



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**PROGRAMA ALFA E BETO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO
DOCENTE FRENTE À PRÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS
DA EDUCAÇÃO**

Camila Bomfim de Gois

SÃO CRISTOVÃO
2010

CAMILA BOMFIM DE GOIS

**PROGRAMA ALFA E BETO: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DOCENTE FRENTE À PRÁTICA DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho apresentado para análise e avaliação da disciplina Monografia II,
sob coordenação e orientação da Professora Dra. Sônia Meire Santos
Azevedo de Jesus, segundo semestre de 2010.

**SÃO CRISTOVÃO
2010**

FOLHA DE APRESENTAÇÃO

Trabalho apresentado para a avaliação da disciplina Monografia II. Sob a orientação da Professora Dra. Sônia Meire S. de Jesus Azevedo.

Parecer

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Sônia Meire S. Azevedo de Jesus
Orientadora

Prof^a. Dr^a Lianna de Melo Torres
Membro da Banca

Prof^a Dr^a Solange Lacks
Membro da Banca

Nota

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender as modificações operadas sobre a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de autonomia no exercício da profissão docente, a partir da implantação do Programa Alfa e Beto em instituições de ensino da rede pública estadual do município de Aracaju/SE. Nessa perspectiva, procuramos durante o desenvolvimento dessa investigação verificar o nível de compreensão e opinião dos docentes acerca a proposta do Programa Alfa e Beto, bem como identificar os elementos facilitadores e dificultadores no processo de operacionalização do mesmo, descrevendo as modificações operadas na organização do trabalho pedagógico após a implementação do programa supracitado. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas do tipo semi-estruturadas, estas foram realizadas com 04 (quatro) professoras que em suas práticas pedagógicas desenvolvem a proposta do Programa. Constatou-se existir uma ilusão por parte das professoras acerca da sua autonomia, uma vez que as suas práticas pedagógicas fundamentam-se e sustentam-se nos limites do Programa revelando assim a submissão da esfera educacional aos interesses do modelo capitalista. Nessa perspectiva, esta investigação aponta para a necessidade de materialização de práticas voltadas à suspensão da atual conjuntura sócio-educacional, as quais devem possibilitar ao sujeito conscientização necessária para questionar-se acerca das disparidades existentes e intervir a fim de transformar.

Palavras-chave: trabalho docente, autonomia, políticas educacionais.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I - A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	4
CAPÍTULO II - O PROGRAMA ALFA E BETO E SUA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	9
CAPÍTULO III – ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NO PROGRAMA ALFA E BETO	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	27

APRESENTAÇÃO

O trabalho que se apresenta a seguir tem como foco compreender as modificações operadas sobre a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de autonomia no exercício da profissão docente, a partir da implantação do Programa Alfa e Beto em instituições de ensino da rede pública estadual do município de Aracaju/SE.

As questões aqui levantadas são frutos de experiências pessoais desenvolvidas em duas instituições de ensino¹ que adotam o Programa Alfa e Beto. Vivenciadas, naquele momento, a partir de outras pretensões, mas que contribuíram significativamente na medida em que possibilitaram a reflexão sobre ações e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, instigando uma postura investigativa.

Na primeira instituição visitada, em maio de 2009 constatei, por meio de conversas informais com alguns dos sujeitos envolvidos, em particular os professores, a insatisfação destes a adoção do Programa Alfa e Beto. Justificavam o desagrado pela falta de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, visto que eram coagidos, devido à constante supervisão, a executarem o Programa. Ainda tendo em base os relatos apresentados, o Programa desrespeita o professor e o aluno, haja vista que mesmo ciente das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos, o professor é impelido a cumprir um cronograma.

Uma das professoras relatou que em certos momentos “às escondidas” realizava atividades por conta própria, atividades que acreditava estarem relacionadas às reais necessidades de seus alunos. Daí a primeira inquietação, se o professor possui a propriedade de detectar a dificuldade do seu aluno, e mesmo diante disso não tem autonomia de realizar escolhas didáticas que possibilitem a evolução do mesmo em detrimento do desenvolvimento de um Programa que muitas vezes nega a realidade do aluno; ao aceitar sua lógica, não estaria ele, o professor, atestando a ineficiência de suas escolhas?

Em maio de 2010, tive a oportunidade de adentrar em outra instituição de ensino. Desta vez, além de investigadora, desenvolvi o estágio curricular obrigatório. Frequentar esse espaço me possibilitou entrar em contato com uma nova identificação. A turma, 3º ano do ensino fundamental, possuía 24 alunos matriculados com idade média de 8,5 anos, dentre estes 15 eram egressos do Programa Alfa e Beto.

¹ Ambas da rede pública estadual.

Observei que a maior parte dos alunos não entendia o que estava escrito, apenas decodificavam a linguagem textual. Sem esse domínio, sentiam muita dificuldade em executar as atividades propostas, pois apesar de conseguirem ler² o enunciado das questões não compreendiam a informação que era transmitida. Em detrimento dessa dificuldade, eles se sentiam desmotivados e sob argumentos de que não sabiam, resistiam e/ou se recusavam a realizar as atividades.

Havia uma aluna, egressa do Programa Alfa e Beto, que não reconhecia sequer as vogais. Ela escrevia o próprio nome, e às vezes, copiava o que era desenvolvido no quadro; as atividades propostas no cotidiano da sala de aula não supriam as lacunas deixadas por sua alfabetização falha, ou melhor, não cumpriam o papel de alfabetizá-la³. A ineficácia do sistema a abandonou a sua própria sorte.

Durante o desenvolvimento do estágio, fui informada que a escola havia adotado o Programa Alfa e Beto agora também nas turmas do 3º, 4º e 5º ano. Como o material chegou demasiadamente atrasado⁴, a preocupação estava em dar conta de todas as atividades pendentes, sem ser levado em conta se os alunos dispunham de um mínimo de meios para executá-las. Negligenciando, dessa maneira, condutas necessárias para a aprendizagem do aluno. Pergunto: Por que insistir na manutenção de um Programa que na prática contribui para improdutividade das relações de ensino-aprendizagem?

Com o intuito de buscar respostas a estes e outros questionamentos subjacentes é que foi sendo delineado o tema deste trabalho que pretende, nessa perspectiva, verificar o nível de compreensão e opinião dos professores a respeito da proposta do Programa Alfa e Beto; identificar os elementos facilitadores e dificultadores no processo de operacionalização do mesmo, bem como descrever as modificações operadas na organização do trabalho pedagógico após a implantação do referido Programa.

Para alcançar tais objetivos, inicialmente optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se dos Grupos Focais como técnica de coleta de dados. No entanto, em virtude do curto período destinado à conclusão deste trabalho fundamentamos nossas buscas a

² Entendemos que o ato de ler vai além do ato de decodificar, de converter letras em sons e decorar ordens numéricas e ordenações.

³ Compreende-se que o processo de alfabetização vai além da aquisição das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 1985). Aqui, no entanto, estamos nos referindo a essas duas habilidades.

⁴ As aulas tiveram início no mês de fevereiro, o material foi entregue as crianças em meados do mês de maio.

partir de uma pesquisa qualitativa, destacando as entrevistas do tipo semi-estruturadas e observação como instrumentos que nos possibilitaram coletar e analisar os resultados.

Nossa amostra foi composta por 04 (quatro) professoras que em suas práticas educativas desenvolvem a proposta do Programa Alfa e Beto, sendo este o único critério de seleção. Devido à resistência encontrada por parte dos professores inicialmente contatados ante a possibilidade de falar e expressar opinião acerca da proposta do Programa, o que determinou a relação com os sujeitos que compõe a amostra dessa investigação foi a proximidade destes com algumas colegas do curso.

Resistência encontrada também em visita a Secretária do Estado da Educação – SEED. Na tentativa de descobrir informações a respeito do Programa Alfa e Beto, dentre as quais o número de escolas públicas estaduais do município que adotam o Programa, como se dá o processo de implantação, etc. não nos foi cedidas tais informações pela SEED sob a justificativa de que, para tal, seria necessário levar o projeto da pesquisa assinado pelo orientador. Critério que só foi passado após a segunda visita.

A fim de subsidiar teoricamente nossa discussão reportamo-nos às contribuições de Enguita (1989), Mészáros (2008), Freire (1989), Ferreiro e Teberosky (1999), Oliveira (2004) e Freitas (2008).

No capítulo I intitulado “A configuração do trabalho docente na sociedade capitalista” apresentaremos um delineamento da função do professor na sociedade do capital. Em seguida, no capítulo II, traremos os principais posicionamentos teórico-metodológicos presentes na proposta do Programa Alfa e Beto e algumas das implicações emanadas após a sua implantação em instituições da rede pública estadual no estado de Sergipe. E por fim, no capítulo III traremos os resultados deste estudo seguido das considerações finais.

CAPÍTULO I - A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para compreender o trabalho docente e as modificações aí operadas ante a implantação de políticas educacionais torna-se necessário abordar o contexto socioeconômico e político em que se processam tais modificações. As políticas educacionais oficiais têm disseminado uma concepção de educação voltada para a legitimação e veiculação dos interesses dominantes, os quais impulsionam para um modelo de sociedade marcado pelas desigualdades e pela exclusão.

Identificação que pode ser observada ao lançarmos nosso olhar sobre a precária situação em que se encontra o ensino público em nosso país. Problemática que ganha maior representatividade ao analisarmos os elevados índices de evasão e repetência escolar, os quais demonstram que o acesso à escola não garante a permanência a mesma (ver Quadro 1).

Quadro 1. Indicadores do Ensino Fundamental: taxa de reprovação e abandono 2008

Unidade da Federação	Reprovação	Abandono
Brasil	11,8	4,4
Norte	15,0	7,3
Nordeste	15,0	7,5
Sudeste	8,9	2,0
Sul	11,3	1,7
Centro-Oeste	9,8	3,9

Fonte: MEC/ INEP/DEED.

No que se refere ao quantitativo, Ferreiro e Teberosky (1999) avaliam que há uma desigualdade educacional, haja vista que as estatísticas apontam existir uma concentração no que se refere a população fora do sistema educacional, questão analisada pelas autoras como *absenteísmo escolar*, e aos índices de repetência e deserção, nas camadas socialmente desfavorecidas.

Segundo as autoras “[...] trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.20). Assim, ao invés de “males endêmicos” (absenteísmo, repetência e deserção) deveria se falar em seleção social do sistema educativo. Este assume um caráter excludente fundamentado, por exemplo, pelas práticas avaliativas e pela estrutura curricular que não leva em consideração a realidade do aluno, sobretudo os das classes populares.

De acordo com Mészáros (2008) a educação – além de perpetuar e reproduzir o sistema capitalista – se apresenta como um instrumento ideológico na sociedade mais desigual de toda a história, na medida em que, por meio do discurso de igualdade, consolida a manutenção da ordem social vigente. O faz, de acordo com Paro (2001) mediante desenvolvimento de um currículo oculto, caracterizado pela construção do sujeito acrítico. Nesse sentido, ao invés de se pautar na construção de sujeitos autônomos⁵, críticos, conscientes das disparidades existentes, a educação age como mecanismo de atendimento às exigências sobrepostas pelo sistema, principalmente ao que se refere às demandas do mercado de trabalho.

Assim, Mészáros aponta para a necessidade de submeter à educação e à escola um sistema mais humano, haja vista que o sistema capitalista é socialmente destrutivo. Ele propõe uma educação numa perspectiva libertadora, esta “[...] teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p.12) em oposição àquela que prepara o trabalhador para executar tarefas sem questionar.

De acordo com o autor, “[...] o simples acesso a escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2008, p.11). Emerge, nesse sentido, a necessidade de se pensar a educação em termos de prática, estas devem estar voltadas ao atendimento das necessidades sociais, apresentando-se como mecanismo de transformação. Ao defender

a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõe uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado (MÉSZÁROS, 2008, p.12).

Mészáros argumenta que, estas devem “[...] cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (2008, p.25). Caso contrário, servirão apenas para ajustar os reguladores da ordem social vigente. O caminho a ser percorrido para a efetivação de mudanças no sistema de ensino perpassa, portanto, pela concretização de práticas fundamentadas no distanciamento da ideologia do mercado e de ações em favor da consolidação dos ideários educacionais, como aborda Paro

⁵ Paulo Freire (1987).

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (2001, p. 91).

O que permitiria a construção de uma sociedade mais humana e justa – que nos é garantida perante a lei⁶ - capaz de proporcionar ao indivíduo conscientização⁷ necessária que o possibilite superar o atual contexto sócio-educacional, caracterizado pela precarização, a partir da busca e asseguuração de seus direitos sociais, dentre eles o de uma educação de qualidade.

A discussão acerca da educação básica traz á tona, em virtude de identificações problematizadas no contexto sócio-educacional (recursos didáticos insuficientes, precariedade na infra-estrutura do prédio escolar, inadequação do currículo, precária condição de vida do professor, elevado índice de analfabetismo, etc.) novas solicitações no âmbito da escola. Para atender tais demandas, de acordo com Mészáros, são implementadas medidas que traduzem os interesses subjetivos da classe dominante e que buscam apenas “[...] remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos profundamente enraizados” (2008, p.26). Talvez isso explique o fato de no Brasil, ainda hoje, existir cerca de 14 milhões de pessoas, entre jovens, adultos e idosos que carecem de competências básicas de leitura e escrita (UNESCO, 2010).

Trata-se de naturalizar a ordem capitalista, eximindo as classes marginalizadas de uma educação libertadora e evitando que esta alimente “ambições indesejáveis”⁸. Parafraseando Enguita (1989) a educação apresenta-se como poderoso instrumento de garantia de consentimento à servidão da classe operária, segundo o autor, a educação popular “bem entendida”, numa perspectiva burguesa de classe, se pauta no seguinte discurso:

Educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O

⁶ O artigo 3, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil institui, dentre os objetivos fundamentais da República, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

⁷ De acordo com Paro (1999) a conscientização é um pré-requisito imprescindível para a concretização de práticas que permitam a transformação da realidade.

⁸ Enguita (1989).

suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar⁹ (ENGUITA, 1989, p.112).

Deparamo-nos, portanto, ante um grande desafio: intervir na realidade escolar, a fim de transformá-la, implica necessariamente ações, dentre as quais, a implantação de políticas educacionais distintas das impressas pelo modelo capitalista. Estas, no campo do trabalho docente têm provocado diversas mudanças organizacionais caracterizadas, por exemplo, pela intensificação do trabalho e perda da autonomia sobre o mesmo (OLIVEIRA, 2004).

Os impactos negativos da implantação de tais políticas emergem na dinâmica do espaço escolar através de uma série de dificuldades, a exemplo, reportando-se apenas ao campo do trabalho docente, da desvalorização social da profissão. Esta se concretiza nas condições de trabalho do professor, bem como mediante as exigências que lhe são impostas. Nessa perspectiva, Oliveira (2004) e Freitas (2008) analisam que muitas vezes o professor é levado a assumir diferentes papéis (assistente social, pai, mãe, psicólogo...) que o levam a uma indefinição real de sua função.

Além disso, Oliveira (2004) ressalta também que a centralidade dada ao papel do professor ante a adoção de programas o faz tomar para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos mesmos. Identificação que sugere que o protagonismo do professor ante tais programas se reporta apenas a aplicabilidade, eximindo-o da participação no processo de concepção e organização do mesmo, assim como também da organização do seu trabalho.

Nesse contexto, Lawn pondera que “[...] os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos” (2000, p.70). Ou seja, é estabelecido um controle hierárquico entre os que concebem a proposta e aqueles que a executam, o que de acordo com Freitas possibilita “[...] encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica” (2008, p.102).

Ao limitar sua prática a aplicação de programas, o professor abre mão da reflexão necessária das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do ambiente escolar. De acordo com Bourdieu e Passeron “[...] se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades

⁹ O autor faz uma análise histórica sobre a evolução do capitalismo, esse fragmento foi extraído de um ponto em que, durante o antigo regime, as forças bem-pensantes (burguesia), já tendo empregado na educação a finalidade de manutenção da ordem, vêem na educação religiosa um ótimo aparato para preparar o sujeito nos moldes adequados para a indústria.

educacionais em desigualdades econômicas” (1975 apud FREITAS, 2008, p.96). Daí a necessidade de que o professor compreenda os mecanismos de reprodução que se estabelecem no cotidiano escolar, a fim de que este possa engendrar práticas que levem em conta a realidade concreta dos alunos, contrapondo-se, dessa maneira as determinações hegemônicas.

O pensamento contra-hegemônico, portanto, perpassa pela necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, de acordo com Kuenzer, cabe ao professor,

dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas (1996, p.455).

E completa

Isso significa enfrentar incisiva e radicalmente, a exclusão sob todas as suas formas, processo no qual a educação tem dupla participação: como um dos determinantes, mas também como uma das formas de enfrentamento e de possível superação (Op. Cit.).

Desta maneira, é imprescindível compreender as razões que impediram a escola, numa perspectiva histórica e mais ampla, de cumprir sua função de transformação social contrapondo-se as armas de dominação utilizadas pelo sistema capitalista (FREIRE, 1989; FREITAS, 2008).

Cabe ao professor - enquanto liderança revolucionária (FREIRE, 1989) – abandonar a função de amplificador dos interesses hegemônicos (FREITAS, 2008) e conscientizar-se das disparidades existentes, interferindo mediante ações que possibilitem a transformação da realidade. Isso implica a apropriação por parte deste “[...] das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento” (KUENZER, p.456) concomitante à reflexão sistematizada. Trata-se de uma atividade complexa e que exige uma boa e permanente formação.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir a descrição de uma das políticas educacionais implantada em instituições da rede pública do estado de Sergipe e alguns dos desdobramentos articulados a sua implantação no campo do trabalho docente.

CAPÍTULO II - O PROGRAMA ALFA E BETO E SUA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O Programa Alfa e Beto, criado no ano de 2003, tem por objetivo a promoção da alfabetização efetiva de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, bem como daquelas em situação de defasagem. É gerenciado por uma organização não governamental – Instituto Alfa e Beto (IAB) – sem fins lucrativos e foi desenvolvido por João Batista Araújo e Oliveira, professor, doutor em educação e presidente do IAB.

A estrutura do Programa foi pensada com vistas a compensar deficiências apresentadas por alunos no processo de ensino e aprendizagem mediante desenvolvimento de competências e habilidades. Baseia-se em estudos realizados pela chamada Psicologia Cognitiva da Leitura¹⁰, cujos resultados fundamentam-se na compreensão dos processos referentes à aquisição da linguagem.

Oliveira (2008) parte da premissa que existe um entendimento equivocado acerca da alfabetização, para ele, ler não é sinônimo de compreender. Assim, o conceito de alfabetização adotado pelo Programa abarca o ato de ler como sendo “[...] basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras” (OLIVEIRA, 2005, p.377). Decodificar, de acordo com o autor, seria a primeira fase da alfabetização, a essência para o que viria depois, “aprender a partir do que lê”.

O Programa centra-se no “[...] ensino sistematizado, organizado e estruturado das competências” (OLIVEIRA, 2008, p.40) necessárias para a alfabetização (ver Quadro 2). Para tanto, utiliza o método metafônico, termo associado ao Programa que ressalta segundo Oliveira “[...] as duas características principais desse Programa” (Op. Cit.), a saber: “[...] a ênfase no ensino das relações entre sons e letras” (Op. Cit.) e a reflexão sistemática e organizada sobre esses sons.

Quadro 2. Competências da Alfabetização

Competências da Alfabetização	Definição ou explicação
--------------------------------------	--------------------------------

¹⁰ Conforme nota explicativa contida no site <<http://www.alfaebeto.org.br>> Ciência Cognitiva da Leitura constitui-se em “[...] ramo da psicologia cognitiva que agrega e integra conhecimentos das neurociências, da psicolingüística e da psicologia cognitiva para compreender os fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem da alfabetização”.

Familiaridade com livros e letras	Refere-se à capacidade de lidar com letras. Identificar palavras. Manusear e saber usar livros.
Metalinguagem	Refere-se à capacidade de usar termos corretos para falar a língua. Num processo de alfabetização, por exemplo, o aluno precisa conhecer termos como letra, espaço, linha, página, palavra, etc.
Consciência Fonológica	Capacidade de manipular e segmentar os sons relativos às palavras
Consciência Fonêmica	Capacidade de identificar as relações entre letras e sons (fonemas e grafemas) em palavras.
Princípio Alfabético	O princípio segundo o qual as palavras são formadas por símbolos (grafemas ou letras) e que as letras representam os fonemas (sons) utilizados na língua.
Decodificação	Capacidade de extrair o som da palavra a partir das letras escritas: LER Capacidade de reproduzir por escrito uma palavra ouvida: ESCREVER
Fluência de Leitura	Refere-se à velocidade, ritmo e prosódia da leitura.
Competências específicas da Escrita: Caligrafia Ortografia Sintaxe Redação	Caligrafia - refere-se à legibilidade da letra e à fluência para registrar as palavras. Ortografia - refere-se à escrita correta das palavras segundo as regras da língua. Sintaxe - refere-se ao uso de regras relacionadas com a estrutura e funcionamento da frase. Redação - refere-se ao uso de regras relacionadas aos tipos e gêneros de texto e à atenção aos princípios de coerência e coesão.
Vocabulário	Refere-se ao léxico, ou seja, o acervo de palavras que a criança conhece e cujo sentido entende. Há o vocabulário receptivo (palavras que a criança entende) e vocabulário produtivo (palavras que a criança utiliza).
Compreensão	Refere-se a um conjunto de conhecimentos e estratégias cognitivas que ajudam o indivíduo a extrair o sentido de um texto. Algumas estratégias são

	gerais (por exemplo, identificar o autor principal ou o sentido do texto), mas elas sempre exigem o conhecimento do conteúdo específico do texto.
--	---

Fonte: Página web Instituto Alfa e Beto.

O material do Programa é composto por quatro livros, distribuídos em duas unidades: Unidade I, livros 1 e 2 – a ênfase é dada ao domínio e desenvolvimento da caligrafia e da consciência fonêmica; Unidade II, livros 3 e 4 - o destaque agora está relacionado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (ver Quadro 3). As unidades podem ser desenvolvidas no período de um ou dois anos letivos, fica a critério da Secretária de Educação. Pelo fato do Programa ser utilizado também para a alfabetização de crianças em defasagem, há a opção, nesses casos, de uma unidade especial.

Quadro 3. Blocos de atividades do Programa Alfa e Beto

Unidade I	Unidade II
Acolhida	Acolhida
Familiaridade com livros e metalinguagem	Leitura: vocabulário e compreensão de textos
Consciência Fonêmica	Decodificação
Caligrafia	Desenvolvimento da escrita
Consciência Fonêmica	Caligrafia
Projetos	Fluência de Leitura
Outras atividades – complementação de atividades que ficaram incompletas	Decodificação: ditado
Dever de casa	Matemática ou Ciências e correção do dever de casa
	Leitura: vocabulário e compreensão

Fonte: OLIVEIRA (2008, p.391).

Outros materiais que compõe o Programa são: manual de orientação para os professores e para a escola, livro gigante, cartazes, bonecos Alfa e Beto, minilivros, fantoches e testes. Os conteúdos referentes às disciplinas de matemática e ciências estão integrados a esse material que são distribuídos entre professores, alunos e equipe diretiva da instituição escolar e sua estrutura e aplicação se reportam a garantia da alfabetização, compreendida aqui como a capacidade de decifrar o código escrito - decodificação - e fluência na leitura de palavras.

De acordo com Maria Izabel Ladeira Silva, diretora do Departamento de Educação da Secretária do Estado da Educação – SEED, “[...] o Programa dispõe ainda de ferramentas de

monitoramento do trabalho do professor e ferramentas de avaliação dos alunos”. Esta última se dá mediante aplicação de seis testes e realização de atividades diárias, tais como: ditado, onde é possível analisar o desenvolvimento ortográfico; e caligrafia. O teste I oferece um diagnóstico inicial sobre o aluno, os demais avaliam o desenvolvimento dos alunos acerca da aquisição das competências anteriormente mencionadas (ver Quadro 2), ou seja, avaliam se os alunos estão respondendo ao método. Para avaliar a fluência da leitura, por exemplo, é observado e analisado como erro o fato do aluno gaguejar durante a leitura. Os testes são individuais e a sua aplicação é realizada por um supervisor designado pela secretaria da educação. De acordo com Oliveira o aluno alfabetizado é aquele “[...] capaz de ler pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com um máximo de 5% de erros, compreendendo o que leu de primeira vez” (2005, p.379).

Segundo informações contidas na página web do Programa Alfa e Beto¹¹, a proposta pedagógica do mesmo se apóia em 4 (quatro) pilares:

- Compromisso com o sucesso do aluno - ao final do Programa o aluno deverá estar alfabetizado, o que consiste no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, ou seja, ele deverá ser capaz de decodificar e codificar a língua. Para tanto, é necessário a participação de todos os envolvidos nesse processo: professores e equipe diretiva devem estar cientes dos instrumentos gerenciais, os quais incorporam as diretrizes do Programa, e da necessidade de aplicá-los, a fim de alcançar resultados positivos; os pais devem acompanhar os filhos no desenvolvimento de algumas atividades, a exemplo do dever de casa; e os alunos devem comparecer as aulas, envolvendo-se ativamente no processo. Este deverá também ser pontual no que diz respeito à realização dos deveres de casa. É de fundamental importância que o desenvolvimento do Programa esteja em consonância com o calendário escolar e que respeite o período máximo do ano letivo, duzentos dias.
- Princípios da Ciência Cognitiva da Leitura – para que a alfabetização se processe de maneira efetiva é necessário que o aluno domine determinadas competências, dentre as quais: conhecimento das letras; “[...] consciência fonológica, isto é a capacidade de discriminar sons” (OLIVEIRA, 2005, p.378); e consciência fonêmica – compreensão das relações existente entre sons e letras. Nessa perspectiva, o Programa adota o método fônico, haja vista que este prioriza essa relação e o faz de maneira sistemática, partindo do

¹¹ Foi possível realizar downloads de fragmentos dos livros auxiliares do programa, as informações que se seguem foram extraídas do manual de orientação disponibilizado para os professores e para a escola. Os downloads foram realizados na página web < <http://www.alfaebeto.org.br> >.

som das letras até chegar ao texto. Assim o aluno terá adquirido as competências necessárias para o reconhecimento automático das palavras e, por conseguinte para a compreensão do que se está lendo, pois “[...] a fluência é a ponte que liga a decodificação à compreensão”.

- Princípios pedagógicos orientadores do Programa que regem o processo de ensino-aprendizagem – o processo de aprendizagem por parte do aluno obedece a uma sequência em que lhe é permitido partir do mais simples para o mais complexo. Dá-se mediante a execução de um cronograma, o qual se pauta em rotinas e atividades sistematizadas, a fim de que o aluno aprenda a monitorar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem – metacognição - através da compreensão da relação entre sons e letras, o sentido implícito e explícito de um texto e da estrutura de diferentes gêneros literários. Tais habilidades de uso da língua e de reflexão sobre esse uso implicam também que o aluno conheça a linguagem e o vocabulário adequado para cada situação.
- Concepção do ensino da língua – a ênfase dada ao ensino da língua no Programa perpassa pelo conhecimento da estrutura e compreensão das funções e usos sociais da língua. A organização do trabalho, no entanto, privilegia o domínio da estrutura e do Código Alfabético, trazendo à tona também diferentes possibilidades de emprego da língua. Parte-se do pressuposto que o ensino eficaz requer a articulação de ambos os elementos.

Aliado ao objetivo principal do Programa Alfa e Beto – promoção da alfabetização efetiva de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental - a implantação deste visa também auxiliar o professor no processo de alfabetização. Para tanto, são disponibilizados para uso do professor manuais com informações acerca dos fundamentos e funcionamento do Programa, bem como orientações referentes à forma de utilização de seus vários materiais e instrumentos pedagógicos e gerenciais, dentre os quais: plano de aula e agenda do professor, neste último o professor deverá registrar a frequência dos alunos, desempenho nos testes e as dificuldades encontradas por estes durante a execução do Programa. Na agenda também é realizado o registro do andamento das aulas.

O professor deve ter domínio – teórico e prático - da disciplina que pretende ensinar e de competências e habilidades pedagógicas como:

- Capacidade de organizar um currículo que enfatize os principais objetivos;
- Capacidade de comunicação com os alunos;
- Capacidade de manter um clima de disciplina, respeito e trabalho na sala de aula; e

- Capacidade de entusiasmar os alunos para lerem muito. (OLIVEIRA, 2008, p.338)

Nesse contexto, Oliveira (2008) ressalta a importância da formação básica inicial do professor e pondera que ante a ausência e deficiência dessa formação, o ensino estruturado combina a vantagem de atender as necessidades do aluno, ao mesmo tempo em que oferece condições e estímulos para a profissionalização do professor. Ainda segundo o autor, o Programa proporciona, além de manuais de orientação,

instrumentos para a capacitação em serviço. Essa capacitação não significa um substituto para a formação inicial básica, ela basicamente consiste em dar ao professor conceitos, habilidades e instrumentos de que ele precisa para implementar o programa de ensino, e, se tiver interesse, aprofundar-se mais para compreender a razão do que está fazendo (Op. Cit. p.363).

A capacitação é realizada antes do início do ano letivo e tem por objetivo oferecer informações básicas acerca da operacionalização do Programa. Durante o ano são realizadas reuniões semanais ou quinzenais com o supervisor do Programa responsável pela instituição. Estas se pautam na revisão das atividades realizadas em sala de aula, discussão das atividades que deverão ser desenvolvidas, análise dos testes dos alunos, exposição por parte dos professores dos progressos e das dificuldades encontradas e troca de experiência.

O supervisor realiza também visitas periódicas às escolas. Durante estas visitas ele acompanha as aulas das turmas de sua responsabilidade, identificando mediante observação os pontos fortes e as dificuldades do professor, assim como nas reuniões o supervisor dá orientações pedagógicas e de materiais de apoio para o aluno e para o professor.

No estado de Sergipe o Programa foi implantado no ano de 2005, alcançando um total de 103 turmas de 1ª série e três turmas básicas (crianças de 6 anos) (TORRES; JESUS, 2008, p.14). Desde então tem provocado discussões e embates em torno da eficácia de suas propostas e organização.

No ano de 2007 a Secretária do Estado da Educação – SEED – realizou uma pesquisa com 541 professores alfabetizadores de diferentes localidades do estado que em sua prática pedagógica desenvolviam a proposta do Programa Alfa e Beto, a fim de saber a opinião destes acerca do Programa. Os resultados mostraram que, dentre os entrevistados, 71,67% declararam que o desempenho dos alunos melhorou após a implantação do Programa. No que diz respeito ao método (87,22%), ao material didático (91,09%), procedimentos metodológicos (89,05%) e demais atividades pedagógicas proposta pelo Programa (85,5%),

observou-se resultados expressivos de aprovação por parte dos professores. Os dados obtidos mostraram ainda que apenas 8,86% dos professores alegaram não conhecer a proposta pedagógica do Programa, enquanto que 14,37% afirmaram sobre a necessidade de orientação e de troca de experiência. A pesquisa destacou também a falta de apoio das equipes diretivas das escolas para com os professores (12,01%) ¹².

Em junho de 2010, o Jornal da Cidade publicou um artigo intitulado “Programa melhorou desempenho dos alunos”, o Programa ao qual se refere o título é o Programa Alfa e Beto. O artigo expressa a satisfação de professores da rede pública estadual ante a obtenção de resultados positivos, ao que se refere principalmente à aquisição da leitura por parte dos alunos, após a implantação do Programa. A publicação traz ainda, o relato de uma das supervisoras do Programa a respeito da resistência inicial por parte dos professores devido ao fato do trabalho ser todo programado e em virtude da constante supervisão, ela finaliza ressaltando que “[...] os bons resultados venceram logo a resistência inicial”.

Na contramão desses resultados, Torres e Jesus (2008) analisam que a implantação do Programa tem levado a perda da autonomia do professor, tendo em vista que, na prática, o Programa desqualifica e destitui os saberes a partir dos quais os professores fundamentam sua prática – o que é justificado pelo discurso da incompetência docente – apresentando-o como executor de tarefas. Posicionamento compartilhado também pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe - SINTESE. De acordo com o SINTESE (2006) o princípio regulador das políticas educacionais no estado se fundamenta na perspectiva do trabalho alienado, o que pode ser evidenciado por aspectos da atual conjuntura sócio-educacional, dentre os quais, competitividade entre os professores por melhores gratificações e parceria público/privado.

Em encontro organizado pelo SINTESE em junho de 2010, professores discordantes a adoção do Programa Alfa e Beto relataram estarem sendo coagidos a desenvolver a proposta do Programa sob ameaça de remanejamento e de perda do emprego. A denúncia fez com que o sindicato, em posse de relatos escritos e assinados pelos envolvidos, movesse uma ação judicial contra a SEED por assédio moral.

Tudo o que foi colocado nos permite “visualizar” diversos desdobramentos vinculados a implantação de políticas educacionais. E ainda, diferentemente de uma concepção de

¹² As informações referentes aos resultados dessa pesquisa foram extraídas do artigo “A alfabetização de crianças e o professor como profissional da aprendizagem”, escrito pela diretora do Departamento de Educação da SEED, Maria Izabel Ladeira Silva, e publicado pelo Jornal da Cidade em junho de 2010.

educação fundamentada na prática que estabeleça a construção do sujeito autônomo, capaz de tomar decisões que como ressaltado por Paro (2001) favoreça o coletivo, a perspectiva de educação que fundamenta o Programa Alfa e Beto revela posicionamentos político-ideológicos que se opõem a esse ideário.

Algo que pode ser observado ao analisarmos aspectos da configuração do trabalho docente proposta pelo Programa, tais como: o professor não participa da elaboração da proposta pedagógica e é “treinado” a executá-la. Desse modo, destacamos não haver articulação entre a prática pedagógica com a prática social mais ampla - numa perspectiva de transformação - uma vez que o professor não é instigado a realizar uma análise crítica do espaço social da sala de aula e a partir de então decidir sobre o seu trabalho mediante processo de ação-reflexão-ação. Ele, como analisado por Lawn (2000), apresenta-se como elemento neutro da proposta educativa.

Debrucemo-nos agora sobre os resultados dessa investigação, cujo objetivo foi o de compreender as modificações operadas sobre a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de autonomia no exercício da profissão docente, a partir da implantação do Programa Alfa e Beto em instituições de ensino da rede pública estadual do município de Aracaju/SE. Cabe ressaltar aqui que a amostra foi bastante limitada, assim os resultados obtidos dificultaram uma análise mais aprofundada.

CAPÍTULO III – ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NO PROGRAMA ALFA E BETO

A amostra foi composta por quatro professoras graduadas em pedagogia que lecionam em turmas do 1º e 2º ano de escolas públicas da rede estadual. Elas possuem idade média de 42 (quarenta e dois) anos (33-49). O tempo médio de exercício do magistério é de 18 (dezoito) anos, sendo que uma das entrevistadas leciona há 24 (vinte e quatro) anos. Observou-se que desenvolvem a proposta do Programa Alfa e Beto em um período igual ou inferior a cinco anos (ver Quadro 4).

Quadro 4. Caracterização dos participantes. Universidade Federal de Sergipe, 2010.

	Idade (anos)	Sexo	Formação	Tempo de exercício do magistério	Tempo de atuação com o Programa Alfa e Beto	Ano que leciona
Professora 01	45	Feminino	Graduação em Pedagogia	22 anos	1 ano	2º
Professora 02	33	Feminino	Graduação em Pedagogia	15 anos	1 mês	2º
Professora 03	49	Feminino	Graduação em Pedagogia	24 anos e 6 meses	5 anos	1º
Professora 04	41	Feminino	Graduação em Pedagogia	13 anos	2 anos	1º

No que diz respeito aos pontos positivos em matéria de operacionalização do Programa Alfa e Beto, três (Professoras 01, 03 e 04) das quatro professoras entrevistadas aprovaram o material oferecido pelo Programa, a exemplo dos minilivros e dos vídeos. Ainda nesse contexto, a Professora 01 afirmou que o material supriu a necessidade didática pela diversidade do mesmo, assim como também pela insuficiência dos materiais disponibilizados pela instituição antes da adoção do Programa.

A Professora 02 destacou como ponto positivo a ênfase dada à aquisição da leitura. Outros elementos ressaltados foram as sugestões de atividades e o limite de alunos por sala, constatação que pode ser observada ao verificarmos os fragmentos abaixo:

Algumas estratégias, como a acolhida, às vezes passa despercebido, por isso acho importante, traz os alunos para perto (Professora 01, outubro de 2010).

A questão do número de alunos por sala também é um ponto positivo, alfabetizar 20 é bem mais confortável que alfabetizar 40 (Professora 04, outubro de 2010).

A precariedade nas condições de trabalho é uma identificação recorrente em produções acadêmicas (FREITAS, 2008; TORRES e JESUS, 2008; MÉSZÁROS, 2008) e constitui um obstáculo à prática. De acordo com Paro (2008) a adequação de alunos por turma e o fornecimento de recursos materiais, aspectos elencados pelas professoras, possibilitam a melhoria das condições de trabalho, o que nos sugere também a melhoria na condução de práticas educativas.

Como pontos negativos foram assinalados os seguintes elementos:

- Roteiro → rigorosamente planejado e supervisionado, o que segundo as professoras (01 e 02) dificulta a realização de outras atividades. Elemento que possibilita também a identificação acerca do controle exercido sobre o trabalho do professor;
- Metodologia → caracterizada por práticas mecânicas e repetitivas, dificultando a aprendizagem do aluno e o impossibilitando de entrar em contato com situações de aprendizagem diferenciadas; e
- Livro didático → este aparece como instrumento primordial no processo de ensino e aprendizagem (Professora 04).

Ainda com base nas respostas apresentadas durante as entrevistas, os alunos não conseguem acompanhar o ritmo das aulas ocasionando efeitos negativos, a exemplo da dificuldade que eles possuem em codificar a língua e de realizar a leitura fluente (Professora 01, 02 e 04). O Programa aborda o desenvolvimento de tais habilidades, no entanto como enfatiza Cagliari (2003) é necessário respeitar o ritmo de cada aluno, o que não é realizado no desenvolvimento do Programa em virtude do tempo que é determinado a execução de cada uma das atividades propostas (ver Quadro 3).

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas pelo professor caracterizam-se também pela mecanização, tendo em vista que ele passa grande parte do tempo executando tarefas, cumprindo a rotina previamente estabelecida. Tal condição aponta para o não enfrentamento das demandas que emergem no cotidiano. Flexibilizar a proposta, nesse contexto, torna-se

fundamental em virtude das “[...] situações conflitantes e imprevisíveis” (SOUSA; CORRÊA, 2008, p.64) que emergem no âmbito escolar.

Sobre as medidas adotadas pelas professoras para amenizar as dificuldades dos alunos, vejamos:

Eu dou reforço durante o horário do recreio para os alunos com dificuldade. O Programa trata dessa questão do reforço, mas não há uma disponibilidade, por exemplo, à tarde temos outro emprego. Eu sou a única que faz o reforço no horário do recreio (Professora 02, outubro de 2010).

O projeto pede que a gente faça reforço, mas só acontece porque temos um professor disponível, pois não é fácil você parar para atender aqueles que estão mais fracos, porque temos o plano que devemos cumprir (Professora 04, outubro de 2010).

Observa-se que a rotina caracterizada por grande quantidade de atividades apresenta-se como um dificultador no que diz respeito à atenção exigida por aqueles alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, sendo necessário, por exemplo, abrir mão do tempo de lazer destes para que seja atendida essa necessidade, assim como ocorre no caso da Professora 02.

A Professora 01 acredita que os alunos mais afetados em sua turma ante a organização do Programa são aqueles que não estão envolvidos com a proposta desde o começo, a exemplo dos alunos advindos de instituições da rede pública municipal. A falta de participação dos pais apareceu também como fator que interfere no processo de ensino:

A essa altura do campeonato tem pais que eu não conheço. O professor está modificando a sua postura e sua posição porque a família não tem mais a responsabilidade sobre a educação dos filhos, a escola assumiu essa responsabilidade (...). O professor virou essa coisa desmoralizada, aqui somos professores, psicólogos (...) (Professora 03, outubro de 2010).

Observemos que na fala acima a professora expressa algumas das funções que são atribuídas ao professor no interior da escola, excedendo a que lhe é conferida, a da docência. A multiplicação de tarefas apresenta-se como um dos fatores de desqualificação do trabalho docente. De acordo com Oliveira (2004), as variadas funções que muitas vezes o professor é levado a assumir no ambiente escolar “[...] contribuem para um sentimento de

desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Outro aspecto apresentado pelas professoras (01, 02 e 03) como dificultador na prática pedagógica foi a pouca oportunidade de decisão sobre o seu trabalho, de acordo com elas

Eles dizem que dá a abertura para fazer algo diferente, mas isso só acontece nos limites do Programa. Tem abertura? Tem, mas não dá tempo (Professora 01, outubro de 2010).

Apesar de o Programa dar margem a você fazer mais, acontece que não dá tempo porque temos que dar conta do conteúdo. Na verdade trata-se de um Programa pronto e acabado, não temos liberdade porque temos que seguir um roteiro ou seremos cobrados (Professora 02, outubro de 2010).

Verifica-se, portanto, que o poder de decidir está pautado na execução de um cronograma, o qual submete o professor a agir sob influências externas. A liberdade mencionada por elas não lhes dá o direito de escolher além do determinado e o determinado, assim como aborda Paro (2001) é que se obedeça a certas regras.

Nesta direção, observa-se uma verticalidade¹³ nas relações que se configuram no âmbito escolar. Aspecto que emerge como empecilho ao estabelecimento da autonomia do professor e, por conseguinte na tomada de ações que superem as práticas até então estabelecidas.

De acordo com as professoras existe um monitoramento por parte da secretaria realizado por uma supervisora. A periodicidade deste nos casos das Professoras 01 e 02 é semanal, enquanto que nos casos das Professoras 03 e 04 ocorre quinzenalmente. O monitoramento se fundamenta na supervisão e orientação acerca da operacionalização da proposta do Programa. A supervisão é realizada através da análise da agenda, a qual contém anotações diárias referentes ao que vem sendo desenvolvido no decorrer das aulas. Duas professoras (03 e 04) analisam que o monitoramento no que se refere à orientação é insatisfatório, em contrapartida observou-se que o poder de decisão destas sobre como realizar suas tarefas ante a identificação do que estimam necessário para a aprendizagem do aluno é maior. Ou seja, o monitoramento apresenta-se como uma ferramenta de controle sobre o trabalho pedagógico e define limites e possibilidades sobre o mesmo.

¹³ Paro (2001).

Todavia, é importante destacar que as possibilidades se configuram em um campo em que é necessário adaptar as demandas observadas na sala de aula à estrutura e ao funcionamento do Programa:

Eu sigo o que é proposto até determinado momento. Esse ano eles (referindo-se a SEED) orientaram dar uma lição por dia¹⁴, eu não fiz, meu aluno não iria conseguir assimilar, uso o que acho que dá certo. Não há implicância da supervisora porque eu não fujo do Programa, só não sigo à risca (Professora 03, outubro de 2010).

Ao serem questionadas acerca da avaliação do nível de aprendizagem dos alunos aos quais estão encarregados, as professoras manifestaram-se contra a forma em que ela se processa, vejamos:

Eu creio em uma avaliação continuada, por isso não concordo com a avaliação do Programa que ocorre bimestralmente. A supervisora é quem realiza a avaliação que é feita individualmente. Eu não concordo porque acho que quem vê o desenvolvimento do aluno é a gente que tá aqui no dia-dia (Professora 02, outubro de 2010).

Não sou eu quem aplica, eu que sei sobre a realidade do aluno. É aplicado pelo supervisor do Programa ou pela equipe técnica da escola. Eles dizem que se o aluno aprendeu vai se sair bem, caso contrário, não (Professora 03, outubro de 2010).

Ou seja, o processo avaliativo retira do professor a decisão de como avaliar, e nesse sentido, vai eximindo-o da participação efetiva do processo de ensino e aprendizagem, pois a ele compete apenas uma parte desse processo. Há uma desqualificação da capacidade do professor e embora haja inquietação por parte deste acerca do controle sobre a organização de seu trabalho, não se identificou resistência. O contrário, de acordo com Lawn (2000) causaria pânico, pois o almejado é que eles sejam “[...] obedientes, motivados, responsáveis e sociais” (2000, p.83). Observemos outro fragmento:

Eu não elaboro, não aplico porque eu posso tendenciar (se referindo à avaliação) (Professora 01, outubro de 2010).

¹⁴ Deve-se trabalhar, segundo a professora, 1 (uma) lição por semana.

Há um conformismo acerca da organização do Programa, aspecto que põe em risco possibilidades de avanço no que se refere à melhoria do ato educativo ante o aprendizado do aluno. No que diz respeito à capacitação oferecida pelo Programa, identificou-se a falta de elementos concretos de apoio e estímulo ao professor:

A capacitação deveria ser constante, com mais tempo, mais dedicação. Ela acontece em um dia, eles expõem os pontos fortes do Programa e dizem: Vá aplicar! É uma (...). Estou fazendo o que eu posso porque tenho capacidade, pego os manuais e leio (Professora 01, outubro de 2010).

Esse ano ficou a desejar. Eu sinto falta de trocas de experiência, professor não trabalha sozinho, é a gente com a equipe diretiva, com os pais... Só fica difícil (Professora 04, outubro de 2010).

Os fragmentos acima nos permitem destacar duas compreensões acerca da capacitação: para a Professora 01 a capacitação apresenta-se como ferramenta de habilitação à prática. A capacidade elencada por ela diz respeito à destreza em desenvolver a proposta do Programa Alfa e Beto, trata-se de uma compreensão limitada e que exime as diversas possibilidades de transformação. No caso da professora 04 observa-se que o entendimento desta sobre a capacitação abarca a oportunidade de consolidar práticas voltadas para o alcance de resultados positivos a partir da troca de experiência, ela ressalta a necessidade do trabalho conjunto.

Tal proposição é um dos fundamentos para o estabelecimento da autonomia na organização escolar. A esse respeito Sousa e Corrêa analisam sobre a necessidade da articulação dos diversos segmentos que constituem a escola (pais, professores, funcionários...) a fim de que o trabalho pedagógico seja pensado e organizado “[...] numa perspectiva de romper com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas” (2002, p.55). Nessa perspectiva, a escola se encarregaria não apenas da transmissão de conhecimentos sistematizados, mas da construção do sujeito crítico e participativo o que não ocorre no desenvolvimento do Programa, uma vez que sua organização não leva em conta a percepção dos envolvidos no processo.

A capacitação oferecida pelo Programa busca atender “[...] as necessidades do aluno, operar com os professores, apesar de suas deficiências, e oferecer condições e estímulos para a profissionalização dos professores, a médio e longo prazo” (OLIVEIRA, 2008, p.363).

Como ressaltado anteriormente, não identificamos elementos concretos de apoio e estímulo ao professor. A capacitação se fundamenta em um treinamento à aplicabilidade do programa, como ressaltado por Oliveira, responsável pela concepção do Programa Alfa e Beto, cabe ao professor “[...] se tiver interesse, aprofundar-se mais para compreender a razão do que está fazendo” (Op.Cit.). Ou seja, sob a égide da má formação dos professores caracterizam-no como “elemento neutro”¹⁵ no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à combinação do método, dos conteúdos de ensino e da proposta de organização do trabalho docente propostos pelo Programa na promoção do objetivo empreendido por este – leitura com fluência – identificamos que as professoras entendem que para que se alcance o objetivo do Programa se torna necessário intervir:

Para conseguir tem que fugir do Programa, só ele não resolve. Tem suas qualidades e suas falhas, não é suficiente, pois é muito repetitivo. Repetimos a mesma coisa todos os dias. É cansativo (Professora 03, outubro de 2010).

A esse respeito Cagliari (2003) analisa que não há necessidade que a aprendizagem do aluno se caracterize pela mecanicidade, é preciso levá-lo a vivenciar diferentes situações de aprendizagem para que ele não se sinta desmotivado a continuar. É preciso fazê-lo refletir mediante articulação ação-reflexão-ação, para tanto o processo “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 1989, s/d). As professoras ainda assinalaram ainda que

O objetivo do programa é aprender a ler com fluência e não compreender. Eles lêem, mas não lêem com fluência, só há um menino aqui que lê fluentemente (Professora 04, outubro de 2010).

As respostas indicam que existe uma compreensão por parte das professoras a respeito do objetivo do Programa e de que há uma conquista gradual deste, sendo necessária a intervenção dos profissionais o que só é possível como analisado anteriormente quando resta tempo para a realização de outras atividades.

A preocupação que surge como emergencial, ainda com base nas respostas apresentadas, refere-se à apreensão por parte dos alunos de conteúdos que lhe serão

¹⁵ Lawn (2000).

necessários nos anos seguintes. De acordo com a Professora 02 a atenção que é dada, por exemplo, aos conteúdos de matemática é mínima. Nessa perspectiva, vê como demanda o desenvolvimento de atividades que englobem alguns desses conteúdos, a saber: números pares e ímpares, problemas simples de adição e subtração, etc., pois acredita que haverá uma cobrança mais adiante, ainda nessa perspectiva,

Existe a queixa dos professores das séries mais avançadas que os alunos do Alfa e Beto chegam lá sem saber nada, se o professor se contenta em cumprir o cronograma do projeto o aluno só sai daqui sabendo ler e mais nada (Professora 04, outubro de 2010).

Com isto, observa-se que as professoras vêm-se responsabilizadas em assumir e suprir uma das carências apresentadas pelo Programa, embora haja uma sobrecarga de atividades que muitas vezes as impossibilitam de fazê-lo.

Sobre o que pensam acerca dos desdobramentos ocorridos em sala de aula após a implantação do Programa:

Com o programa eu sigo o manual, tem supervisão... Sem o programa quando eu vejo que o meu aluno tá com dificuldades, por exemplo, em matemática, eu posso tirar um dia para desenvolver o raciocínio e com o programa eu não posso. Como não gosto de ver meus alunos fracassarem, quando há uma brecha, eu faço atividades, mas nem todo dia dá tempo (Professora 02, outubro de 2010).

A Professora 02 menciona algumas das características de organização do Programa que a orientam no cumprimento das atividades propostas pelo mesmo, mas ressalta que sem ele havia maiores possibilidades no exercício cotidiano de realizar práticas motivadas em atender as necessidades do aluno, algo que só é possível atualmente na dependência do Programa.

A Professora 01 se contradisse em alguns momentos da entrevista, embora tenha dito sentir-se limitada na tomada de decisões ressaltou como um dos fatores que mais lhe beneficiaram a partir da adoção do Programa o direcionamento, segundo ela “[...] você sabe o que vai fazer, não fica aquela aula solta”. Observa-se, nesse contexto, a acomodação ante as práticas propostas pelo Programa, embora esta esteja revestida em um discurso de mudança, de insatisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos compreender as modificações operadas sobre a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de autonomia no exercício da profissão docente, a partir da implantação do Programa Alfa e Beto em instituições de ensino da rede pública estadual do município de Aracaju/SE. Para tanto recorremos à análise de documentos e de pressupostos teóricos acerca da organização do trabalho docente na sociedade do capital, além do contato com alguns dos envolvidos nesse contexto.

Os resultados destacam que existe no contexto das políticas educacionais uma inferência sobre a incapacidade do professor. Observou-se que eles não decidem sobre a avaliação dos seus alunos, sobre a organização de seu trabalho, bem como, nas reuniões de capacitação são “treinados” a executar o Programa. Não lhes é instigada a reflexão sobre as suas práticas. As professoras executam as atividades sem refletir sobre o que isto significa, ou seja, não há uma prática orientada pela reflexão. A orientação se dá mediante um cronograma que é disponibilizado pelo Programa.

Ficou demonstrado também que as professoras estabelecem anseios acerca do que deveria ser desenvolvido em sala de aula com os seus alunos fundamentando-se nas reais necessidades dos mesmos, ao mesmo tempo em que se acomodam, submetendo-se a organização do Programa.

Existe a insatisfação por parte do professor ante a proposta, no entanto trata-se de um posicionamento baseado no discurso, não há a condução de ações que impliquem a reestruturação das práticas desenvolvidas em sala de aula, não há resistência a proposta do Programa. Embora tenhamos identificado práticas isoladas emergidas ante algumas demandas apresentadas em sala de aula, sobretudo ao que diz respeito à aquisição da leitura fluente e de conteúdos matemáticos por parte dos alunos, não identificamos a supremacia de tais ações, uma vez que estas surgem como plano de fundo ante o roteiro do Programa. Trata-se de práticas alternativas, no sentido de que estas não estão definidas na proposta do Programa e se fundamentam nas brechas do mesmo. O que nos remete a existência de uma falsa autonomia, haja vista que as decisões tomadas compreendem um campo pré-determinado.

Nessa perspectiva esse estudo aponta para a necessidade de que o professor compreenda a importância de sua prática educativa a partir da articulação desta com as dimensões sociais mais amplas. Situação que tende a eximir a crença de neutralidade da educação e que potencializa a concretização de práticas voltadas à formação do sujeito

autônomo, consciente das disparidades existentes e que entenda a sua ação como ferramenta indispensável na construção de possibilidades e alternativas de mudança, de transformação. O caminho a ser percorrido, no entanto, deve ir além do discurso. É preciso que o sujeito tenha condições materiais de transformar o discurso em prática, de vivenciá-la e de aprendê-la (PARO, 2001).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < <http://www.senado.gov.br/> > Acesso em: 09 de novembro de 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003.

Censo Escolar da Educação Básica 2008. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em novembro de 2010.

ENGUITA, Mariano F. **Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas**. In: A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9º edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação**. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: formação e profissionalização do educador. Florianópolis, 1996 (455-468).

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. In: NÓVOA, António; SCHIEWER, Jürgen (eds.). A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa 2000 (p.69-84).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2º Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEZES, Sócrates Oliveira; SANTOS, Marcleide Elias dos (coordenação). **O Retrato da Educação Sergipana (PERFIL 2006)**. Aracaju/SE: SINTESE, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. (Fora de Coleção).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em junho de 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Avaliação em Alfabetização**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em agosto de 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **ABC do alfabetizador**. 7ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (organizadoras). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

Programa melhorou desempenho de alunos. Disponível em <<http://www.jornaldacidade.net>> Acesso em 01 de novembro de 2010.

Programa Alfa e Beto de Alfabetização: currículo e conteúdos; fundamentação e proposta pedagógica; métodos de alfabetização; materiais. Disponível em <<http://www.alfaebeto.org.br>> Acesso em junho de 2010.

SILVA, Maria Izabel Ladeira. **A alfabetização de crianças e o professor como profissional da aprendizagem**. Jornal da Cidade. Aracaju. 01 de junho de 2010. Caderno B, Opinião, p.

Síntese aponta falhas no ‘Alfa e Beto’. Jornal da Cidade, Aracaju, 29 de maio de 2010. Caderno B, Programa, p.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. **Projeto pedagógico**: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p.47-75)

TORRES, Lianna de Melo; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Política pública de educação para as séries iniciais**: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe. Aracaju: Síntese, 2008.

Relatório de Monitoramento Global 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>> Acesso em 7 de outubro de 2010.