tal’. Eles devem ser melhores porque pertencem a um sistema/ uma escola que pensou na sua formação enquanto sujeitos históricos, enquanto cidadãos críticos. “*Uma gestão eficiente do sistema é tão importante quanto a qualidade dos professores*”, ensina Pasi Sahlberg. Devemos envidar esforços no sentido de alcançar melhores alunos/escolas/sistema como resultado do trabalho conjunto, pensado coletivamente e *responsivamente*, de modo que esse sujeito possa agir criticamente ao deparar-se com os desafios impostos pela globalização. E desse modo, ser capaz de *confrontá-la* e *contrapô-la*. O que não ocorreu na implantação do Bloco Único, em Vitória. Ao contrário, o Bloco Único serviu para alimentar as desigualdades impostas pela globalização, por exemplo.

Outro ponto importante levantado pelos professores fez referência aos cursos de formação inicial e/ou continuada, que não contribuíram para que se sentissem preparados para o trabalho de sala de aula. Para Carvalho (2008, p.218),

A análise da formação [...], da complexidade da docência [...] exige que se leve em conta a complexidade e abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade – e que trazem, para os profissionais da educação e suas instituições formadoras, uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto e uma política nacional para o magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor.

Portanto, esse papel do professor no contexto neoliberal deve ser cuidadosamente (re) pensado e (re) significado, para que ele não se torne presa fácil e, até mesmo, inocente das articulações e manipulações advindas de uma agenda global, para reformas locais. Sem dúvida, a experiência do Bloco Único e do construtivismo no município de Vitória oferece indicadores para a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Os desafios da alfabetização ainda permanecem e precisam de atenção e ações.

Na busca da articulação real do projeto Bloco Único, nos diálogos com os professores alfabetizadores e, a partir dos enunciados concretos destes, podemos inferir/colocar

que tal proposta/reforma, ao adotar o construtivismo como referencial teórico-metodológico, muito mais que a desseriação, empobreceu o desenvolvimento da escrita e da leitura na rede municipal de Vitória, nos anos 1990, comprometendo/fragmentando a alfabetização das classes pobres, (clientela a que se reportou no Documento Preliminar em seguidos momentos), de maneira significativa: engrossando os índices do fracasso escolar, só que agora de uma maneira velada.

Nesse viés, podemos dizer que tal situação incide no que Saviani (2007, p.440) já havia anunciado para as classes menos favorecidas: “[...] crianças e jovens que permanecem excluídas do mercado de trabalho e da vida na sociedade [...]”, o que reforça o vínculo neoliberal do projeto, que “[...] em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista” (MARSIGLIA, 2011, p.197). Sobre isso, complementa Gontijo (2002, p.137), “as novas medidas, no âmbito da educação [...] têm redundado no aniquilamento da escola pública e, principalmente, da escolarização da escola básica”.

Pensamos ser imprescindível dizer que o construtivismo enquanto linha teórica que colocou a discussão da alfabetização sob novas bases, isto é, nas palavras de Rossler, “a busca da autonomia intelectual e moral dos sujeitos”, contraditoriamente, buscou formas “[...] de sedução na difusão e na incorporação do ideário construtivista [...]” (ROSSLER in DUARTE, 2000, p.18). Essa estratégia (sedução/incorporação) foi facilmente identificada na forma como se apresentou, por exemplo, nos livros didáticos e nas revistas adotadas pelos professores como orientadores/norteadores de suas práticas, o que favoreceu a divulgação da teoria emiliana, dentre os mesmos. Para Rossler (in DUARTE, 2000),

A presença ou não da sedução na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade atesta o grau de alienação desses indivíduos, e, assim, dessa mesma sociedade. Para nós, quanto mais alienados forem uma sociedade e seus membros, mais presentes estarão nessa sociedade os fenômenos de sedução. A sedução é um fenômeno generalizado numa sociedade de classes, ou seja, numa sociedade alienada. Basta observarmos como as massas se seduzem pelos produtos, pelas ideias, pelos valores etc., veiculados pela TV, pela mídia em geral, pelas campanhas publicitárias e/ou políticas. Enfim, basta observarmos como os indivíduos se deixam seduzir por aquilo que é a nova moda ou o discurso do momento. A sedução é, portanto, um fenômeno histórico, surgido no interior das relações humanas e, nesse sentido, contrário à formação de indivíduos livres e conscientes. Por outro lado, temos que considerar que esse fenômeno não poderá ser superado numa sociedade

capitalista que se caracterize, essencialmente, pelo predomínio da alienação nas relações entre indivíduos e entre estes e os produtos de seu trabalho.

O fato é que mesmo diante dos processos de sedução e de imposição, o construtivismo de Emilia Ferreiro⁷⁹, encontrou resistências e com o passar do tempo, mediante suas lacunas, que não conseguiram suprir a complexidade da alfabetização, a teoria foi sendo abandonada como eixo-teórico das políticas de educação municipal, em Vitória (ES), porque, como coloca Geraldi no Prefácio do livro de Gontijo (2014), “[...] as propostas de um ensino discursivamente orientado desaparecem no horizonte [...]”. A Lei Nº 4747 de 30 de julho de 1998, instituiu um novo Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória (ES), que pautava-se no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, considerando a diversidade de expressão cultural (inciso III, art. 4º).

Antes de “concluirmos”, temos que dizer que ficamos gratamente surpresos com o conjunto de documentos e materiais, que nos foram disponibilizados e que abrem um amplo campo de possibilidades de pesquisa acadêmica sobre a alfabetização, campo esse de dimensões inimagináveis, que extrapolam, em muito, o simples ato de codificar e decodificar palavras, associar sons e letras. Porque alfabetizar é “[...] uma prática sócio-cultural de inserção das crianças no mundo da linguagem escrita” (Gontijo, 2002).

Exposto o tema, como pensar essa tese sob o enfoque de uma única autoria? Há todo um conjunto de discursos de vários autores/professores/pensadores, “[...] uma multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade” (BAKHTIN, 2008, p.5).

É claro que fica o receio se conseguimos fazer as interrogações devidas de nossas fontes, se conseguimos trazer inferências importantes para o debate da alfabetização.

⁷⁹ Para Gontijo (2005) , por exemplo, Ferreiro e Teberosky continuaram a enfatizar as dimensões fonética e fonológica em suas teorizações sobre a evolução da escrita nas crianças, ao evidenciarem a construção das relações entre o oral e o escrito desenvolvida pelo aprendiz (PAIXÃO, 2014, p.37).

Mas, buscamos descrever o mais fielmente possível o contexto em que se deu a implantação do Bloco Único, em Vitória, propiciado pelas diferentes interlocuções/enunciados presentes nas narrativas dos professores alfabetizadores, notícias de jornais, propostas de governo, o projeto Bloco Único, os materiais emprestados pelos professores.

É por isso que o discurso não se esgota. As vozes desses professores alfabetizadores são autônomas e soam ao lado de nossas palavras, e das demais vozes *plenivalentes* presentes nesse trabalho. E desse modo, complementam-se o *eu* e o *outro*. Nossa investigação tornou-se diálogo. Que nossa pesquisa colabore para que outras vozes juntem-se a esses diálogos, para novos diálogos, frente à inconclusibilidade do herói/mundo, em oposição à coisificação do homem.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Problemas da Poética em Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155 p.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2007, 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOCK, Ana M. B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo, Saraiva, 1ª ed. 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo na memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAGA, Isa Maria. **Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Goiânia**. 2009, 116f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Católica de Goiás, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Estabelece as diretrizes e bases da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação para Todos: caminho para mudança**. Brasília, 1985.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2ª ed. 2004.

CARVALHO, J. M. A cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade-escola: tarefa quixotesca? In: CUNHA, M.I et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.218-233.

CENEVIVA, Ricardo. **O nível de governo importa para a qualidade da política pública? O caso da educação fundamental no Brasil**. 2001, 186f. Tese (Doutorado) – Programa em Ciência Política, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite a filosofia**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CÓCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006, 361f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Letícia Viana. **Parâmetros Políticos: das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória (1989-1992)**. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006..

COSTALONGA, Elida M^a. F. **Alfabetização: da prática à práxis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O bloco único do município da Serra: contribuições à história e à política de Alfabetização: de 1995 a 2003**. 2013, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FALCONE, Maria Dirce Garcia. **Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo: representações e apropriações**. Dissertação (Mestrado) – Ciências Sociais aplicada à Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pensadores Sociais e História da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto. 2ª ed. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Reimp. 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FICHTNER, Bernd et al. **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas em Educação. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo. **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem, pensamento crítico e Educação. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo. **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Angela Gallizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

_____. Questões sobre metodologia de pesquisa. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo. **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOMES, Silvia C. **Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 e 1930)**. Vitória: EDUFES, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcineia Campos. **Alfabetização no Espírito Santo (1945 e 1460)**. Vitória: EDUFES, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba/PR: Sol Gráfica e Editora, 2009.

GRAFF, H.J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GREGOLIN, Maria do R.; BARONAS, Roberto (Org.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Histórias de Professor: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LDB – **A nova Lei da Educação. Trajetória, limites e perspectivas**. SAVIANI, D. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campina: Ed UNICAMP, 1994.

LUCAS, Cleonara M. S. A escola e a construção da subjetividade. Vitória: EDUFES, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. **UM QUARTO DE SÉCULO DE CONSTRUTIVISMO COMO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA**: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estadoda Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2011.

MORAES. A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas. In: **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 468-496, set./dez. 1992.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá. São Paulo, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NÓVOA, Anônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora**: a construção de práticas bem sucedidas. 2011, 166f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (SP), 2011.

PORTO, Gliceane Caetano. **A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPeIN** 2011, 267f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Documento Preliminar do Bloco Único**, 1990.

REVAH, Daniel. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Jose Douglas Z.; OLIVEIRA, Sara B. **A responsabilização docente na estratégia 2020 do Banco Mundial**. Education Sector Strategy, Banco Mundial, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCANFELLA, Ana Teresa. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2013.

PAIXÃO, Laura Maria B. N. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de vitória(ES)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Documento Preliminar do Bloco Único. Vitória (ES), 1990.

SEVERO, Cristine G. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. In: **Revista Eletrônica do Instituto de humanidades**, v. VII, n. XXV. Universidade Federal da Grande Dourados, ABR-JUN, 2008.

STIEG, Vanildo. **Práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no Município de Vila Velha**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

UNESCO – Santiago. A UNESCO e a Educação da América Latina e Caribe. Disponível em: WWW.unesdoc.org/images0011/001128/112547_porb.pdf Acesso em: 12 dez.2015.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: WWW.unesdoc.org/images0011/001128/112547_porb.pdf Acesso em: 12 nov.2015.

VENTURI, I.V.G. **A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2004. ação, sob a orientação do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

VIDAL, Diana G.; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das Culturad Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Cronograma de atividades da pesquisa

SEMESTRE ANO	ATIVIDADES
1º SEMESTRE 2012	Cumprimento de créditos de disciplinas obrigatórias e optativas
2º SEMESTRE 2012	Cumprimento de créditos de disciplinas obrigatórias e optativas Pesquisa bibliográfica Produção e apresentação de artigos acadêmicos
1º SEMESTRE 2013	Cumprimento de créditos de disciplinas obrigatórias e optativas Pesquisa bibliográfica Produção e apresentação de artigos acadêmicos
2º SEMESTRE 2013	Pesquisa bibliográfica Produção e apresentação de artigos acadêmicos Revisão de projeto de tese Início das entrevistas com a professora alfabetizadora 1ª qualificação
2º SEMESTRE 2014	Revisão, correções e desenvolvimento da abordagem teórica. Entrevistas com os atores envolvidos no projeto.
2º SEMESTRE 2015	2ª qualificação Entrevistas com professoras alfabetizadoras por região administrativa – Município de Vitória-ES Encerramento da coleta de dados Agradecimentos às professoras que participaram das entrevistas Escrita final
1º SEMESTRE 2016	Defesa de tese

APÊNDICE B⁸⁰ – Protocolo de pesquisa: termo de consentimento e livre esclarecimento

Prezada(o) Professora(o) Alfabetizadora(o),

Eu, Déborah Provetti Scardini Nacari, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), solicito sua preciosa participação como depoente/pesquisada(o) em nossa investigação, que tem como título *MUDANÇAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES* e como objetivo central *compreender os sentidos elaborados pelas professoras alfabetizadoras para as mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização*. Afirmamos que a produção de dados nessa investigação será, basicamente, a partir da entrevista que você nos concederá. Será garantida a confidencialidade de suas declarações por meio de seu anonimato (cuidado esse para zelo de seu nome). Para tanto, tomaremos como base um roteiro de entrevista estruturado (o qual você terá pleno acesso antes mesmo de iniciarmos nosso diálogo), incluindo gravações de áudio. Os resultados da investigação poderão ser disponibilizados aos participantes/interessados na pesquisa, durante e após o relatório final, que será apresentado na Tese de Doutorado, com possibilidade de publicação.

Estando de acordo em participar dessa investigação, solicitamos que preencha os dados apresentados a seguir:

Atenciosamente,

Déborah Provetti Scardini Nacari
Pesquisadora

⁸⁰ Para o desenvolvimento deste documento de pesquisa, tomamos como base o APÊNDICE B da Tese de Vanildo Stieg, intitulada *Práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2012.

Eu, _____, portador do RG nº _____, residente e domiciliado na rua/av _____, nº _____, bairro _____ do município de _____, autorizo a utilização de minhas declarações na entrevista concedida para que possam colaborar na produção da pesquisa intitulada, realizada por Déborah Provetti Scardini Nacari.

Assinatura da(o) professora(o) alfabetizadora(o)

Vitória (ES), ____ de _____ de 2015

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para pesquisa com os professores alfabetizadores

1. Dados de identificação

- a) Nome
- b) Local em foi realizada a entrevista
- c) Data

2. Formação acadêmica

- a) Nível de formação
- b) Instituição onde recebeu a titulação

3. Experiência profissional

- a) Período de exercício no magistério
- b) Período em que atuou em classes de alfabetização

4. Sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

- a) Como ocorreu a introdução do construtivismo e do Bloco Único na sua escola?
- b) Como ensinava as crianças a ler e a escrever no período em que vigorou o construtivismo como teoria norteadora das práticas de ensino nas classes de Bloco Único? Você usava cartilha, livro didático ou algum método de ensino? Quais?
- c) Quais foram as condições construídas pelo sistema educacional para a implementação do construtivismo nas classes de Bloco Único?
- d) Como acontecia, na sua sala de aula, a avaliação das crianças?
- e) Como os pais reagiram às novas propostas oriundas do construtivismo?
- f) De que forma os pais das crianças foram informados e esclarecidos sobre as mudanças na organização do tempo escolar e dos novos modos de ensinar aprender?
- g) Que tipo de orientação você recebeu para trabalhar com as novas propostas?
- h) Que bases materiais (jogos, brinquedos educativos, livros, etc.) foram proporcionadas para o desenvolvimento da proposta?

- i) Descreva uma de suas aulas que julgou interessante e que atendeu às novas exigências.
- j) Que dificuldades enfrentava no processo de alfabetização de crianças?
- k) Em sua opinião, o construtivismo contribuiu para a melhoria do ensino aprendizagem na sua sala de aula. Por quê?
- l) Como você avalia a introdução do construtivismo como teoria norteadora das práticas alfabetizadoras?
- m) Passados mais de 30 anos da implantação do construtivismo, como avalia os seus resultados?
- n) Você gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?