

**A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do
Programa Aprendizagem na Idade Certa**

*The Pedagogical Organization of the Teaching Activity: A critical analysis on the context of the
Right Age Learning Program*

Sirneto Vicente da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza-Brasil

José Luis Monteiro da Conceição

Instituto de Formação Educacional da Bahia (IFEB)

Salvador-Brasil

Lúcia Helena de Brito

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza-Brasil

Resumo

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) modificou a organização pedagógica das escolas públicas municipais cearenses, incidindo no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo busca analisar criticamente esse modelo, identificando as reverberações na prática docente e na aprendizagem dos estudantes. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método de análise que contribui para o desvelamento do real. Apoia-se em pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Marx (2010; 2012; 2016), Mészáros (2008), Shiroma *et al* (2011); Saviani (1991; 2013) e Freitas (2011; 2012), e em estudo dos documentos referentes à criação e execução do PAIC. Evidenciou-se que esse modelo de organização pedagógica é pautado na preparação para os testes padronizados; em rotina pedagógica e material apostilado que engessam a ação docente; e formações fundamentadas no construtivismo.

Palavras-chave: Organização Pedagógica do Trabalho Docente; Programa Aprendizagem na Idade Certa; Escolas Públicas Municipais Cearenses.

Abstract

The Programa Aprendizagem na Idade Certa - Right Age Learning Program (PAIC) modified the pedagogical organization of Ceará municipal public schools with effect on the process of teaching and learning. This paper's goal is to critically analyze this model, identifying the reverberations over the teaching activity and the students' learning capacity. It is based on the historical-dialectical materialism, analysis method that contributes to the unveiling of the real. It is also based on the bibliographical contribution from Marx (2010; 2012; 2016); Mészáros (2008); Shiroma *et al* (2011); Saviani (1991; 2013) e Freitas (2011; 2012), and also on the studies of documents referenced in the creation and execution of PAIC. It is verified then that this model of pedagogical organization is characterized by the preparation for the standard tests; on the pedagogical routine and material that plaster the teaching activity; and fundamented formations on the constructivism.

Keywords: Pedagogical Organization of the Teaching Activity; Right Age Learning Program; Ceará Municipal Public Schools.

Introdução

A implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) nas escolas públicas municipais cearenses implicou em uma nova organização pedagógica do trabalho docente. Por um lado, as formações ofertadas aos professores passaram a ter um cunho pragmático com a orientação de atividades voltadas para as avaliações padronizadas; por outro lado, foi instituída uma rotina didática, além de material apostilado contendo planos de aula que tratam das competências e habilidades mensuradas nos testes padronizados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e exigência, por parte das Secretarias Municipais de Educação, da realização de diagnósticos de leitura e escrita quinzenais ou mensais sob o argumento de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Nesse quadro, nossa hipótese é que essa nova organização pedagógica imposta pela política pública educacional cearense – PAIC – controla o trabalho docente retirando a autonomia do professor; propõe uma formação humana precarizada a partir de um currículo mínimo e estruturada no princípio da *accountability*, pautado na mensuração da aprendizagem dos estudantes através dos sistemas de avaliação em larga escala, no estabelecimento de um currículo mínimo e na formação continuada docente, mediante o uso de material apostilado. Nesse contexto, cabe questionarmos: qual a base teórica que fundamenta esse modelo de organização pedagógica do trabalho docente? Quais as reverberações desse modelo para a formação do professor e a aprendizagem dos estudantes?

Este estudo é um recorte de uma dissertação concluída de mestrado em educação, o qual tem como objetivo analisar criticamente o modelo de organização pedagógica do trabalho docente introduzido nas escolas públicas municipais, a partir do PAIC, implementado pelo governo do estado do Ceará, buscando compreender as implicações no trabalho dos professores e no processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, por entender que este método de análise contribui para o desvelamento do real, pois compreende o objeto de estudo dentro de uma totalidade composta pela historicidade, contradições, mediações, dialética e múltiplas determinações, elementos necessários para a apreensão da realidade em sua essência. Apoiar-se em pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Marx (2010; 2012; 2016), Mészáros (2008), Shiroma,

Moraes e Evangelista (2011); Saviani (1991; 2013) e Freitas (2011; 2012) dentre outros que discutem o papel da educação na sociedade capitalista; e em pesquisa documental, a partir dos documentos oficiais referentes à criação e ao desenvolvimento do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).

A análise estrutura-se em dois tópicos. O primeiro contextualiza o surgimento do PAIC e sua relação com as orientações realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia (1990) e a pesquisa empreendida pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Ceará. O segundo tópico, examina o modelo de organização pedagógica proposto pelo PAIC, identificando e discutindo suas reverberações, especificamente, no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes.

O Programa Aprendizagem na Idade Certa: contextualização

Com o objetivo de alfabetizar as crianças do estado do Ceará até os 7 anos de idade, o governo cearense de Cid Gomes (2007-2014) assume a política pública de alfabetização PAIC, como uma das principais ações do seu mandato, no ano de 2007. Tal política começa a ser estruturada a partir de 2004 com a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, tendo como presidente, o deputado Ivo Ferreira Gomes, o qual, acompanhou a implementação da política de alfabetização de Sobral, quando seu irmão, Cid Gomes, foi prefeito (1997-2004) e elegeu “[...] a alfabetização de crianças como uma prioridade para a efetivação da qualidade da educação oferecida às crianças no município” (CEARÁ, 2006, p. 21).

Tendo à frente a Assembleia Legislativa e contando com a colaboração direta de instituições que assumiram a bandeira pelo combate ao analfabetismo escolar – Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA), Secretaria de Educação e Assistência Social de Fortaleza (SEDAS), Conselho de Educação do Ceará, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (APEOC), Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), Fórum das Creches de Fortaleza, Federação das Indústrias do Estado

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

do Ceará (FIEC), Banco do Nordeste (BNB), Serviço Social do Comércio Ceará (SESC), Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado do Ceará (FECOMÉRCIO) –, o Comitê Cearense desenvolveu audiências públicas, reuniões plenárias, seminários sobre alfabetização e uma pesquisa de campo estruturada em três objetivos:

1) realizar uma pesquisa para avaliar a aprendizagem de leitura e escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas de 48 municípios cearenses, 2) analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará, 3) observar a prática docente e as condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 435).

Os resultados da pesquisa apontaram, de acordo com Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), que do total de quase 8.000 alunos avaliados, somente 40% eram alfabetizados, ou seja, 3.200 alunos que cursavam a 2ª série sabiam ler e escrever; as universidades não estavam formando o professor com conhecimento para alfabetizar, pois, para o governo do estado, não havia um projeto de formação voltado para professores alfabetizadores; e os docentes não faziam uso de metodologias que contribuíssem para o processo de alfabetização, utilizavam muita cópia e não aproveitavam o tempo pedagógico das quatro horas-aula. Mediante esses resultados, surge o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

[...] com o intuito de apoiar os municípios do Estado do Ceará no sentido de elevar-se a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental. [...] tem como meta principal promover a autonomia e a competência técnica dos municípios nas áreas de avaliação, acompanhamento pedagógico, educação infantil, literatura infantil e gestão municipal [...] (MARQUES, AGUIAR, CAMPOS, 2009, p. 27).

A primeira fase de implementação do PAIC foi em 2006, no governo Lúcio Alcântara (2003-2006), como programa piloto em 56 municípios cearenses¹, sob a coordenação da APRECE e da União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDIME/CE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNICEF). No ano seguinte, o Programa passou a ser desenvolvido nos 184 municípios cearenses – nas turmas de educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental –, sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), estruturado nos cinco eixos a saber: Gestão Municipal da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil. Com a inclusão das turmas de 3º ao 5º ano, em 2011, e 6º ao 9º, em 2015, os eixos foram

reestruturados, ficando, atualmente, com a seguinte estrutura: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Literatura e Formação do Leitor, Avaliação Externa.

Uma análise superficial dessa política pública educacional, concluiria que esse programa tem a intenção única de contribuir com a aquisição de aprendizagens pertinentes ao processo de alfabetização em que se encontram as crianças das turmas do 2º ano do ensino fundamental. No entanto, concordamos com Marx (2016) quando defende que para a compreensão da realidade objetiva só pode ocorrer se analisada dentro da totalidade na qual está inserida, a qual leva em consideração a historicidade, o movimento dialético, as mediações e múltiplas determinações, bem como as contradições nas quais o objeto está inserido. Somente assim, o pesquisador conseguirá compreender a realidade para além das aparências, observando, para tanto, a essência do real.

Isto posto, cabe ressaltarmos que para compreendermos melhor o PAIC partimos da análise empírica, seguida de análise documental, percebendo seus objetivos, estrutura e como era desenvolvido na prática, nos municípios cearenses. Desse modo, identificamos que o PAIC apresenta uma estrutura baseada em três elementos, quais sejam: *avaliação padronizada*, *currículo escolar mínimo* e *formação continuada*. Tais elementos associados aos eixos de trabalho – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Literatura e Formação do Leitor e Avaliações Externas – definem as ações que devem ser executadas pelos órgãos e instituições que, hierarquicamente, fazem parte do desenvolvimento do PAIC: Secretaria da Educação do Ceará, Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação (CREDE), Secretarias Municipais de Educação e escolas municipais. Nesse quadro, as ações são tecnicamente determinadas e executadas pelos responsáveis sob o argumento de que para acontecer a aprendizagem é preciso efetivá-las tal qual foram previamente concebidas.

Depreender a relação entre *avaliação padronizada*, *currículo escolar mínimo* e *formação continuada*, requer um retorno ao momento da história em que foram implantadas reformas educacionais em nível federal e, conseqüentemente, pelos governos estaduais.

Em março de 1990 realizou-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e coordenada pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram representantes de 155 nações, dentre elas o Brasil, assumindo um compromisso

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

em assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Cabe sublinhar, portanto, que o conceito de educação básica defendido no projeto de educação orientado pelos organismos multilaterais

[...] refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 49).

No entanto, havia discordância entre os promotores da Conferência sobre o conceito de educação básica, terminando por priorizarem a universalização da educação primária, entendida como básica, atualmente, o denominado ensino fundamental brasileiroⁱⁱ. Desse modo, o conceito foi definido a partir do reconhecimento da existência de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes como requisitos para que os indivíduos tivessem saciadas suas necessidades básicas, e a prioridade na universalização da educação primária. Logo, “[...] o básico, exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém de ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’ (FREITAS, 2011, p. 12). Isso porque, na sociedade capitalista, não há possibilidade de uma formação humana assentada no desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos de terem uma vida e trabalho dignos, muito menos qualidade de vida. O capitalismo determina um modelo de formação para suprir as demandas do mercado de trabalho, conforme suas necessidades, rebaixando o trabalhador “[...] à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza de sua produção [...]” (MARX, 2010, p. 79).

Assim sendo, por trás do compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, há interesses econômicos, muitas vezes pouco identificados, mas que buscam na educação a formação de mão de obra para o mercado de trabalho como solução para o desenvolvimento econômico e social, visto a crise do capital que se arrasta desde 1929ⁱⁱⁱ. Destarte, o modo de produção toyotista impõe uma formação em que os indivíduos se ajustem às necessidades do capital em crise, contexto em que:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2013, p. 430).

Nesse quadro, a educação que tem como função primordial proporcionar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos acumulados historicamente, passa a ser utilizada para preparar homens e mulheres para disputarem vagas de emprego, reforçando a competição e a meritocracia, evidenciando, assim, contradições próprias da sociedade capitalista.

Como resultado da Conferência de Jomtien, seis metas foram definidas para serem colocadas em prática pelos países participantes:

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano de 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano de 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social – , avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 50-51).

No Brasil, tais orientações multilaterais tiveram sua implementação a partir da reforma educacional, visando incluir no campo da educação o modelo empresarial de gestão. Tal reforma ocorreu como parte da Reforma Administrativa do Estado brasileiro, iniciada no governo Collor de Melo (1990-1992), continuada por Itamar Franco (1992-1994) e reforçada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que, dentre as metas estabelecidas, priorizou o acesso e a permanência na escola, mediante os programas Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, e Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries; instituiu o Bolsa-Escola, como incentivo à matrícula e frequência dos estudantes do ensino fundamental; e efetuou intervenções de natureza avaliativa, com a implementação do Censo

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

Escolar e dos sistemas de avaliação em larga escala, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica (aplicado pela primeira vez em 1990), Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e Exame Nacional de Cursos (1996) (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

A reforma da educação no Ceará sobreveio no governo Tasso Jereissati (1995-2002), associada diretamente à “[...] Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas” (NASPOLINI, 2001, p. 170). Nessa esteira, o governo cearense definiu como metas o acesso à educação básica, a melhoria do perfil de desempenho qualitativo dos estudantes, a valorização do magistério e a gestão democrática.

Comparando as metas priorizadas pelo Estado brasileiro e Ceará, perceberemos a ênfase na mensuração do desempenho dos estudantes, a partir de testes padronizados, marca da gestão por resultados, que estabelece metas de aprendizagem de forma hierárquica a serem cumpridas pelas escolas. Enquanto em nível nacional essa mensuração ocorre através do SAEB, no Ceará se dá por meio do fortalecimento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), criado em 1992 e ampliado nos governos subsequentes.

Nesse contexto, o Estado configura-se como Estado avaliador, uma vez que este “[...] vem adotando um *ethos* competitivo, *neo-darwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49. Grifos do original). Cabe enfatizar que a criação de sistemas de avaliação é uma exigência do Banco Mundial ao realizar empréstimos aos entes federados. No Ceará, ainda no governo Tasso Jereissati (1995-2003) foi aprovado um empréstimo de US\$ 90 milhões, especificamente para a educação. Daí compreendemos melhor o porquê da ampliação do SPAECE, dentre outros recursos de controle do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996) e o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) (NASPOLINI, 2001).

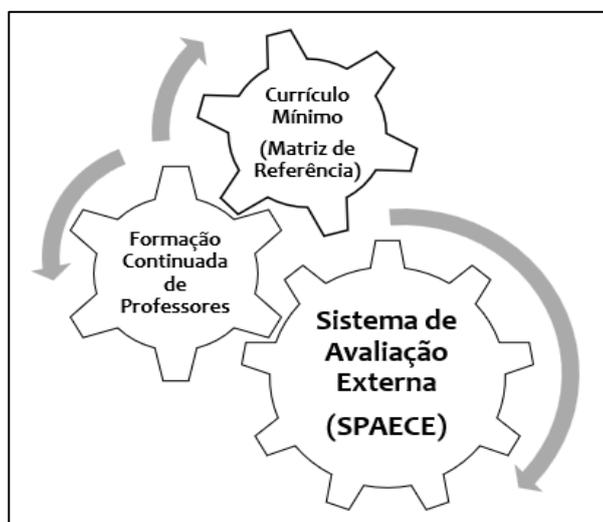
O governo cearense Lúcio Alcântara (2003-2006) impulsionou as reformas que vinham acontecendo na educação, a partir da execução de um plano para a educação básica denominado “Escola Melhor, Vida Melhor”, priorizando a gestão para o sucesso escolar, os sistemas de avaliação, a gestão por resultados, a política e gestão educacional (VIEIRA, 2007). Esse governo foi responsável por fortalecer a ideia de Estado avaliador ao desenvolver no

Ceará uma cultura de resultados, chegando a evidenciar “[...] a necessidade de encontrar formas de aproximação entre o currículo teórico e o currículo real” (VIEIRA, 2007, p. 54).

Embora esse governo tenha almejado transpor o currículo das avaliações padronizadas, isto é, o currículo por ele denominado de teórico – o conjunto de competências e habilidades do SPAECE – para a sala de aula, foram os governos posteriores – Cid Gomes (2007-2014) e Camilo Santana (2015-2022) – que materializaram essa proposta através da criação do PAIC (CEARÁ, 2007) e do Prêmio Escola Nota Dez (CEARÁ, 2009). Ambos são responsáveis pela transformação da organização pedagógica do ensino cearense – sobretudo no que diz respeito à elaboração de uma rotina didática, inclusão de material apostilado e formação docente – e por (in)diretamente determinar as competências e habilidades das avaliações padronizadas como o currículo escolar mínimo que deve ser ministrado nas turmas de educação infantil^{iv} e ensino fundamental.

O PAIC, enquanto programa de formação continuada está alinhado aos sistemas de avaliação externa, o qual determina por um lado, os conteúdos – mínimos: competências e habilidades – que devem constar nos materiais apostilados e, por outro, os conteúdos que são focos dos encontros de formação docente – o conjunto de descritores de Língua Portuguesa e Matemática cobrados nos testes padronizados. Desse modo, esclarecemos a relação existente entre *avaliação padronizada*, *currículo escolar mínimo* e *formação continuada*, por meio da figura a seguir.

Figura 1: Relação entre avaliação padronizada, currículo escolar mínimo e formação continuada



Fonte: Elaborada pelos autores.

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

A figura 1 é formada por engrenagens para demonstrar que a organização pedagógica do trabalho docente no estado do Ceará é delimitada por esses três elementos de forma conexas. Por regular todo o trabalho didático-pedagógico que deve ocorrer nas escolas, voltado para o cumprimento de metas de aprendizagem obtidas através da mensuração dos estudantes nos testes padronizados, o SPAECE é representado pela maior engrenagem. As outras duas engrenagens são menores e, dentro desse sistema de gestão por resultados, configuram-se como elementos determinantes das metas que serão obtidas nas avaliações padronizadas. Na formação docente, são tratadas as habilidades e competências postas nos materiais apostilados que, por sua vez, transformam-se no currículo, diga-se mínimo, ministrado aos estudantes. Podemos destacar que na figura 1 a engrenagem SPAECE recebe o reforço do Prêmio Escola Nota Dez, uma vez que este ranqueia e bonifica escolas com os melhores resultados; e que as engrenagens formação continuada docente e currículo mínimo – aqui determinado pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática – compõem o PAIC, concorrendo para que os resultados sejam alcançados. Vale aqui ressaltar, que o trabalho em prol dos resultados

[...] inviabiliza a implementação de um projeto de gestão democrática, obscurecendo a preocupação com a aprendizagem dos alunos, quando se passa a trabalhar em prol de um único indicador, entendendo-se como suficiente para expressar a realidade presente na instituição escolar (PASINI, 2020, p. 58).

Na seção seguinte, ampliaremos as discussões desenvolvidas até aqui, de modo a melhor analisarmos o trabalho docente instituído nas escolas públicas municipais cearenses, a partir do Programa Aprendizagem na Idade Certa.

Organização pedagógica do PAIC: reverberações no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes

A política de erradicação do analfabetismo infantil que surge no Ceará – o PAIC – faz parte de orientações multilaterais, supostamente com o objetivo de contribuir com a realização das necessidades básicas de aprendizagem das crianças pequenas. No entanto, podemos afirmar que tal política traz em si o princípio da responsabilização docente, reforçado pela meritocracia e a competitividade, ambos do campo empresarial. Nessa esteira, os estudos de Afonso (2009) contribuem para compreendermos que, através das políticas

públicas educacionais, os organismos multilaterais, sob a tutela do Estado, exercem controle sobre a formação dos indivíduos levando em consideração as demandas do modo de produção capitalista: “[...] as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) [...] têm a sua gênese em factores sócio-económicos e relacionam-se com as pressões para maior controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas” (AFONSO, 2009, p. 44. Grifos do original).

O modo como está estruturada a organização do trabalho pedagógico docente no PAIC, reforça uma formação cujo fim é a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Dessa forma, tal estrutura baseia-se na execução de uma rotina didática com atividades pré-determinadas; material apostilado que traz em seu bojo as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho; diagnósticos de leitura e matemática que visam garantir a preparação dos estudantes para os testes padronizados; formação de professores com o objetivo de treiná-los para que treinem também seus alunos para responderem as avaliações externas. Isso demonstra o quanto os organismos multilaterais buscam controlar a formação dos indivíduos e a formação docente, com vistas a objetivos voltados para a reprodução do capital.

A rotina didática consiste na organização de atividades em tempos previamente determinados, os quais, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2015, p. 23), possibilitam “[...] o(a) professor(a) refletir na sua prática a teoria-em-prática-de-ensino”. Torna-se relevante pontuar que essa organização, por sua vez, já vem definida, ou seja, as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em sala de aula estão postas em um material apostilado, que estabelece, para cada dia da semana, a definição de quais atividades de Língua Portuguesa e Matemática devem ser realizadas. Assim, os docentes não têm como fugir à rotina didática imposta, pois estariam caminhando na direção contrária ao estabelecido pela SEDUC e Secretarias Municipais de Educação, sob pena de serem responsabilizados caso seus alunos não atinjam as metas ditas de aprendizagem, mensuradas pelos testes padronizados. Desse modo, a prática docente passa a ser engessada pelo uso de um material que tolhe a criatividade, a autonomia e as possibilidades inerentes ao trabalho dos professores. Concordamos, pois, com Afonso (2009, p. 41, *apud* ROSALES, 1992, p. 85), quando afirma que:

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

[...] esse processo de avaliação externa dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor, de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos e de normas impostas de fora para dentro.

Assim, fica claro que o papel da rotina didática é controlar o trabalho docente por um lado e, por outro, garantir que os estudantes adquiram conhecimentos mínimos baseados em competências e habilidades de leitura, escrita e cálculo, o que determina a agenda multilateral para a educação. Há, portanto, uma intrínseca relação entre os testes padronizados, a rotina didática e os conteúdos a serem ensinados mediante o material apostilado.

Outro ponto que merece destaque é a defesa de que através da realização da rotina didática, a teoria adquirida nas formações estaria refletida em sua prática na sala de aula. Ora, não poderia ser diferente, pois a formação continuada docente do PAIC apoia-se nas atividades didáticas do material apostilado composto por habilidades e competências, as quais devem ser trabalhadas com os estudantes. Como fugir dessas orientações se há uma relação estreita entre a formação dos professores e o material estruturado? O que se percebe, na realidade, é que:

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias (FREITAS. 2012, p. 394).

A utilização de material apostilado concorre para que os alunos sejam tratados de modo estandardizado, inviabilizando que os professores planejem e desenvolvam aulas que levem em consideração as necessidades de aprendizagem dos estudantes, sobretudo porque os planejamentos de aula e as atividades já são – repetimos – previamente elaborados, devendo apenas serem executados. As formações continuadas, nesse quadro, priorizam o trabalho com as competências e habilidades contidas no material apostilado, mediante atividades práticas, que culminam com o treinamento dos docentes para que estes “aprendam” a repassá-las aos seus alunos, dito de outro modo, treinar os estudantes para as avaliações padronizadas.

Para tanto, os professores atendidos pelo PAIC participam de um modelo de formação continuada que tem como fundamento uma base construtivista, concebida a partir da

epistemologia genética e desenvolvimento infantil, do psicólogo Jean Piaget^v. Arce (2005), ao discutir sobre essa teoria, afirma que:

O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: *desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver*. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de crendices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo (ACRE, 2005, p. 52. Grifos do original).

Essa teoria, pois, torna o processo de formação dos estudantes, mera adaptação para o mercado, visto que os conhecimentos básicos – ler, escrever e contar – suprem as demandas do trabalho precarizado. Para tal, a formação docente também se adapta aos moldes capitalistas, deslocando o papel de intelectual do professor, para o de técnico, com o fito de treinar seus alunos para que adquiram as competências e habilidades das avaliações padronizadas. Nesse quadro, a ênfase na epistemologia e na prática são a tônica da formação docente, uma vez que no construtivismo só há espaço para a cultura local da escola e da comunidade, cujos conteúdos devem ter um cunho utilitário, portanto, supostamente, devem ser significativos. É nesse contexto, que são justificados os conteúdos mínimos mensurados pelos sistemas de avaliação em larga escala e, conseqüentemente, priorizados nas escolas públicas. Para tanto, o saber sistematizado fica em segundo plano, de modo que a escola deixa de cumprir o papel fundamental de socialização da cultura acumulada. Assim, o trabalho educativo enquanto “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto os homens” (SAVIANI, 1991, p. 21) deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, relegando a cultura acumulada que deve ser assimilada pelos estudantes, para que possam participar da sociedade enquanto sujeitos sociais.

Outro aspecto que a teoria construtivista destaca para a formação docente é o trabalho didático-pedagógico pautado no campo da reflexão. O construtivismo faz a defesa de que o professor aprende ao buscar refletir sobre sua prática pedagógica. Em contraposição, desvaloriza a teoria, como denuncia Arce (2005, p. 57): para a teoria construtivista, “[...] assim como o aluno não aprende lendo toneladas de livros que não vão

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

ao encontro de suas necessidades práticas futuras, também o professor não aprende dessa forma. Suas necessidades e seus interesses devem estar sempre em primeiro plano”. Desse modo, o trabalho do professor passa a ser descaracterizado, posto que se desvincula da atividade intelectual, transformando-se em atividade puramente instrumental, voltada para a resolução dos problemas pedagógicos que surgem em sua prática cotidiana da sala de aula. No contexto do PAIC, a presença da teoria do professor reflexivo é uma constante, principalmente no que diz respeito à aquisição das competências e habilidades que os estudantes devem adquirir. Contraditoriamente ao cumprimento da rotina didática previamente estabelecida, quando os estudantes não demonstram, nos testes diagnósticos, estarem adquirindo as competências e habilidades pretendidas, o professor é requerido a refletir sobre sua prática para buscar meios que revertam tal situação. É, pois, somente quando a “receita” do material apostilado parece não dar certo, que o professor é chamado a exercer a docência, dentro de moldes determinados, ou seja, deve encontrar a solução para os problemas surgidos, sem interferir na rotina didática. É evidente que isso ocorre constantemente, visto que qualquer material apostilado – padronizado – desconsidera as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao passo que os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história deixam de ser socializados com os indivíduos em detrimento ao ensino de um conhecimento puramente instrumental, fragmenta-se a totalidade social, impedindo que os indivíduos compreendam em que condições ocorrem a produção e a reprodução material na sociedade capitalista. Nesse sentido, concordamos com Arce (2005), quando afirma, claramente:

Acreditamos sim que é possível conhecer a realidade de forma objetiva e abarcar a totalidade. Os parâmetros não são o cotidiano de cada indivíduo mas a humanidade, seu desenvolvimento e seus patrimônios intelectuais e culturais que devem ser disponibilizados para todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir enxergar a condição de exploração na qual se encontra; enxergar que é sim privado culturalmente, que as diferenças não são naturais mas frutos da história, foram criadas e são mantidas pelos homens; enxergar, por fim, que a mudança pode e deve ocorrer (ACRE, 2005, p. 59).

Os professores, imersos no desenvolvimento de políticas como o PAIC, o qual se coloca com o objetivo de erradicar o analfabetismo infantil, instala um modelo de trabalho pedagógico, cuja aparência é de que o Estado está realmente preocupado com a formação dos indivíduos para que se emancipem, mas que em sua essência demonstra o quanto a

formação ofertada caminha em direção à promoção de indivíduos capazes de, com a sua força de trabalho, ampliar os lucros dos capitalistas. Por isso, os discursos de formar o cidadão, formar para a democracia, formar o indivíduo crítico buscam esconder uma formação precarizada, estreita, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Uma formação que, ao contrário do que os discursos dizem, forneça apenas condições mínimas aos indivíduos para concorrerem a postos de trabalhos precarizados, avolumando a fila do exército industrial de reserva (MARX, 2013). Ademais, uma formação que possa “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Na esteira da organização do trabalho pedagógico incutido pelo PAIC nas escolas públicas municipais cearenses, a realização de diagnósticos de leitura, escrita e matemática têm o papel de controlar a “aprendizagem” dos estudantes e controlar, conseqüentemente, a ação docente, impondo o trabalho didático-pedagógico com a rotina e o material apostilado. A partir dos diagnósticos realizados, os professores devem refletir sobre os motivos que levaram os estudantes a não adquirirem as competências e habilidades trabalhadas durante o período determinado – quinze dias ou um mês – para encontrarem meios que revertam a situação. Aqui, não estamos desconsiderando a função do professor enquanto profissional que conduz o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Questionamos, no entanto, o modo como o Programa Aprendizagem na Idade Certa conduz esse processo, marcado pela responsabilização docente, pelo pragmatismo e estreitamento curricular, sendo que quando a “receita” das aulas não surte resultado, é sobre o professor que recai a responsabilidade de resolver os problemas de aprendizagem, quando antes não participou do planejamento de suas próprias aulas e das atividades que são aplicadas aos estudantes. Desse modo, fica cada vez mais claro que o papel do professor definido pelo Programa é o de treinar os estudantes para os testes padronizados, não levando em consideração as diferenças sociais transpostas nas diferenças de desempenho apresentadas nos resultados das avaliações. Consoante Freitas (2012, p. 383. Grifos do original), “[...] o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados”.

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

O controle do trabalho docente ocorre de modo hierárquico, em quatro níveis de acompanhamento, mediante as metas de “aprendizagem” estabelecidas. A figura 2 demonstra os níveis de monitoramento do trabalho pedagógico docente, definido pelo PAIC.

Figura 2: Níveis de monitoramento do trabalho pedagógico dos professores



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de CEARÁ, 2012.

Conforme ilustra a figura 2, nas escolas, o monitoramento é realizado pelos coordenadores pedagógicos e gestores, os quais são monitorados pelas Secretarias Municipais de Educação. Estas são monitoradas pelas Coordenadorias Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que são monitoradas pela SEDUC. Em linhas gerais, o monitoramento – controle – do trabalho docente ocorre observando-se os seguintes pontos: trabalho em sala de aula, desenvolvimento das rotinas pedagógicas, participação nas formações continuadas, uso do material apostilado, desempenho e frequência dos estudantes (CEARÁ, 2012). Depreende-se que escolas, professores e estudantes são compreendidos dentro de uma lógica global, estandardizada, em que todos são tratados de forma igual, desconsiderando-se as diferenças existentes, uma vez que cada escola e grupo de professores e alunos são específicos. Desse modo, busca-se conduzir o processo de ensino fundamentado em uma prática que desconsidera a realidade de todos os envolvidos, não reconhecendo as contradições e determinações sociais que permeiam o real. Isto posto, como não inferir que o monitoramento se traduz no controle do trabalho docente com vistas ao cumprimento das orientações de formação humana demandadas pelo modo de produção capitalista?

Outro mecanismo de controle do trabalho docente materializa-se no Prêmio Escola Nota 10, instituído em 2009, sob a justificativa de valorizar os resultados de aprendizagem dos estudantes cearenses. Com esse propósito, institui bonificação para as escolas com melhores resultados nas avaliações padronizadas do SPAECE. Assim sendo, o Prêmio induz que o currículo escolar seja formado pelas competências e habilidades que compõem as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática e, por outro, reforça a prioridade em

determinadas áreas do conhecimento e nos conteúdos cobrados nesses testes. Dessa forma, controla o trabalho docente, dado que, como pontua Freitas (2012, p. 389 *apud* JONES; JONES; HARGROVE, 2003) “Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora”. Além disso, o Prêmio reforça o princípio de *accountability*, responsabilizando os docentes pelos resultados obtidos, através do ranqueamento das instituições educacionais.

Considerações finais

A aplicação da pesquisa empreendida pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar desde sua formulação, sobretudo quando analisamos seus objetivos, demonstra duas conclusões óbvias: a primeira é a de que os encaminhamentos realizados culminariam na proposição de uma política pública educacional voltada para a alfabetização infantil; a segunda, que cada objetivo da pesquisa, tendo em vista seus eixos – aprendizagem de leitura e escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; formação do professor alfabetizador; prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores – corresponderia à estrutura da organização pedagógica do trabalho docente formatada para essa política educacional, repassando a impressão de que já havia um projeto pré-definido relativo ao “planejamento” e execução do PAIC, o que não é de se estranhar, uma vez que o acesso à educação básica; a melhoria da aprendizagem; e o combate ao analfabetismo constavam dentre as metas a serem executadas pelos países participantes da Conferência de Jomtien (1990), principalmente, os de economia periférica, como o Brasil.

Nessa esteira, o PAIC surge como parte das reformas educacionais que teve início no Ceará a partir de 1995. Sua implementação nas escolas públicas municipais cearenses desconsiderou as práticas pedagógicas que os professores vinham desenvolvendo, em detrimento à aplicação de um modelo de organização do trabalho docente pautado na realização de avaliações diagnósticas de leitura e escrita e matemática, sistematicamente; execução de rotina pedagógica definida por pessoas externas à escola; e uso de material apostilado, cujas atividades são limitadas às competências e habilidades cobradas pelos sistemas de avaliação em larga escala.

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

Ademais, os docentes começaram a participar de formações continuadas para “aprenderem” as técnicas relativas à rotina pedagógica e à utilização do material apostilado. Por conseguinte, o conjunto de ações que passaram a fazer parte do cotidiano escolar, engessa a ação didática dos professores, desfavorece uma prática pedagógica autônoma, bem como responsabiliza, de modo particular, os docentes pelos resultados alcançados, quando estes são negativos.

No entanto, torna-se indispensável desenvolver uma formação que vislumbre uma sociedade para além do capital, tendo a emancipação humana como objetivo primeiro. Nesse sentido, resistir à imposição das orientações dos organismos multilaterais que adentram o campo educacional através das políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo propor atividades voltadas para a análise crítica no contexto da formação de professores, são ações necessárias e urgentes. Por fim, concordamos com Mészáros (2008) quando pontua que as reformas educacionais propostas pelo Estado não rompem com a lógica do capital, ao contrário, contribui para a sua manutenção, visto que o capital é irreformável.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

CEARÁ, Governo do Estado do Ceará. **Lei nº14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

CEARÁ. Governo do Estado. Assembleia Legislativa do Ceará. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Lei nº 14.371, de 09 de junho de 2009**. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar – Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando:** caderno do professor: 1ª a 4ª etapa por Amália Simonetti; ilustrações de Daniel Dias. Fortaleza: SEDUC, 2015.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria de Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Fortaleza: SEDUC, 2012.

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 3., **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. A Teoria Econômica Keynesiana e a Grande Depressão. In: HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do Pensamento Econômico**. Tradução de Jaime Larry Benchimol. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 163-177.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. (Clássicos WMF)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186. 2001.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala:** análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. 1 ed. Curitiba: APPRIS, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** //2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEBER, M. da G. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997.

SHIROMA, Oto Eneide; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, Sofia Lecher. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21(60), 2007.

Notas

ⁱ Municípios que participaram da primeira fase do PAIC: Acopiara, Altaneira, Aracati, Assaré, Aurora, Barroquinha, Baturité, Beberibe, Boa Viagem, Canindé, Caridade, Choró, Crateús, Crato, Croatá, Dep. Irapuan Pinheiro, Fortim, Frecheirinha, General Sampaio, Guaiúba, Guaramiranga, Hidrolândia, Itaiçaba, Itapiúna, Jaguaratama, Jaguaribe, Jijoca de Jericoacoara, Jucás, Madalena, Maranguape, Mauriti, Morada Nova, Moraújo, Mucambo, Mulungu, Nova Russas, Ocara, Pacatuba, Pacoti, Palhano, Pedra Branca, Porteiras, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Reriutaba, Russas, Salitre, São Gonçalo do Amarante, Solonópole, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Trairi e Umirim (CEARÁ, 2012, p. 64).

ⁱⁱ Com a passagem do Fundef para Fundeb, a educação básica no Brasil passou a ser composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

ⁱⁱⁱ O período entre 1900 e 1929 foi marcado pela rápida expansão econômica nos Estados Unidos, o qual tornou-se um dos países capitalistas com maior potência industrial do mundo. Nesse quadro, houve crescimento do produto nacional bruto; elevação da produtividade do trabalho e os salários; aumento do consumo; aumento de investimentos na bolsa de valores, dentre outros. Tudo isso deu falsa impressão de prosperidade, resultando na superprodução e na queda da Bolsa de Nova Iorque. Com isso, ocorreu o declínio da renda nacional e instalou-se o desemprego em massa (HUNT; SHERMAN, 1985).

^{iv} Freitas (2011) alerta que a aplicação de testes padronizados não vai parar no ensino fundamental. Ressalta que nos Estados Unidos crianças do Jardim de Infância são ensinadas e avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática.

^v Nasceu em Neuchâtel, suíça, em 09 de agosto de 1896. Durante sua vida acadêmica publicou diversos artigos e obras voltadas para uma epistemologia biológica. cursou psicologia, lógica e filosofia das ciências, em Paris, no ano de 1919. Publicou seu primeiro livro intitulado *A linguagem e o pensamento da criança*, em 1924. Foi professor universitário em Genebra e Lausanne. Faleceu em Genebra, no ano de 1980 (SEBER, 1997).

Sobre os autores

Sirneto Vicente da Silva

Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Emancipa/IMO Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana.

Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM). E-mail: sirnetodh@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>

José Luis Monteiro da Conceição

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Licenciado em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Especialista em Docência do Ensino Superior e Pedagogia Social. Pesquisador do Grupo Laboratório de Pesquisas e Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa Intervenção. E-mail: luisuneb1@hotmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

Lúcia Helena de Brito

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campi FAFIDAM/UECE, e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM). E-mail: lhelena.brito@uece.br; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>

Recebido em: 22/04/2022

Aceito para publicação em: 05/09/2022