

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

THIAGO FAVORETTI DOS SANTOS FERREIRA

**O DÉFICIT DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA:
ENTRE A POLIVALÊNCIA E A BNCC**

**SÃO MATEUS
2019**

THIAGO FAVORETTI DOS SANTOS FERREIRA

O DÉFICIT DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA:
ENTRE A POLIVALÊNCIA E A BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jocitiel Dias da Silva

SÃO MATEUS
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

F383d

FERREIRA, Thiago Favoretti dos Santos.

O déficit de ensino-aprendizagem em geografia: entre a polivalência e a BNCC/Thiago Favoretti dos Santos Ferreira – São Mateus - ES, 2019.

99 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Joccitiel Dias da Silva.

1. Déficit de ensino-aprendizagem. 2. Polivalência. 3. Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. 4. Etapa da Educação Básica - Anos Finais. 5. BNCC. I. Silva, Joccitiel Dias da. II. Título.

CDD: 371.3

THIAGO FAVORETTI DOS SANTOS FERREIRA

**O DÉFICIT DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA:
ENTRE A POLIVALÊNCIA E A BNCC**

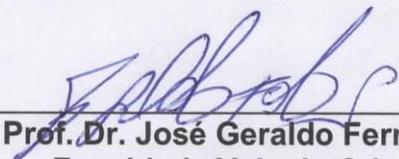
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 13 de dezembro de 2019.

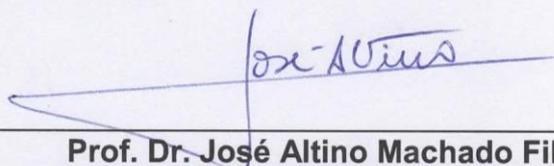
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Joccitel Dias da Silva
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. José Geraldo Ferreira da Silva
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. José Altino Machado Filho
Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

DEDICATÓRIA

A Deus, por quem todas as coisas subsistem ...

A minha esposa, pela paciência ...

A minha mãe, pela empatia ...

A minha vó, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador - Prof. Dr. Joccitiel Dias da Silva - pela competência e dedicação ...

Aos demais professores ...

À Faculdade Vale do Cricaré ...

EPÍGRAFE

Se queremos um país melhor, com pessoas que transformam o mundo, por meio de sua produção científica e tecnológica de impacto, é vital garantir Educação de qualidade para todos agora.

Roseli de Deus Lopes

RESUMO

FERREIRA, Thiago Favoretti dos Santos. **O déficit de ensino-aprendizagem em Geografia: Entre a polivalência e a BNCC**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

Partindo de uma premissa em cujo propósito perscruta “**o déficit de ensino-aprendizagem em geografia: Entre a polivalência e a BNCC**” emerge-se, a partir desta, a necessidade de descortinar os meandros históricos, pedagógicos e até mesmo legais de uma suposta falha do sistema educacional brasileiro, que teve a sua gênese com o levante da ditadura militar, e que vislumbrou na polivalência um subterfúgio para contenção de gastos, inerentes a gestão pública educacional. Todavia, mesmo o regime militar tendo sucumbido há décadas, deixando de ser um entrave para a gestão pública educacional brasileira, percebe-se que a polivalência ainda está longe de cumprir os seus desígnios, pois apesar dos avanços educacionais que foram materializados com o advento da Carta Magna de 1988, onde por sua chancela também se acostaram diversas leis, resoluções e pareceres re-configurando as competências pelas quais lhe dariam tônica, enquanto atributo, a polivalência ainda parece vivenciar tanto o contexto da década de 60, onde se buscava “[...] a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino.” (SUCUPIRA, 1964, p. 107), quanto às aspirações capitalistas que foram erigidas pela re-significação da reestruturação do capital humano, na década de 80. Diante desse contexto, nasce a BNCC, que ao lado da CF/88, da LDB e do PNE se constitui como um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira, sendo a responsável por subsidiar um conjunto não apenas orgânico normativo, mas, acima de tudo, progressivo em termos de aprendizagens, ditas essenciais ao longo da Educação Básica. Destarte, essa ferramenta educacional, deveria garantir que os alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais se apropriassem dos sistemas de escrita alfabética e aritmética, no entanto, não é isso que se percebe, pois ao migrarem do 5º ano da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, para os Anos Finais, da mesma Etapa, especificamente o 6º ano, os problemas de ensino-aprendizagem correlacionados ao processo de alfabetização e letramento surgem, demonstrando que a proficiência tanto em língua portuguesa quanto em matemática, obtidos com a mediação de um professor polivalente, foram insuficientes. Outrossim, o objetivo desse trabalho, enquanto metodologia, teve por escopo demonstrar se o déficit de ensino-aprendizagem, supostamente acometido pela polivalência ao processo de alfabetização e letramento dos alunos que hoje estudam na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia, seria por inobservância à BNCC. E que, por conseguinte, possibilitou, após a inferência de análises estatísticas e consultas jurídicas, atestar que a improficiência dos sistemas de escrita alfabética e aritmética dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais é motivada por uma inobservância específica furtada à BNCC, pela ausência de um ato administrativo que lhe faça ser observável, perante o Sistema Educacional Brasileiro, no tocante a produção imediata de efeitos jurídicos que sejam capazes de fazer com que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Déficit de ensino-aprendizagem. Polivalência. II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. II Etapa da Educação Básica - Anos Finais. BNCC.

ABSTRACT

FERREIRA, Thiago Favoretti dos Santos. **The teaching-learning deficit in geography: Between polyvalence and BNCC.** 2019. 99 f. Dissertation (Professional Master). Vale do Cricaré College, 2019.

Starting from a premise whose purpose examines “**the teaching-learning deficit in geography: between polyvalence and the BNCC**” emerges from this the need to unveil the historical, pedagogical and even legal intricacies of a supposed failure. of the Brazilian educational system, which had its genesis with the rise of the military dictatorship, and that saw in the versatility a subterfuge to contain expenses, inherent to the public educational management. However, even though the military regime has succumbed for decades, no longer being a barrier to the Brazilian educational public management, it is clear that polyvalence is still far from fulfilling its goals, because despite the educational advances that were materialized with the advent of the Magna Carta of 1988, where by its seal also adopted several laws, resolutions and opinions reconfiguring the competences by which they would give it tonic, as attribute, the versatility still seems to experience so much the context of the 60's, where “ [...] the improvisation of teachers to the detriment of teaching standards.”(SUCUPIRA, 1964, p. 107), regarding the capitalist aspirations that were erected by the re-signification of the restructuring of human capital in the 80's. In this context, the BNCC is born, which alongside CF / 88, LDB and PNE is one of the most important documents in the Brazilian educational history. responsible for subsidizing a set not only organic normative, but, above all, progressive in terms of learning, said essential throughout Basic Education. Thus, this educational tool should ensure that students of the Second Stage of Basic Education - Early Years appropriated the systems of alphabetic and arithmetic writing, however, this is not perceived, as migrating from the 5th grade of Stage II of Basic Education - Early Years, for the Final Years, of the same Stage, specifically the 6th grade, the teaching-learning problems related to the literacy and literacy process arise, demonstrating that the proficiency in both Portuguese and mathematics obtained with the mediation of a polyvalent teacher, they were insufficient. Moreover, the objective of this work, as a methodology, was to demonstrate if the deficit of teaching-learning, supposedly affected by the polyvalence to the process of literacy and literacy of the students who study today in the Second Stage of Basic Education - Final Years, in geography, would be for non-compliance with the BNCC. And, therefore, it has been possible, after the inference of statistical analysis and legal consultation, to attest that the lack of efficiency of the alphabetic and arithmetic writing systems of the students of the Second Stage of Basic Education - Final Years is motivated by a specific non-observance of the BNCC for the absence of an administrative act that makes it observable, before the Brazilian Educational System, regarding the immediate production of legal effects that are able to make the students take ownership of the alphabetic writing system in the first two years of elementary school.

Keywords: Teaching-learning deficit. Multifunctionality. II Stage of Basic Education - Early Years. Stage II of Basic Education - Final Years. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – NO BRASIL, DE CADA	16
Figura 2 – MINAS GERAIS	68
Figura 3 – ESPÍRITO SANTO	69
Figura 4 – RIO DE JANEIRO	70
Figura 5 – SÃO PAULO	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educação Básica. Matrículas - 2018	53
Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) – 2018	55
Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2005-2017. Por região e dependência administrativa	64
Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Fundamental – Anos Finais – 2005-2017. Por região e dependência administrativa	64
Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Médio – 2005-2017. Por região e dependência administrativa.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico 1 – PERCENTUAL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS COMAPRENDIZAGEM ADEQUADA. Por grupo de nível socioeconômico (NSE) da escola – 2017.....	56
Gráfico 2 – NÚMERO DE CRIANÇAS E JOVENS FORA DA ESCOLA. Por faixa etária – Brasil – 2016 e 2017	57
Gráfico 3 – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura – Brasil – 2014 e 2016.....	59
Gráfico 4 – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Brasil – 2014 e 2016	59
Gráfico 5 – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Leitura. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil – 2014 e 2016	60
Gráfico 6 – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Matemática. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil– 2014 e 2016.....	61
Gráfico 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil. Por dependência administrativa – 2005-2017	63
Gráfico 8 – Alunos brasileiros com nível de proficiência esperado ou acima. Por indicadores e Metas – 2007-2017 (Em %)	66

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Estado da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROBNCC	Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A POLIVALÊNCIA ENQUANTO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
2.1 O PROFESSOR POLIVALENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	31
2.2 POLIVALÊNCIA: SOB NOVA PERSPECTIVA	35
2.3 CONCEPÇÕES DE POLIVALÊNCIA	44
2.3.1 CONCEPÇÃO BRASILEIRA.....	44
2.3.2 CONCEPÇÃO FRANCESA	46
2.3.3 CONVERGÊNCIA ENTRE AS CONCEPÇÕES.....	50
3 RESULTADOS E ANÁLISES	53
3.1 A IMPROFICIÊNCIA DOS ALUNOS DA II ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS FINAIS	53
3.1.1 INDICADORES DE APRENDIZAGEM.....	58
3.1.2 É PRECISO ALFABETIZAR.....	61
3.1.3 UMA AMOSTRA DA PROFICIÊNCIA DOS SISTEMAS DE ESCRITA ALFABÉTICA E ARITMÉTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	67
3.2 A BNCC	72
3.2.1 OS MARCOS LEGAIS DA BNCC	73
3.2.2 BNCC: A INOBSERVÂNCIA DE UMA PRESCRIÇÃO NORMATIVA	75
3.3 A NATUREZA JURÍDICA DA BNCC À LUZ DO DIREITO CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO.....	79
3.4 COMO TORNAR OBSERVÁVEL UMA PRESCRIÇÃO NORMATIVA SEM EFEITOS JURÍDICOS?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Ao atuar como professor de Geografia da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, percebi que os alunos do 5º ano da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, ao migrarem para os Anos Finais, da mesma Etapa, especificamente o 6º ano, apresentavam dificuldades não apenas para transcrever o conteúdo do quadro para o caderno, mas principalmente para reproduzir neste, os princípios inerentes a disciplina de geografia, exigidos durante a realização de uma atividade ou de uma avaliação. No entanto, essa respectiva dificuldade não se vislumbrava pelo fato dos alunos estarem adstritos aos princípios geográficos que lhes foram ensinados, mas por não conseguirem reproduzi-los por intermédio do sistema de escrita alfabética, apontando para a deflagração de um déficit de ensino-aprendizagem, no que perscruta ao processo de alfabetização e letramento, forjado, outrora, por um professor polivalente, comprometendo assim, todo o trabalho técnico-científico correlacionado ao ensino de geografia, a ser ministrado por um professor de área.

Dessa forma, estes respectivos alunos, dentro de uma perspectiva linear, já deveriam estar alfabetizados e, em decorrência disso, aptos a adquirirem conhecimentos mais específicos, intrínsecos aos princípios geográficos, à medida que vão avançando as etapas da Educação Básica. Considerando que, não há como crescer e se apropriar de conhecimentos técnico-científicos, se o mais elementar destes não foi consubstanciado, qual seja: o sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, entra em cena a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Homologada pelo Ministério da Educação, esta ferramenta educacional trata-se

[...] é um documento de caráter normativo [...] que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras

políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (MEC, 2018, p. 7-8).

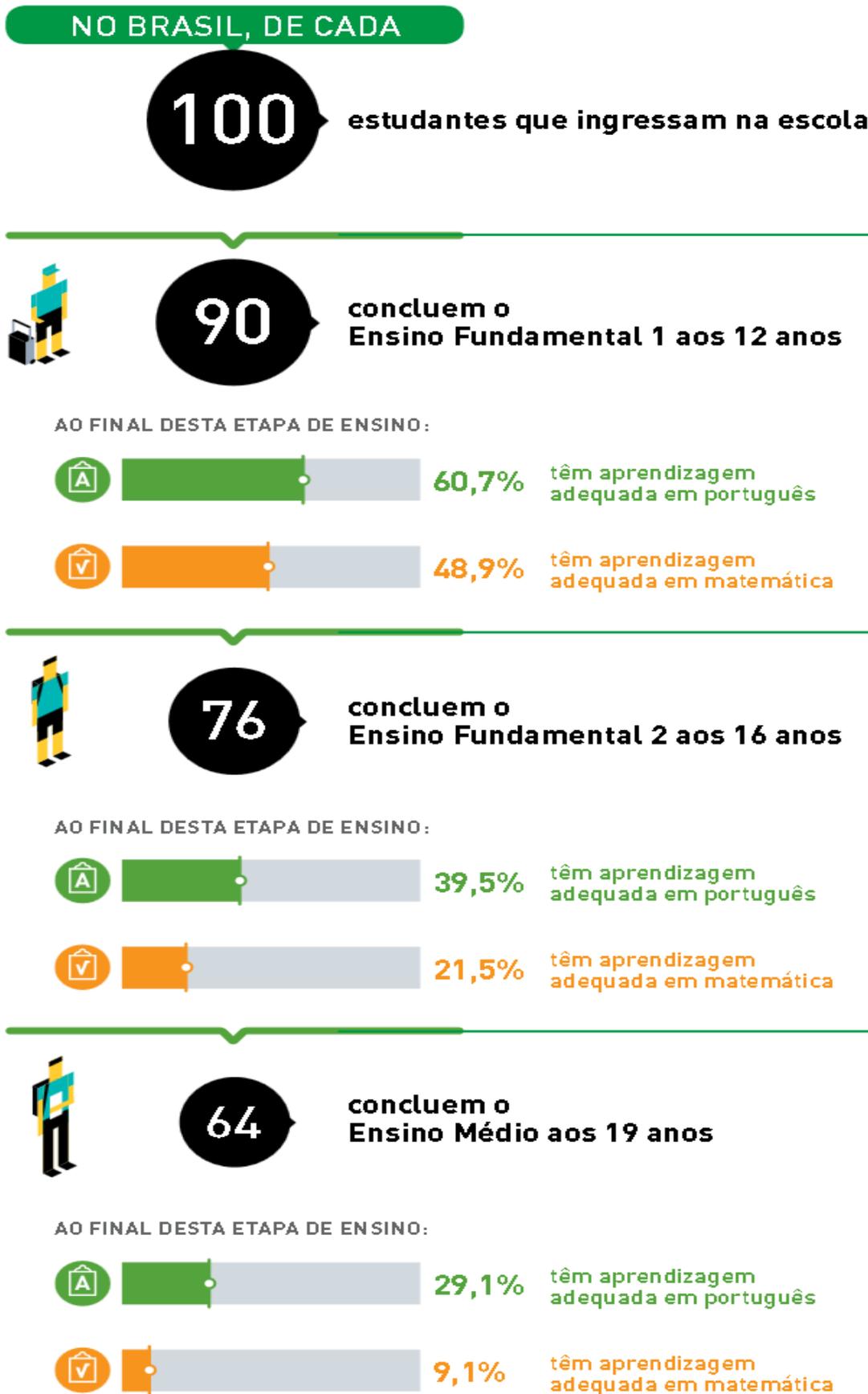
Nesse diapasão, a BNCC tem por escopo orientar qual seja o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo das Etapas da Educação Básica, visando, com isso, consolidar um currículo único para todo o país.

Não obstante, e para a consubstanciação deste currículo único, a BNCC encontra-se ancorada no ensino por competências, ao passo que estas se configuram como gerais e específicas, sendo esta última inerente a cada componente curricular.

Todavia, e visando garantir o cumprimento tanto das competências gerais da Educação Básica, quanto das competências específicas das Ciências Humanas e, por conseguinte, das competências específicas de Geografia, a BNCC (2018) definiu um conjunto de habilidades, não apenas para o ensino de Geografia, mas para cada componente curricular. Ao passo que são essas habilidades, terão por prerrogativa expressar quais sejam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos ao longo da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais.

Em suma, a BNCC, até o presente momento, é indubitavelmente a mais importante ferramenta educacional já consagrada pelo Sistema Educacional Brasileiro. Todavia, e mesmo diante de tantos avanços educacionais, a educação que o Brasil precisa vivenciar, ainda está longe de ser alcançada, de modo, que a cada ano letivo que se inicia milhares de alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais migram para os Anos Finais, da mesma Etapa, com uma aprendizagem inadequada em português. Haja vista que no Brasil, de cada 100 estudantes que ingressam na escola, 90 concluem a II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, sendo que destes, apenas 60,7% possuem aprendizagem adequada em português e 48,9% em matemática. No entanto, e à medida que avançamos, os problemas ficam mais evidentes, pois destes 90 estudantes, supracitados, 76 concluem a II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, ao passo que destes, apenas 39,5% possuem aprendizagem adequada em português e 21,5% em matemática, conforme um panorama geral, suscitado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 16):

Figura 1 – Nível de aprendizagem dos estudantes, por etapas de ensino na Educação Básica



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 – Elaboração: Todos Pela Educação. MEC/Inep/Daeb – Elaboração: Todos Pela Educação.

Assim sendo, como o aluno poderá crescer e se apropriar de conhecimentos técnico-científicos correlacionado ao ensino de geografia, não sabendo dominar o sistema de escrita alfabética? Ou seja, como trabalhar a analogia; a conexão; a diferenciação; a distribuição; a extensão; a localização, e a ordem enquanto princípios do raciocínio geográfico com os 60,5% de alunos que possuem aprendizagem inadequada em português, e com os 78,5% de alunos que possuem aprendizagem inadequada em matemática, intrínsecos a II Etapa da Educação Básica – Anos Finais?

Diante desses fatos, o que estaria levando os alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, a apresentarem um significativo déficit de ensino-aprendizagem, correlacionado a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética, ao migrarem para os Anos Finais da mesma Etapa?

Pois no que tange a II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, o Brasil vem cumprindo as metas, e inclusive superando os índices estabelecidos pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tal como descreve Guedes (2018 apud FERREIRA, 2018, p. 6), ao salientar que: “No que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, o Brasil vem cumprindo as metas e superando os índices estabelecidos como objetivo no Ideb.”

Noutras palavras, isso significa dizer que os alunos do 5º ano da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais sabem ler, escrever e calcular, ou seja, já se apropriaram dos sistemas de escrita alfabética, e por estarem aptos, migram para o 6º ano da mesma Etapa.

Todavia, a II Etapa da Educação Básica, não é formada apenas pelos Anos Iniciais, mas também pelos Anos Finais, e no que diz respeito a estes “[...], desde 2013 o país tem ficado abaixo da meta estabelecida. [...]”, salienta Guedes (2018 apud FERREIRA, 2018, p. 6). Ou seja, é justamente aqui que as coisas ficam controversas com relação ao processo de alfabetização e letramento, pois

O gargalo que temos não é apenas no desempenho do ensino médio, mas também nos anos finais do ensino fundamental. Precisa ser explicado o que acontece nessa etapa. Não temos conseguido avançar na velocidade necessária em termos de qualidade de desempenho, e também não temos conseguido reduzir as altas taxas de reprovação e abandono. (GUEDES, 2018 apud FERREIRA, 2018, p. 6).

Destarte, e como bem salientou Guedes (2018), ao se referir a II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, é mister, que seja explicado o que acontece nesta

respectiva Etapa, considerando que os alunos são os mesmos, tendo estes, apenas, migrado de uma fase inicial para uma fase final.

Outrossim, estaria este déficit de ensino-aprendizagem inerente ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, e que se faz percebido nos Anos Finais, sendo acometido pela polivalência?

Contudo, e antes de engendrarmos quaisquer respostas para as indagações supracitadas, temos, antes de qualquer coisa, tomar conhecimento sobre o que vem ser déficit de ensino-aprendizagem e polivalência.

Mas antes de falarmos, especificamente, sobre o déficit de ensino-aprendizagem temos que tomar o devido cuidado para não o confundirmos com um outro instituto, de nomenclatura quase equivalente, qual seja, o déficit de aprendizagem. Onde este, segundo Joint National Committee for Learning Disabilities (1994), também é conhecido como dificuldade de aprendizagem, desordem de aprendizagem ou ainda transtorno de aprendizagem, e que de acordo com o Joint National Committee for Learning Disabilities (1985), pode ser definido como,

[...] um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido à disfunção do Sistema Nervoso Central. Apesar de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é o resultado direto dessas condições ou influências. (JOINT NATIONAL COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES 1994, p. 65-66).

Não obstante, e ao contrário do que se pode pensar,

Um indivíduo com dificuldades de aprendizagem não apresenta necessariamente baixo ou alto QI: significa apenas que ele está trabalhando abaixo da sua capacidade devido a um fator com dificuldade, em áreas como, por exemplo, o processamento visual ou auditivo. As dificuldades de aprendizagem normalmente são identificadas na fase de escolarização, por profissionais como psicólogos, através de avaliações específicas de inteligência, conteúdos e processos de aprendizagem. Embora a dificuldade de aprendizagem não seja indicativa do nível de inteligência, os seus portadores têm dificuldades em desempenhar funções ou habilidades específicas, ou em completar tarefas, caso entregues a si próprios ou se encarados de forma convencional. Estes indivíduos não podem ser curados ou melhorados, uma vez que o problema é crônico, ou seja, para toda a vida. Entretanto, com o apoio e intervenções adequados, esses mesmos indivíduos podem ter sucesso escolar e continuar a progredir em carreiras bem sucedidas, e mesmo de destaque, ao longo de suas vidas. (SANTOS, 2010, p. 23).

Já com relação ao déficit de ensino-aprendizagem, propriamente dito, a sua definição é reversa àquilo que se entende por ensino-aprendizagem, ao passo que este, segundo o Dicionário Online de Português (2019) pode ser concebido como sendo um “Processo pedagógico, contínuo e recíproco que leva um indivíduo a assimilar, entender e colocar em prática aquilo que lhe é ensinado.” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019, p. 1).

Não obstante, a consubstanciação desse processo pedagógico, perpassa pela fusão entre dois substantivos masculinos, onde o

[...] ensino é um ato mecânico – o professor apresenta, interpreta para o aluno o conhecimento sistematizado no livro didático. A função do ensino é formal – requisito para se obter aprovação institucional – e culturalista – bem informar o aluno para que ele se sinta realizado pessoalmente. A aprendizagem é conseguida pela repetição, por várias vezes e de diferentes formas, dos conteúdos transmitidos, o que possibilita sua reprodução mecânica. (CAVALCANTI, 1991, p. 237)

Sendo assim, o ensino-aprendizagem, se configura por ser um processo, extremamente complexo, pautado por

[...] uma relação bilateral, uma relação de trocas de significados, uma relação dialógica, envolvendo intersubjetividade, afetividade, empatia e, ao mesmo tempo, oposição, confronto de idéias. É isso que caracteriza, também, o confronto entre a experiência sociocultural do aluno e o saber sistematizado. (LIBÂNEO, 1995, p. 5).

No entanto, essa relação bilateral, não se queda apenas a perspectiva do professor, enquanto difusor de conhecimentos técnico-científicos para os seus alunos, e nem tampouco de mobilizá-los a entender as suas necessidades mais imediatas. Ou seja, dentro desse processo nem é passivo o aluno, e nem muito menos o professor. O aluno é ativo, porque ele também é um sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental e física é fundamental para a relação ativa dos objetos de conhecimento. Já na outra ponta dessa relação temos a figura do professor, que, por conseguinte, é o outro sujeito ativo, pois é este quem terá o condão de fazer a mediação do aluno com aqueles objetos, ao passo que estes, são resultado de uma cultura já elaborada, cientificamente pela humanidade, e por isso, considerados relevantes para a formação do aluno.

Em suma, dentro do processo de ensino-aprendizagem, há uma relação de interação entre o sujeito aluno e os objetos de conhecimento, que, por conseguinte, são mediados sob a direção do professor, que no efetivo exercício de suas

atribuições conduz a atividade do sujeito, aluno, ante os objetos, outrora, elaborados pela humanidade, visando a construção do seu próprio conhecimento.

Para Libâneo, essa visão leva a uma atitude sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que

É *sócio* porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre o professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor. (LIBÂNEO, 1995, p. 6).

Não obstante, essa atitude sócio-construtivista não é perfeita, haja vista que os seus pares não são perfeitos, e em decorrência dessa condição o processo de ensino-aprendizagem está sujeito a imperfeição, sendo que a está damos o nome de déficit de ensino-aprendizagem. Que dentro de uma concepção reversa, não deixa de ser um processo pedagógico, e nem muito menos descontínuo e irrecíproco, mas, que em decorrência de uma falha, inerente ao próprio sistema educacional, e não a uma desordem ou transtorno de aprendizagem, faz com que o indivíduo deixe de assimilar, entender e colocar em prática aquilo que lhe é ensinado.

Já com relação ao termo polivalência, este, segundo o dicionário Houaiss (2001 apud CRUZ; NETO, 2012, p. 386),

[...] significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil; que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente.

Seria polivalente, então, a “[...] pessoa com múltiplos saberes capaz de transitar bem em diferentes áreas.” (LIMA, 2007, p 64).

Não obstante, e conforme pontua Cruz, Ramos e Silva (2017, p. 1191),

O termo polivalência, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atua em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Assim sendo, salutar se faz reconhecer tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto à polivalência, não apenas como organizações curriculares, mas também como elementos de configuração da profissionalidade do docente que

atua na II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, da qual se depreende a denominação professor polivalente. Nesse contexto, a polivalência se coaduna como parte de um processo histórico no qual são definidas concepções sobre a educação, a escola, o conhecimento e a formação profissional. Já na atualidade esta denominação de professor polivalente traz consigo uma série de representações que nem sempre estão associadas ao que se definiu sobre a polivalência como princípio de formação e atuação daquele profissional, haja vista, que a sua gênese remonta um caráter economicista de relação custo-benefício, tal como persevera Cruz (2012, p. 2900-2901),

[...] a noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício” sob a influência de se suprir um déficit de professores para atuarem na crescente população escolar com ensino obrigatório estendido no período para oito anos.

Diante dessa perspectiva, ganha notoriedade o caráter histórico da legislação educacional, que ainda tem se colocado como uma ferramenta de compreensão e de diálogos entre a relação de tempos e espaços que buscam diferenciar-se por intermédio de idéias, discursos, proposições e forças ideológicas, que nem sempre serão convergentes. Mas independente das divergências, uma coisa há que ser ponderada, qual seja, um estudo que tem a legislação como *corpus* documental necessita considerar a lei, não apenas “[...] como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social.” (FARIA FILHO, 1998, p. 92). Dessa forma, e ainda segundo o entendimento de Faria Filho (1998), reconhecer a polivalência e a caracterização de professor polivalente passa pela compreensão de que esses conceitos integram as leis, estando estas configuradas com o ordenamento e a instituição de determinadas relações sociais, as quais, por conseguinte, dedem servir de inspiração para novas práticas sociais mediante a apropriação e ação dos sujeitos.

Todavia, e mesmo considerando a lei, não apenas, “[...] como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social [...]” (FARIA FILHO, 1998, p. 92), sobre o professor da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, existe uma sobrecarga, que não pode ser ignorada, ao passo que sobre este, pesa a responsabilidade de lecionar as diferentes áreas do conhecimento, intrínsecas ao componente curricular.

Apesar de o professor polivalente ter o dever de lecionar diferentes áreas do componente curricular, ser professor polivalente significa, além de saber ensinar as diferentes áreas do conhecimento, “[...] é também saber se apropriar de valores inerentes ao ato de ensinar ‘crianças pequenas’, interagir e comunicar-se qualitativamente com os educandos.” (LIMA, 2007, p. 65). Sendo assim,

[...] a polivalência constituiu o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano. Formação essa constituída de várias dimensões, que requer um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas opera um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar. (LIMA, 2007 apud CRUZ e NETO, 2012, p. 389).

É nessas circunstâncias, que Lima (2007) também recomenda que se evite a formação de um “especialista” para atuar em um único ano dos ciclos de escolarização inicial. Pois, de acordo com a pesquisadora, essa respectiva especialização pode gerar um processo de responsabilização do outro, seja pelo fracasso ou pelo sucesso do aluno no que concerne ao processo de alfabetização e letramento. Pois, em via de regra, os professores da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, são duramente criticados pelos professores da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, por receberem alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética.

Eis aqui o gargalo salientado por Guedes (2018 apud FERREIRA, 2018, p. 6), quando este ao se referir a II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, disse: “[...]. Precisa ser explicado o que acontece nessa etapa. [...]”, qual seja, o fato de professores da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, receberem alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética.

Outrossim, estaria este déficit de ensino-aprendizagem inerente ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, e que se faz percebido nos Anos Finais, sendo acometido, não pela polivalência, mas por uma suposta inobservância à BNCC?

Nessa perspectiva, o trabalho, em voga, justifica-se pela necessidade de conhecer as razões, sejam elas históricas, pedagógicas, e até mesmo legais pelas quais os alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia, apresentam um baixo rendimento escolar no que perscruta a apropriação do sistema

de escrita alfabética, forjada, outrora, dentro de uma relação de ensino-aprendizagem, por um professor polivalente.

Diante desse quadro de instabilidade educacional, que se instaura sobre Sistema Educacional Brasileiro, torna-se perceptível que o problema em questão tem a sua gênese na II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais. O que me erigiu, diante da realização deste respectivo curso de Mestrado Profissional a indagar: O déficit de ensino-aprendizagem, supostamente, acometido pela polivalência ao processo de alfabetização e letramento dos alunos que hoje estudam na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia, seria por inobservância à BNCC?

Por isso, e como uma possível hipótese para o problema em tela, especula-se uma suposta inobservância da BNCC, à II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, no que perscruta a apropriação do sistema de escrita alfabética, se perfazendo esta como um fator gerador para que a polivalência seja considerada como a responsável pelo déficit de ensino-aprendizagem dos alunos que hoje estudam na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia.

Assim sendo, e para que este déficit de ensino-aprendizagem, supostamente acometida pela polivalência, por uma inobservância específica furtada à BNCC, seja de fato, estudado, se faz imperioso e salutar esculpi-lo através de um objetivo geral, qual seja:

Demonstrar se o déficit de ensino-aprendizagem, supostamente acometido pela polivalência ao processo de alfabetização e letramento dos alunos que hoje estudam na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia, seria por inobservância à BNCC.

Outrossim, e com o intuito de alinhar a estes subsídios que coadunem com a sua máxima essência, mister se faz suscitar aos consequentes objetivos específicos:

- a) Investigar, a luz de fatos históricos, a adequação da polivalência enquanto modelo de organização do trabalho, e a sua posterior inserção no Sistema Educacional Brasileiro;
- b) Revelar por intermédio de dados estatísticos, escopo de avaliações oficiais realizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais para com o sistema de escrita alfabética;

- c) Verificar, dentre as prescrições normativas elencadas pela BNCC, qual delas, enquanto proposta pedagógica, lograria uma inobservância de modo que corrobore para com o déficit de ensino-aprendizagem dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais; e
- d) Inferir, a luz do Direito Constitucional e Administrativo se a natureza jurídica dispensada a BNCC corroboraria para tornar inobservável algumas das suas prescrições normativas, perante o Sistema Educacional Brasileiro.

Não obstante, e para a consubstanciação do estudo em tela, o percurso metodológico, colocado em evidência, quedou-se a uma profícua integração entre as pesquisas bibliográfica e documental. A primeira contribuiu para uma leitura crítica dos documentos, coletados por meio da segunda. Portanto, a associação desses dois tipos de pesquisas é imprescindível, pois, com a base teórica da pesquisa bibliográfica há uma minimização da possibilidade de surgirem leituras problemáticas dos componentes que constituíram o documento.

No procedimento da coleta de dados, foram usadas fontes documentais em relação à legislação educacional brasileira, tais como: a Constituição Federal de 1988; a BNCC; o PNE (Plano Nacional de Educação); a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pareceres e resoluções tanto do antigo Conselho Federal de Educação quanto do atual Conselho Nacional de Educação, e bem como dados estatísticos educacionais, escopo de avaliações oficiais realizados pelo Governo Federal, revelando, com isto, a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais para com o sistema de escrita alfabética, suscitados entre os anos de 2005 a 2018.

Com relação às fontes bibliográficas, o trabalho em tela fez menção dos seguintes estudos: Lima (2007); Ferreira (1982); Cruz. Ramos. Silva (2017); Cruz (2012); Brzezinski (2008); Ramos (2001); Di Pietro (2004); Mello (2018) e dentre outros. Não obstante, tais fontes foram significativas para que se pudesse esclarecer e compreender o déficit de ensino-aprendizagem ou a improficiência do sistema de escrita alfabética dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, em geografia.

Já com relação à organização do trabalho, o mesmo encontra-se, de forma sintetizada, estruturado da seguinte forma:

Introdução. Através deste, será apontado um déficit de ensino-aprendizagem, inerente ao processo de alfabetização e letramento, dos alunos da II Etapa da

Educação Básica – Anos Finais, em geografia, pelo fato destes, em tempo oportuno, não terem se apropriado do sistema de escrita alfabética, deflagrando sérias dificuldades para manusearem os princípios geográficos ministrados em sala, por um professor de área. Não obstante, também será apresentado a BNCC, cujo escopo visa consolidar uma base comum para as todas as Etapas da Educação Básica, mas, que talvez esteja sendo mitigada quanto à observância de alguma prescrição normativa, em detrimento da polivalência.

A polivalência enquanto modelo de organização do trabalho no sistema educacional brasileiro. Traz uma abordagem histórica da polivalência, enquanto modelo de organização do trabalho, para o Sistema Educacional Brasileiro, e que, por sua vez, buscou inspiração no modelo de produção toyotista, não apenas por conta da sua flexibilidade, mas, acima de tudo, por causa da sua forma de organização, ao formar de trabalhadores polivalentes, capazes de assumiram quaisquer funções.

Análises e resultados. O capítulo em voga, dado a sua relevância, terá por finalidade revelar por intermédio de dados estatísticos, escopo de avaliações oficiais realizadas pelo Inep, a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, para com o sistema de escrita alfabética e aritmética, e que, por conseguinte, tem corroborado para com o processo de evasão escolar. Não obstante, este respectivo capítulo não se limitará a dados estatísticos, definições ou a marcos legais, mas, acima de tudo, se quedará a uma perspectiva jurídica a cerca de uma suposta inobservância, que a princípio estaria sendo furtada à BNCC, e que talvez esteja comprometendo todo processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais.

Para tanto, será mister inquirir, se a natureza jurídica dispensada a BNCC, pela Administração Pública Direta, corroboraria para furtar-lhe a observância devida por parte do Sistema Educacional Brasileiro. Outrossim, e para que essa averiguação se torne viável, será imprescindível, a submissão da BNCC ao crivo hermenêutico tanto do Direito Constitucional quanto do Direito Administrativo.

Considerações finais. Após uma análise histórico-pedagógico-jurídico, da Educação Básica, será sugerido a inserção de um §Ú ao inciso I, do Artigo 32 da Lei 9.394/96, priorizando-o para alunos do 1º e 2º anos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, com o intuito de salvaguardar, incólume, o processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais.

2 A POLIVALÊNCIA ENQUANTO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com o intuito de investigar, a luz de fatos históricos, a adequação da polivalência, enquanto modelo de organização do trabalho, no Sistema Educacional Brasileiro, indubitavelmente, temos que fazer menção do toyotismo, que de acordo com site Significado (2019, p. 1-2), trata-se de “[...] um modelo de produção industrial que visa o princípio da acumulação flexível, evitando principalmente os desperdícios ao longo do processo. [...]”. Não obstante, dentro dessa organização laboral, as atividades são divididas em células, com escalas de trabalhadores não especialistas, mas polivalentes, o que demonstra aptidão para assumirem qualquer posto de trabalho dentro da empresa, de acordo com as necessidades que vão surgindo.

Buscando inspiração no Modelo Japonês, que vislumbrou na polivalência um subterfúgio para satisfazer aos anseios do capitalismo financeiro, ultrajado de Terceira Revolução Industrial, o Sistema Educacional Brasileiro, segundo Nascimento (2012), também incorpora o termo polivalência e/ou polivalente, contudo, no período que compreende a ditadura militar, mais especificamente em outubro de 1964, e que a princípio, foi apresentado, pela primeira vez, pelo Conselho Federal de Educação, a partir de uma Indicação do Conselheiro Newton Sucupira.

Indicação está, segundo Nascimento (2012), e que apesar de não possuir número, foi intitulada como “Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial”, e que, por conseguinte, trouxe em caráter experimental à licenciatura curta sob a justificativa de que,

[...] a escola média brasileira [vinha] se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, isto é, o sensível déficit de pessoal qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino. (SUCUPIRA, 1964, p. 107).

A perspectiva era a “do mínimo por menos”, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis, ou seja, nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma.

Na supracitada Indicação o relator apresenta os setores das Ciências da Natureza e da Matemática como os mais carentes em termos de formação de professores e defende “[...] a criação de um professor polivalente para o ciclo ginásial, de Ciências Naturais e Matemática e Ciências Sociais”. Segundo Sucupira (1964, p. 111).

Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores.

Segundo Ferreira (1982, p. 9),

O sistema educacional brasileiro deparava-se, assim, com o grande desafio de preparar em curto prazo um número de professores, que suprissem as necessidades do magistério em termos não só de quantidade, e como também de qualidade.

É a esta perspectiva que se queda a Indicação de Sucupira, ou seja, uma improvisação de professores, em detrimento dos padrões de qualidade do ensino que deveria ser ofertado aos alunos da escola pública brasileira.

Depois de 64, a idéia de polivalência só é de fato retomada em 1972, por ocasião do Parecer nº 349/72 ao prescrever que o professor polivalente seria aquele que atua do 1º ao 2º graus, podendo ministrar disciplinas diferentes, embasando, dessa forma, a idéia de formação de professores generalistas.

Todavia, e consoante o entendimento de Cruz, Ramos e Silva (2017), o termo polivalência ou polivalente no período que compreende o governo militar, ganha uma nova abordagem ao ser re-apresentado pelo Conselho Federal de Educação, a partir das indicações do Conselheiro Valnir Chagas, por intermédio da Indicação do CFE de nº 23/73.

Nela foi proposta a idéia de uma

[...] polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta compor junto ao processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e dos métodos apropriados para atender a tais especificidades. (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017, p. 1189).

A partir de então, esta respectiva Indicação, fomenta

[...] a implementação das licenciaturas curtas que além de refletirem um cerceamento ideológico, característico do governo militar, reduzindo o

tempo de preparação intelectual e crítica num curso em nível superior, apresentou-se como uma solução aligeirada para se suprir a falta de professores habilitados para atuarem na docência no nível médio de ensino. (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017, p. 1189).

Sendo assim, e de acordo com Candau (1987), a Indicação nº 23/73 do CFE institui as licenciaturas polivalentes de Ciências e Educação Artística. Sendo Educação Artística regulamentada pela Resolução nº 23/73 (de mesmo número da Indicação), e Ciências pela Resolução nº 30/74.

Só lembrando, que em 1964, essa respectiva Indicação, de acordo com Cruz (2012, p. 2898),

[...] já havia sido feita pelo, então Conselheiro Newton Sucupira, quando da implementação das licenciaturas, em caráter especial, visando à formação de professores para o antigo curso ginásio, nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências, e que posteriormente foi retomada pelo Conselheiro Valnir Chagas.

Diante desse cenário,

Assiste-se, assim, a um esfacelamento da formação docente para o ensino dos anos iniciais e escolarização como para os estudos em nível médio, na medida que foi permitida e organizada uma base superficial de conteúdos de formação, um aligeiramento e condensamento das disciplinas escolares em áreas curriculares com pouca definição de seus objetivos de estudo. (CRUZ, 2012, p. 2898).

De sobre modo, não podemos esquecer que nesse período o Brasil vivencia o regime militar, onde os presidentes militares não limitaram esforços de repressão a população brasileira, principalmente no que tange a educação. Um exemplo claro, segundo a concepção de Cruz (2012) foi o que aconteceu com as disciplinas de História e Geografia, ao sofrerem significativas mudanças com a implementação da Lei nº 5.692/71 que priorizou conteúdos técnicos de cunho prático, utilitário e experimental, em detrimento de uma formação holística do aluno, que deveria ser arrimada por meio de conhecimentos sobre o meio social, econômico, político e cultural o que descaracterizou tanto o ensino de História, quanto o ensino de Geografia, que, por conseguinte, foram substituídos pela área de Estudos Sociais, salienta.

Outrossim, todos os ordenamentos jurídicos, publicados à época, pareciam esfacelar a educação, principalmente no tocante a formação docente, que, por intermédio do Parecer nº 349/72 instituiu duas modalidades específicas para o magistério, sendo uma com duração de três anos que habilitaria a lecionar até a 4ª

série e outra com a duração de quatro anos que habilitaria para o magistério até a 6ª série do 1º grau.

Mas antes disso, a Lei nº 5.692/71, já havia estipulado uma nova formação para os professores das séries iniciais, ao tipificar que a habilitação específica para o exercício do magistério seria organizada por atividades, a partir do 1º grau.

Mas que atividades seriam essas? E de que forma tais deveriam ser organizadas?

Estas indagações ficaram por conta do Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, e pela Resolução nº 8 de 1º de dezembro do mesmo ano, ambos do Conselho Federal de Educação. No entanto, e de acordo com Castellani Filho (1988, p. 6), a atividade parecia ganhar um caráter de “[...] fazer prático não significativo de uma reflexão teórica [...]”.

Contudo, o Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, trouxe a lume as pretensões do Conselho Federal de Educação, no que concernia em como as matérias deveriam apresentar-se, ao passo que tais foram organizadas sob três pilares, quais sejam: em atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Quem também discorre sobre esse assunto, é Mimesse (2007), ao suscitar que,

Nas atividades, as aprendizagens deveriam ocorrer a partir de experiências concretas; já nas áreas de estudo, as situações concretas seriam equilibradas com os conhecimentos sistemáticos, além de se efetuar a integração de conteúdos afins. Nas disciplinas, a aprendizagem deveria se desenvolver por meio do conhecimento sistemático. (MIMESSE, 2007, p. 107).

Nesse diapasão, e conforme prescreve Cruz (2012, p. 2899-2900),

Há, portanto, uma indicação implícita de que o nível de ensino em que, predominantemente, há o atendimento realizado às crianças poderia efetivar o estudo das matérias através de atividades, para assim se adequar às necessidades e possibilidades concretas de desenvolvimento dos alunos. Essa indicação legal parece retomar uma visão restrita e pragmática do ensino nos anos iniciais de escolarização e denotar a não necessidade de o professor desenvolver um aprofundamento teórico sistematizado, cabendo essa característica apenas para o “professor de disciplina” ou “professor de matéria”.

O que se percebe, é que existe uma inclinação tendenciosa que paira sobre o ensino dispensado às crianças, onde o mesmo para ter efetividade deveria se materializar por intermédio de atividades que propiciassem o pleno desenvolvimento do aluno.

Sendo assim, e nessa linha de raciocínio, o Conselho Federal de Educação através da publicação do Parecer nº 853/71, por mais uma vez dava a entender que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deveria quedar-se uma visão generalista e superficial do ensino para com o trato das disciplinas que compunham a grade curricular do aluno, ao passo que o aprofundamento destas deveriam ficar a cargo dos professores de áreas específicas.

Isso, de certa forma, nos remete a uma abordagem tecnicista, onde o professor seria um mero articulador de técnicas, que sob a chancela da cartilha nortearia o controle da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Nesse ínterim, Sarmento (1994) declara que esta abordagem tecnicista pode descaracterizar o fazer docente,

[...] pela intromissão de procedimentos de controle técnico, pela sofisticação dos processos de gestão e pela normatização e estandardização dos processos pedagógicos de ensino e avaliação, designadamente com currículos de base condutista. (SARMENTO, 1994, p. 40).

Para reforçar esse fazer pedagógico o Conselho Federal de Educação, publicou o Parecer 540/77, onde o mesmo declara o seguinte: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.”, sendo esta ministrada, “[...] preferencialmente polivalentes no 1º grau”. (CFE, 1977, p. 138-139).

Diante de todas essas mudanças que foram dispensadas a educação, por intermédio do Poder Executivo durante o regime militar, seja por meio de leis outorgadas, dado ao “[...] gradativo fechamento político do país, [...]” (Nascimento 2012, p. 1)¹, ou por meio de Indicações e/ou Pareceres do próprio Conselho Federal de Educação, fica evidenciado que a polivalência, no sistema educacional brasileiro, segundo Cruz (2012, p. 2900), permeou “[...] um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício sob a justificativa de se suprir o déficit de professores [...]”, e que deveriam atuar junto a crescente demanda de alunos no território nacional.

¹ O ano de 1964 entrou para a história brasileira como aquele em que se iniciou a mais longa ditadura de nosso país. [...]. Estes anos, profundamente importantes para a constituição da política educacional que guiaria o ensino no Brasil durante as décadas seguintes, foram marcados pelo gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), sobretudo, o AI-5, editado em dezembro de 1968.

2.1 O PROFESSOR POLIVALENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, inerente ao ano de 1998, ainda que de modo preliminar, fez menção do termo polivalente para se referir ao educador que atua na II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. No entanto, os Referenciais, para o ano de 2002, rotulam esse respectivo educador como um professor multidisciplinar.

De acordo com Censo Escolar da Educação Básica de 2007, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por meio de um estudo exploratório, o professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais -, leciona cinco ou mais disciplinas, por isso professor unidocente (INEP, 2007, p. 36)², apontando para um professor multidisciplinar que passeia por todas as áreas do conhecimento científico que estão atreladas ao componente curricular da escola pública.

Infere-se com isso, que o efetivo exercício profissional atribuído pelo Inep, ao professor multidisciplinar perscruta uma perspectiva muito mais quantitativa do que qualitativa, contrariando, a princípio, os próprios referenciais do Conselho Nacional de Educação, haja vista, que a multidisciplinaridade se materializa na aglutinação com os vários saberes.

Apesar do Inep, ter atribuído uma perspectiva quantitativa ao efetivo exercício profissional do professor multidisciplinar, contudo, tal posicionamento, parece não ter afetado a postura e nem muito menos os referenciais esculpidos pelo próprio Conselho Nacional de Educação, que por intermédio do Parecer CNE/CEB nº 5/97, faz inferência de uma perspectiva de caráter qualitativo em detrimento de um caráter quantitativo.

De certo modo, o que foi aludido pelo Inep, em momento nenhum, contraria a praxe diária dos professores polivalentes da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, que para darem efetivo exercício funcional ao seu labor são obrigados a ministrarem várias disciplinas.

Todavia, Brzezinski (2008), ignora a praxe pedagógica inerente ao efetivo exercício do professor polivalente, em sala de aula, e assume uma postura conservadora alinhando-se ao Conselho Nacional de Educação, ao afirmar que o

² Professor unidocente – profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar.

professor multidisciplinar possui um caráter muito mais qualitativo que quantitativo, o que é intrínseco a uma prática unidocente que, por conseguinte, deve privilegiar o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica.

Nesse contexto, são polivalentes todos os professores da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, que ministram diferentes áreas do conhecimento intrínsecas ao componente curricular do aluno.

Todavia, o Parecer CNE/CEB nº 5/97 não deixa claro o motivo pelo qual dispensa-se apenas um único professor a II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, dando a entender que o sentido generalista da polivalência queda-se muito mais para uma perspectiva de trabalhador polivalente re-significada pela reestruturação produtiva pautada na teoria do capital humano salientam, Cruz, Ramos e Silva (2017, p. 1188)³, ao passo que este período vai do final dos anos 1980 até a década de 1990, e que, por conseguinte, foram acentuadas pelas reformas de Estado, em detrimento à uma explicação mais pedagógica dessa respectiva Indicação.

Noutro diapasão, o Decreto Presidencial nº 3.276/99, no §2º do Artigo 3º, ressalta que “[...] a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. (BRASIL, 1999, p. 1).

Destarte e como era de se esperar, este respectivo documento, provocou um descontentamento da categoria do magistério no que concerne à formação de professores para os anos iniciais de escolarização que, por conseguinte, ignorou a

³Tal teoria baseia-se no pressuposto de que existe uma relação direta entre o grau de educação possuído pelo indivíduo e a positividade dos seus rendimentos pessoais. E esta relação seria então resultando de decisões deliberadas de investimentos em educação ou em treinamentos, gerando-se, assim, o capital humano. [...]. Já nos anos 1990 a reforma de Estado e seus desdobramentos nas reformas educativas empreendidas logo após, estes conceitos – o de polivalência e de professor polivalente – parecem ser ressignificados a partir do processo de reestruturação produtiva sob as bases do modelo toyotista. Nessa reforma do Estado brasileiro, estarão subjacentes as idéias neoliberais formuladas, em âmbito internacional, para atenderem à reestruturação do capital frente a sua crise iniciada no final dos anos de 1970 e acentuada no final dos anos de 1980 por meio do desmonte do Estado de Bem-Estar Social. Assim, e sob a égide de um discurso que atribuía a crise da educação a ineficiência da gestão, a má formação dos professores, os currículos inadequados e a falta de insumos, as reformas educativas desencadeadas no Brasil priorizaram cinco aspectos fundamentais: a gestão dos sistemas de ensino e da escola, o financiamento da educação escolar, o currículo, a formação e a avaliação. Dessa forma, e inserida nesse contexto, a formação de professores ganha uma centralidade estratégica em tais reformas. Tal centralidade se expressa em dois principais aspectos: o fato de os professores serem responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, serem vistos como alternativa principal para as soluções dos problemas surgidos a partir dela.

experiência acumulada pelos cursos de pedagogia que habilitavam esse profissional passando a atribuir grande importância a uma instituição ainda inexistente.

Por pressão social o Decreto é substituído pelo Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 que lhe dá nova redação, trocando o termo “exclusivamente” pelo “preferencialmente”. Mais tarde, estes respectivos institutos perdem a sua razão de ser, com a promulgação Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que *“Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura”*, onde no caput do Artigo 4º prescreve-se o seguinte:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE, 2006, p. 2).

É mister ressaltar que os sistemas de ensino recebem uma grande influência do sistema econômico, trazendo assim uma desqualificação e atomização de tarefas no âmbito da produção de trabalho que também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.

Nesse sentido “A flexibilidade e polivalência da classe trabalhadora possibilita que uma mesma pessoa seja responsável pelo manejo e controle de várias máquinas, ao contrário do modelo fordista qual devia atender apenas a uma tarefa.” (SANTOMÉ, 1998, p. 7).

Com isso percebe-se que os discursos oficiais e as reformas educacionais se baseiam em idéias e interesses gerados por esferas da vida econômica e social. Esse discurso, por vezes e de acordo com o entendimento de Cruz (2012), tem sido chamado de neoliberal, ao passo de evocar a polivalência como um atributo contemporâneo, inerente a um trabalhador que se adapta a contextos diversos e que, por conseguinte, é possuidor de várias competências que lhe permitem atuar em diversas áreas de trabalho aumentando a produtividade aliada à eficiência. Não obstante, e ainda de acordo com Cruz (2012, p. 2901),

[...] o termo “polivalência” tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor dos anos iniciais quando há referência de que ele tem a cumprir múltiplas funções,

aproximando-se de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Todavia, e apesar da polivalência ser tomada como um atributo, designado para rotular a capacidade de um determinado trabalhador, em poder atuar nas mais diversas áreas, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permita transitar por diferentes postos de trabalho dentro de uma fábrica, graças à divisão social do trabalho e aos avanços tecnológicos que foram vivenciados pela humanidade a partir do terceiro quartel do século XX, com o advento da Terceira Revolução Industrial, não podemos nesse mesmo diapasão, considerar a escola como uma fábrica e o professor como um operário que foi treinado para exercer várias funções com o propósito de nutrir, única e exclusivamente, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção, intrínseco ao sistema capitalista.

Não podemos tratar a escola como se a mesma fosse uma fábrica, pois tratam-se de instituições extremamente distintas no que concerne a sua natureza. Todavia e ainda que estas, num dado momento de suas histórias, tenham por semelhantes determinados princípios e metas com características comuns, e isso por força de regimento interno, tais como assiduidade e eficiência, contudo, o objeto nuclear de suas produções são eminentemente distintos, considerando que a fábrica fabrica bens de consumo, sejam eles duráveis ou não, mas sempre servindo a interesses estritamente econômicos, fomentados pelo capitalismo industrial e financeiro, ao passo que a escola não fabrica, mas forma pessoas, servindo a interesses estritamente sociais.

Por vezes, esse entendimento acerca da polivalência, absorvida pela sociedade, tem servido tão-somente para macular a imagem do professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, ao creditar sobre ele uma responsabilidade exacerbada como o possuidor de “[...] múltiplos saberes capaz de transitar bem em diferentes áreas.” (LIMA, 2007, p. 64), criando assim, um verdadeiro estereótipo sobre a visão que se faz deste educador, ao imputar-lhe o cumprimento de múltiplas funções, tal como recomenda os incisos VI e XI do Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que diz:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia, deverá estar apto a:

VI ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; (CNE/CP, 2006, p. 2).

O professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, no decorrer do seu efetivo exercício profissional, em sala de aula, é obrigado a suportar responsabilidades, que, por conseguinte, encontram-se adstritos a sua capacidade acadêmica, ainda que teoricamente o tenha sido contratado e/ou concursado para satisfazer tais exigências. Pois, não apenas a lei, mas também certas doutrinas convergem em rotulá-lo como o possuidor de “[...] múltiplos saberes capaz de transitar bem em diferentes áreas.” (LIMA, 2007, p. 64), em nome da polivalência, mas, todavia não o é. Pois o discurso neoliberal que foi proposto durante o período pós-crise do sistema capitalista, passa a ditar as regras do sistema educacional, a ponto de equiparar um professor a um operário de fábrica, considerando que este serve aos interesses daqueles que são os detentores da propriedade privada dos meios de produção, e aqueles, como já mencionado, serve a interesses supra-capitalistas, que emergem-se não apenas como direitos difusos e coletivos, mas acima de tudo como um direito fundamental ao ser humano.

Contudo, e mesmo diante dessa tensão que se propala, aos vermos o sistema capitalista ditando condutas para o sistema educacional, não podemos desviar o nosso olhar sobre àquele a quem serão dispensadas todas as cartilhas oriundas do componente curricular: o aluno.

2.2 POLIVALÊNCIA: SOB NOVA PERSPECTIVA

Entre os anos de 1999 e 2000, algumas legislações permearam o cenário educacional brasileiro, por meio de duas publicações, a saber: a Resolução CNE/CP nº 1/99 e o Parecer CNE nº 11/2000, sendo ambas tomadas como basilares de organização curricular dos cursos destinados tanto ao exercício profissional quanto a formação dos professores atuantes da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais seja na modalidade da Educação Regular e/ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Pela ordem cronológica, a Resolução CNE/CP nº 1/1999, preconiza que os cursos de licenciaturas que tenham por objeto a docência deverão ser organizados

por meio de habilitações polivalentes. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pelo Parecer CNE nº 11/2000 preconiza uma qualificação multidisciplinar e polivalente para os docentes que atuam nesta modalidade. Onde polivalente estaria associado à presença de um único educador por sala de aula, ao passo que a multidisciplinaridade se refere ao quantitativo de disciplinas que o educador deve dominar para dar efetivo exercício as suas atribuições funcionais.

O que se percebe, ante as publicações legais, é que as habilitações polivalentes, insurgidas a partir da década de 70, com as Indicações de nº 23/73 e nº 30/74, todas do antigo Conselho Federal de Educação, ainda lograriam espaço nas Indicações publicadas no final do século XX, posicionamento que logo mais, sofreria alterações com o advento dos Referenciais Nacionais para Formação dos Professores da Educação Básica, em 2002.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena amparada pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, traz à baila uma discussão de suma importância quanto aos cursos de formação para professores multidisciplinares, ao dispensarem para este um trato superficial para com os conhecimentos que deveriam ser dominados com propriedade, pelo docente em sala de aula.

Realidade diferente, depreende-se dos cursos de licenciaturas voltados para áreas específicas do conhecimento, que ao capacitarem o seu corpo discente, dispensam a estes uma super-valorização dos conteúdos.

Para não nos quedarmos a uma mera especulação, vejamos o que diz o próprio Parecer CNE/CP nº 9 (2001, p. 21), ao prescrever

[...] que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que

exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas [...].

Infere-se do Parecer supracitado, uma importante preocupação do Conselho Nacional de Educação, quanto aos “[...] cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino [...]” (CNE, 2001, p. 21), sendo que:

[...]. Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio. (CNE, 2001, p. 21).

Ao passo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Artigo 63, garante essa autonomia para os cursos de preparação dos futuros professores, tal como se preconiza:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 26).

Não obstante, o que se percebe é que, se as Faculdades e/ou as Universidades não dispensaram no passado, continuarão a não dispensar no presente, e indubitavelmente, também não dispensarão no futuro uma formação acadêmica adequada àquele que, por mérito, chamamos de Pedagogo, e que posteriormente atuará em sala de aula como professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, em quem cujo atributo multidisciplinar, ora reivindicado,

deverá, ou pelo menos deveria se manifestar a polivalência, que segundo o Parecer CNE/CEB n. 16 (1999, p. 37) é, por natureza,

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.

Com isso, depreende-se que a polivalência, conforme reza o Parecer, supracitado, é um o atributo conferido a um profissional que seja capaz de superar os limites de uma determinada ocupação. Mas, o que fazer ou como fazer, para que esse respectivo atributo se manifeste, mesmo diante de uma formação docente tão superficial?

Pois, o que se vislumbra é que a polivalência e/ou a multidisciplinaridade, longe está de cumprir os seus desígnios, e isso não é porque o professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais seja incapaz de lecionar, muito pelo contrário, pois quando olharmos para o front, o que vemos são verdadeiros heróis que incansavelmente lutam para dar vida, sentido e qualidade a uma educação que a séculos sofre descasos por parte daqueles que são responsáveis por gerenciá-la.

Mas, por que esse atributo não se manifesta? Teria ele deixado de existir?

Nenhum, nem outro. O grande problema que até hoje pesa sobre a polivalência, é o fato de esta ter surgido com o levante da ditadura militar, e que a vislumbrou, não como um atributo, propriamente dito, mas como um subterfúgio para contenção de gastos inerentes a gestão pública educacional brasileira, visando suprir um déficit significativo de professores que deveriam atuar frente grande demanda de alunos do ciclo ginásial Cruz (2012), em detrimento da sua verdadeira essência.

Nesse diapasão, e após deflagração da ditadura militar, Saviani (2008), faz menção de dois encontros de caráter educacional que foram realizados naquelas circunstâncias, a saber, os simpósios organizados pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais, em dezembro de 1964, e um Fórum sagrado pela temática “A Educação que nos convém”, realizado entre outubro e novembro de 1968, onde ambos tiveram por incumbência aplainar o caminho que seria, posteriormente, seguido pelos formuladores das políticas educacionais, contribuindo para a elaboração de uma “visão pedagógica assumida pelo regime militar.

Por conseguinte, Saviani (2008), também denomina esta orientação como sendo uma

“concepção produtivista da educação”, incorporada à legislação do ensino e baseada em alguns pontos principais, como: princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino. (SAVIANI, 2008, p. 297).

Diante desse contexto, por tempo desenhado pelos ditames do regime militar, a polivalência, a partir de então, prescrevia-se como um fazer pedagógico inerente a um educador que deveria atuar do 1º ao 2º graus, ministrando disciplinas diferentes, embasando a idéia de professores generalistas, tal como discorre Sucupira (1964, p. 107),

[...] a escola média brasileira [vinha] se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, isto é, o sensível déficit de pessoal qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino.

Já nos anos 80, com o término da ditadura militar, a polivalência ainda persevera com o seu sentido generalista, mas quedando-se a uma perspectiva resignificada pela reestruturação do capital humano, e que, doravante, ganhou força com as reformas do Estado, a partir da década de 90.

Todavia, e após décadas transcorridas, reitero, ainda parece que a polivalência comunga dos anseios que foram vivenciados na década de 80 pela resignificação da reestruturação do capital humano, em detrimento dos significativos avanços educacionais materializados com o advento da atual Carta Magna, onde por sua chancela também se acostaram diversas leis, resoluções e pareceres reconfigurando as competências pelas quais dariam tônica ao seu aludido atributo. E talvez tenha sido justamente aqui, diante de tantos avanços educacionais, que este professor, polivalente, possuidor de competências, tenha deixado de superar os limites de sua ocupação ou campo circunscrito, inerente ao núcleo cerne do seu efetivo exercício profissional.

Mas, em quais circunstâncias?

Como ressaltado, anteriormente, o sistema educacional recebe, constantemente, uma salutar influência do sistema econômico, ensejando não apenas uma desqualificação, mas acima de tudo uma atomização das tarefas que são intrínsecas ao professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. Ao

passo que está respectiva atomização fica por conta das tipificações de atribuições e/ou competências profissionais que são prescritas por ocasião da publicação de leis, e bem como por parte da homologação de resoluções e pareceres confeccionados por órgãos vinculados a União que, por sua alçada, possui competência privativa para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação. Não obstante, e dentre tais instrumentos ou atos administrativos, faço menção, por mais uma vez, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que por sua natureza, discrimina algumas das competências que devem ser despertadas pelo educador durante a sua formação básica.

Destarte, infere-se desse instrumento jurídico, supracitado, que o professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, para dar efetivo exercício as suas funções laborais, em nenhum momento poderá estar adstrito dessas atribuições e/ou competências e que, por conseguinte, foram erigidas pelo próprio Conselho Nacional de Educação.

Contudo, não são apenas essas atribuições e/ou competências que devem ser observadas pelo professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. Vejamos também as orientações dos Artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que *“Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”*:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (CNE, 2006, p. 2-3).

Diante desses arcabouços jurídicos materializados na condição de atribuições e/ou competências, que na condição de ordenamentos jurídicos, devem ser observados pelo professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, pois, conforme citado anteriormente, um estudo que tenha a legislação como *corpus* documental, necessita segundo Faria Filho (1998, p. 92), antes de qualquer coisa, considerar a lei, não apenas, “[...] como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social.”, e por conta disso, se faz oportuno suscitar: A polivalência se perfaz como sendo o atributo de um profissional, possuidor de competência, pela superação dos limites de uma ocupação ou campo circunscrito, inerentes ao domínio dos componentes curriculares aplicados em sala de aula, ou pela observância das atribuições e/ou competências evocadas por força de instrumentos normativos emanados pelo MEC (Ministério do Estado da Educação)?

Ou seja, como zelar pela observância de todas essas atribuições e/ou competências, inerentes ao educador da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais sem, contudo, conspurcar o principal atributo da polivalência, tipificado no inciso VI do Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*”? Qual seja:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (CNE, 2006, p. 2).

Haja vista, que ser professor multidisciplinar implica em estar apto para transitar por diferentes áreas do saber, e isso não se perfaz como uma tarefa simples. Contudo,

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil.

Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor. (CNE, 2001, p. 38-39).

Nesse contexto, lecionar para a II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, é uma tarefa complexa e desafiante, considerando que o professor destes respectivos anos, para dar efetivo exercício à multidisciplinaridade que lhe é tocada por força do Parecer CNE/CP nº 9/2001, deverá trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, mas isso não implica em dizer, que este profissional polivalente, “[...] tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. [...]”, (CNE, 2001, p. 38).

Todavia, o maior prejudicado, ainda não é o professor que atua na II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais. E quem seria este? O aluno. Este que durante os 5 (cinco) primeiros anos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, deverá, dentro de uma relação de ensino-aprendizagem, ser alfabetizado e letrado por um professor polivalente, ao passo que este, para dar efetivo exercício ao seu labor, precisará “[...] conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente [...]”, (CNE, 2001, p. 38-39). No entanto, essa teoria não se coaduna com a prática, pois sobre o professor da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, pesa uma gama de atribuições e/ou competências a serem observadas e que, supostamente, estariam afetando o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento do seu respectivo aluno. Pois este, ao chegar na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, será submetido à primeira avaliação diagnóstica, em geografia, que a princípio, teria por finalidade apurar os princípios geográficos que lhe foram ensinados ao longo dos Anos Iniciais, mas que no entanto, apenas servirá para diagnosticá-lo com um déficit de ensino-aprendizagem no tocante a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Sendo assim, reitero: como o aluno poderá crescer e se apropriar de conhecimentos técnico-científicos correlacionado ao ensino de geografia, se o mesmo ainda não domina o sistema de escrita alfabética?

Com tudo, e mesmo o aluno tendo transcendido dos Anos Iniciais para os Anos Finais da II Etapa da Educação Básica, com a ajuda do sistema, salutar se faz ressaltar que sobre si sobrevirá várias mudanças, e provavelmente a mais significativa delas lhe seja posta como uma “faca-de-dois-gumes”, pois, a partir de

então, ele não mais terá como referência a presença de um professor polivalente, mas sim a destreza cognitiva de vários outros professores de áreas, voltadas, estritamente, para conhecimentos específicos. E para que o trabalho destes sejam, de fato, desenvolvidos, se faz necessário que esses egressos já tenham sido firmados e consolidados sobre uma forte base educacional, consoante ao processo de alfabetização e letramento, para que assim, estejam aptos a crescer em conhecimentos técnico-científicos, superando uma posterior evasão escolar.

2.3 CONCEPÇÕES DE POLIVALÊNCIA

2.3.1 CONCEPÇÃO BRASILEIRA

Tendo por escopo a polivalência, Lima (2007) desenvolveu uma pesquisa em cujo propósito se quedou a uma análise sobre o significado do efetivo exercício do professor dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública brasileira atual. Não obstante, os resultados obtidos em sua investigação apontaram alguns elementos de fundamental importância para a compreensão desse respectivo educador.

Destarte, a polivalência na escola pública é definida, pelos sujeitos participantes da pesquisa de Lima, como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento que compõem atualmente o componente curricular da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, exigindo do professor pesquisa e atualizações constantes. Entretanto, essa definição não nega os intempéries enfrentados por estes respectivos educadores para se obter tal domínio e para lidar com as diversas das áreas de conhecimento. Em contra-partida, existe o reconhecimento de que o professor polivalente, por vezes, e em detrimento das demais áreas do componente curricular, acaba pondo o foco no trabalho nas áreas correlacionadas a proficiência do sistema de escrita alfabética, com ênfase para o ensino da leitura, da escrita e bem como das quatro operações aritméticas.

Em sua pesquisa, Lima (2007) ainda ressalta a importância da interdisciplinaridade, o que, por conseguinte, é endossada pelas aferições engendradas pelos participantes da investigação, para atender às especificidades do nível de ensino em que o professor polivalente atua. No entanto, para a pesquisadora, ser professor polivalente significa, além de saber ensinar as

diferentes áreas, apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente com os educandos (idem, p. 65). Nesse sentido, a polivalência se constitui como o cerne do trabalho desenvolvido pelo professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha com o ser humano, e, de sobre modo, com a sua formação. Formação essa constituída de várias dimensões, requerendo um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar.

Assim sendo, e buscando entender a perspectiva de Lima (2007) acerca da polivalência, torna-se perceptível que o seu manuseio pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se queda apenas a um somatório das disciplinas inerentes ao componente curricular, mas, acima de tudo a servir aos interesses intrínsecos a formação dos seus alunos, por intermédio de uma perspectiva interdisciplinar.

Nesse diapasão, sobre a polivalência, ainda vislumbra-se, além do fazer pedagógico que é de suma importância para a formação do ser humano, o tempo pedagógico, que, por conseguinte, possibilita ao professor retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea. No que concerne a essa questão, os sujeitos da pesquisa de Lima (2007) ressaltaram que o simples fato de conviverem por mais tempo com seus respectivos alunos corroboraria para contribuir com a formação integral destes, haja vista que ser professor polivalente requer uma postura, de certo modo, flexível tanto para ensinar quanto para aprender.

Destarte, Lima (2007) também propõe que se evite a formação de um “especialista” para atuar em um único ano dos ciclos de escolarização inicial. Segundo a pesquisadora, essa especialização pode gerar um processo de responsabilização do outro pelo fracasso ou pelo sucesso do aluno no processo de alfabetização. Em muitos casos, professores, tanto do ciclo final dos anos iniciais do ensino fundamental como aqueles dos anos finais, criticam aqueles que lecionaram nas classes de alfabetização, por receberem alunos ainda não alfabetizados.

Não obstante, a pesquisa em voga, ainda teve por fito evidenciar as dificuldades que, constantemente, são encontradas para se trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, principalmente quando se tem por objetivo, possibilitar a estes, a apropriação dos sistemas de escrita alfabética. Diante dessa

realidade, Lima (2007) defende que o educador da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, em quem cujas atribuições recai a polivalência, seja reconhecido não apenas como um professor polivalente, responsável por operar um somatório de disciplinas intrínsecas ao componente curricular, mas, acima de tudo, por ser um professor alfabetizador.

Não obstante, e apesar ter sido apresentado, pela primeira vez, por intermédio do Conselho Federal de Educação, a partir de uma Indicação do Conselheiro Newton Sucupira, em outubro de 1964, o termo polivalência possui uma natureza ulterior a este lapso temporal, pois no decorrer da história, o educador que hoje tomamos por polivalente, já havia, outrora, feito menção de outras identificações, conforme prescreve Lima (2007, p. 65),

O professor polivalente dos anos iniciais vem recebendo, ao longo da história, diferentes identificações como “mestre-escola”, “mestre régio”, professor das primeiras letras, professor de instrução primária, professor do ensino primário, professor unidocente, professor multidisciplinar, professor polidisciplinar, professor das quatro séries iniciais do 1º grau, professor das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e professor polivalente.

Diante desse contexto, Lima (2007) ainda salienta que tais denominações se referem ao educador responsável, inicialmente, pelo ensino da leitura, assumindo em seguida o ensinar além da leitura, à escrita e as quatro operações matemáticas, ampliando para o ensino da cultura geral e para formação da cidadania.

2.3.2 CONCEPÇÃO FRANCESA

Na França, igualmente no Brasil, os professores da escola primária também são denominados de polivalentes. Lá, como aqui, um único mestre ensina aos seus alunos todas as disciplinas da matriz curricular.

Contudo, nos anos 1990, instaurou-se um debate sobre a situação da polivalência nas classes da escola primária da França, em cuja preocupação recaia sobre os motivos que levaram os professores a permanecerem na polivalência, salientam Baillat, Espinoza e Vincent (2001). No cerne do debate, os pesquisadores evidenciaram três eixos centrais para o desenvolvimento do estudo, a saber: 1) motivos para a permanência na polivalência; 2) se a polivalência é vantajosa para os alunos e 3) se a polivalência permite realizar ligações entre as disciplinas.

Outrossim, o termo polivalência, no contexto dos documentos oficiais do sistema educacional francês, foi, por diversas vezes, utilizado como discurso eloqüente para descrever suas virtudes. Assim, a polivalência no ensino primário foi proclamada como “ardente obrigação republicana” e como “generosidade do coração e espírito” (RELATÓRIO DA INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE apud BAILLAT; ESPINOZA; VINCENT, 2001, p. 123).

No entanto, e ainda conforme salientam Baillat, Espinoza e Vincent (2001, p. 123),

[...] uma ambigüidade foi constatada no discurso institucional mais recente, uma vez que a “Carta para a escola do século XXI”⁴ propunha a constituição de professores para atuar na escola primária, porém, insistindo, ao mesmo tempo, na manutenção da polivalência integral, em cujos méritos são reafirmados.

Essa respectiva ambigüidade, e que, por conseguinte, encontra-se presente no discurso oficial diz respeito ao comportamento intrínseco dos professores. Apesar de um aparente consenso em prol da polivalência, existe um desvio de conduta tanto entre os discursos quanto entre as práticas, podendo-se assim falar em uma polivalência ideal e uma polivalência real. Para Baillat, Espinoza e Vincent (2001), os professores franceses recorrem, freqüentemente, a práticas que reduzem a polivalência real.

De acordo com estes pesquisadores, do ponto de vista histórico, o professor no século XIX não era polivalente no sentido que entendemos hoje. Na França, perseveram Baillat, Espinoza e Vincent (2001), esse professor deveria ensinar para as aprendizagens fundamentais da leitura, escrita e operação aritmética, configurando-se assim o “núcleo duro” da aculturação dos alunos naquele período histórico. Outrossim, e só posteriormente é que outras áreas do conhecimento tal como história, geografia, ciências etc., foram acrescentados a esse “núcleo duro”.

⁴ Trata-se de um documento de caráter nacional no qual foram destacados os princípios das mudanças que se pretendia imprimir, com foco na melhoria da escola primária desse país. Baseava-se em três premissas básicas: “1 - Elaborar progressiva e coletivamente novos programas para tempos novos, centrados no tema aprender a falar, ler, escrever, contar, articulando todos os conteúdos e as grandes orientações pedagógicas. 2 - Instaurar progressivamente ritmos escolares adaptados aos da criança. A organização do dia escolar deve ter em conta as novas condições sociais e permitir a emergência de uma verdadeira igualdade de oportunidades. 3 - Reconsiderar o ofício de professor das escolas, permitindo maior autonomia nas escolhas pedagógicas e integrando o trabalho em equipe (grifo nosso), o que necessitará evoluções da formação inicial e contínua dos professores.

Não obstante, e como já era de se esperar, esse acréscimo provocou reservas tanto dos professores quanto dos gestores dos sistemas educacionais, que por sua vez, julgavam ser demasiadamente arriscado conceber ao povo “tanta cultura”. Já para os professores, essa ampliação de conhecimentos poderia desviar a atenção dos alunos do que era essencial. Já os gestores julgavam ser arriscado dar ao povo “tanta cultura”.

Todavia, a relação entre o termo polivalência e formação de professores da escola primária na França só começa a se materializar a partir dos anos de 1970. Atualmente, o bojo de disciplinas, do qual se incumbe o professor polivalente, se alarga cada vez mais, ao mesmo tempo em que o termo polivalência encontra-se associado a uma série de implicações didático-pedagógicas, tais como: articular práticas inter e transdisciplinares, e desenvolver uma avaliação diferenciada dos alunos no processo de mediação da construção de competências. Por outro viés, se enaltece a polivalência, por considerá-la como parte integrante de um elemento constitutivo, que se coaduna com a identidade profissional do educador primário, ao diferenciar-se dos professores de nível secundário. De sobre modo, na realidade concreta e diária das salas de aula, a polivalência é enxergada como uma profissão pesada, o que se traduz em diversos pedidos de liberação, troca de serviços e busca de intervenções externas, ou seja, de parcerias com outros profissionais. Outrossim, são essas as práticas que marcam os diversos desvios em relação à polivalência teórica proposta nos textos oficiais.

Destarte, a análise dos dados suscitados na pesquisa desenvolvida por Baillat, Espinoza e Vincent (2001), comprovou que os motivos pessoais que levam à permanência na polivalência por parte dos professores seriam ligados à compreensão de que ela favorece uma abertura de espírito, dando acesso a uma cultura geral e criando motivação ligada a uma quebra de rotina constante. É apresentada também como vantagem a capacidade que teria o professor polivalente para atender a criança em sua globalidade e apresentar os conteúdos na sua unidade. Em suma, os benefícios apontados pelos professores para sua permanência como polivalentes referem-se à avaliação que constroem em relação ao que é positivo para si e para seus alunos.

De certa forma, e conforme ainda salientam Baillat, Espinoza e Vincent (2001), esses benefícios circulam pelas seguintes categorias: pedagogia global, variedade de ações, globalidade da criança, identidade, professor como referente

único para o aluno e flexibilidade. Sobre os inconvenientes da polivalência, as categorias são: 1) incompetência – os professores exprimem ser muito difícil para uma só pessoa dominar todas as disciplinas do programa; 2) vantagem da especialização – acarretando a busca por parcerias externas; 3) tensão no trabalho em equipe – o trabalho com outros professores da escola se realiza de forma tensa.

Já com relação ao eixo se a polivalência é vantajosa para os alunos, Baillat, Espinoza e Vincent (2001), identificaram quatro perfis distintos de professores, que foram agrupados em dois grandes grupos: 1) os concordantes – aqueles que emitem avaliações positivas sobre a polivalência tanto para si como para seus alunos; aqueles que consideram os benefícios da polivalência para seus alunos, mas não para si mesmos; 2) os divergentes – os que avaliam positivamente a polivalência apenas para si mesmos e não para seus alunos e vice-versa. As categorias que surgiram nesse eixo apresentam algumas semelhanças com o eixo anterior, uma vez que é defendida uma pedagogia relacional/global como ponto positivo para a polivalência. Assim, são reafirmadas as categorias do referente único para os alunos, da globalidade do aluno, da cultura geral ligada também à variedade, da flexibilidade, bem como da incompetência.

Não obstante, e de acordo com o entendimento de Baillat, Espinoza e Vincent (2001), ainda surgiram outras categorias tais como a transferência/coerência – um único mestre assegura a melhor coerência às aprendizagens e facilita a transferência dos conhecimentos de uma disciplina para outra –, de motivação/sentido – um único mestre pode dar muito mais facilmente sentido aos conteúdos de aprendizagem –, e, finalmente, a categoria de diferenciação – a presença de um único professor em sala pode diminuir as dificuldades que os alunos apresentam quando têm de acompanhar diferentes práticas desenvolvidas por diferentes professores que se relacionam.

Contudo, outro levantamento de salutar importância descrito pelos sujeitos da pesquisa de Baillat, Espinoza e Vincent (2001), apontam para os limites intrínsecos a presença de um único professor em sala de aula, o que, por conseguinte, pode vir a dificultar a aprendizagem dos alunos caso não haja empatia na relação engendradora entre professor-aluno. Assim, o aluno ficaria restringido à figura de um único ator. No entanto, em relação à coerência, foi apontado que não é a presença de um único professor em sala que a garantiria, pois, o foco estaria na coerência entre os conteúdos e não na figura do professor.

Sobre o eixo, se a polivalência permite realizar ligações entre as disciplinas, as respostas foram quase unânimes em afirmar a possibilidade, conforme descrito por Baillat, Espinoza e Vincent (2001). Todavia, no momento em que se solicitou dos sujeitos uma justificativa para a adesão, poucos se expressaram. E quando o fizeram, o registro das falas apontou ambigüidade, uma vez que foram mencionadas restrições para a articulação entre as disciplinas. Destarte, ainda se fez observado um número significativo de respostas positivas quanto à possibilidade da polivalência permitir fazer ligações, mas sem quase nenhuma explicação de como isso se efetivaria concretamente. As poucas justificativas destacadas apontaram muito mais os elementos que dificultam tal ação.

Nesse sentido, o principal argumento, positivo, em relação à polivalência, nesse eixo, reforça a perspectiva de uma pedagogia global, haja vista que a realidade forma um todo e o recorte disciplinar é artificial, pois importa mostrar a unidade do conhecimento ao aluno valendo-se de uma prática interdisciplinar. (BAILLAT; ESPINOZA; VINCENT, 2001, p. 135).

Por fim, os dados da pesquisa de Baillat, Espinoza e Vincent (2001), ainda revelam que apesar dos professores associarem a polivalência à possibilidade de se fazer ligações entre as disciplinas, permanece a dificuldade em se passar da crença para a ação. Nesse ínterim, conclui-se, que todas as explicitações de como os professores realizam tal prática entre as disciplinas apontam para diversas concepções de interdisciplinaridade. Por exemplo, no momento de justificar a positividade da polivalência em fazer essa conexão e de apontar exemplos possíveis dessa realização, os professores fizeram menção de algumas disciplinas que são consideradas por eles como um instrumento propício para o ensino das demais.

2.3.3 CONVERGÊNCIA ENTRE AS CONCEPÇÕES

Dentre as inferências que foram suscitadas pelas pesquisas supracitadas, e que se dispuseram a estudar a polivalência como modo de organização do trabalho escolar, para a vivência da docência nos anos iniciais da escolarização tanto brasileira quanto francesa, leva-se a perceber que entre tais existem alguns pontos em comuns, a serem ponderados, no tocante a profissionalidade do professor polivalente.

Um primeiro elemento que se apresenta é a polivalência estar, predominantemente, baseada no tipo de relação professor-aluno que é estabelecida.

Dessa forma, e consoante os ensinamentos de Lima (2007), a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global visando atender tanto às necessidades e interesses do aluno, como a incentivar o docente a perceber os conhecimentos de maneira integral, haja vista, que este atributo oferece ao professor a possibilidade de retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea.

Assim, para efetivação dessa pedagogia global, o fator tempo seria seu facilitador, uma vez que o professor teria um tempo maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. Outrossim, esse aspecto ainda indica uma outra especificidade, qual seja, o fato da polivalência poder contribuir com a formação integral do aluno, inclusive moral e crítica, pois de acordo com o entendimento de LIMA (2007) a polivalência se constituiu como o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano. Formação essa constituída de várias dimensões, requerendo um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas opera um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar.

Outro elemento que se apresenta como caracterizador da polivalência é a tensão entre a busca por uma especialização em relação às áreas de conhecimento do currículo básico da escolarização inicial e a defesa da formação e atuação geral de um único professor no ensino das diferentes áreas. Nesse sentido, existe uma postura, por vezes, de total negação de componentes curriculares que não são dominados pelos professores, ao passo destes não negarem “[...] as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade das áreas de conhecimento.” (CRUZ; NETO, 2012, p. 388-389), o que, por conseguinte, acaba-se pondo foco nas áreas da língua materna e da matemática, definindo, inclusive, a realidade brasileira, onde o professor dos anos iniciais é considerado, por excelência, um professor alfabetizador, salientam Cruz e Neto (2012). Esse aspecto desvela a existência de uma ambivalência e de uma tensão marcando a vivência da polivalência pelos profissionais da educação, haja vista, “[...] que o professor polivalente, por vezes, acaba pondo o foco no trabalho nas áreas de

língua portuguesa e matemática, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas.” (CRUZ; NETO, 2012, p. 389).

Também foi consenso entre as pesquisas, o fato de a polivalência ser compreendida não apenas como o atendimento à perspectiva disciplinar dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos, mas o atendimento à compreensão e ao envolvimento na formação humana dos alunos. Assim, ela não seria um elemento para dar conta do ensino dos diversos conteúdos das diferentes áreas, mas se constituiria como uma ação multirreferencial de compreensão do desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e emocional dos alunos.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

O capítulo em voga, dado a sua relevância, terá por finalidade revelar por intermédio de dados estatísticos, escopo de avaliações oficiais realizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais para com o sistema de escrita alfabética e aritmética, e que, por conseguinte, tem corroborado para com o processo de evasão escolar.

3.1 A IMPROFICIÊNCIA DOS ALUNOS DA II ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS FINAIS

O Brasil é um país de grandes desigualdades sócio-econômicas, desigualdades essas que, inevitavelmente, refletem no contexto educacional ensejando altos índices de reprovação e abandono escolar pelo simples fato de uma significativa parcela dos alunos da escola pública brasileira apresentarem um baixo desempenho para com a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética.

Sendo assim, e com o intuito de colocar à prova a afirmação supra-citada, o capítulo em voga terá por missão revelar, por intermédio de dados estatísticos, escopo de avaliações oficiais realizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais para com o sistema de escrita alfabética. Mas, antes, vejamos um panorama geral sobre Educação Básica, em termos de matrícula, apurados pelo último censo escolar e divulgado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 8):

Tabela 1 – Educação Básica. Matrículas - 2018

	Todas as redes	Rede Pública	Rede Privada
Educação Básica	48.455.867	39.460.618	8.995.249
Educação Infantil	8.745.184	6.321.951	2.423.233
Ensino Fundamental	27.183.970	22.511.839	4.672.131
Ensino Médio	7.709.929	6.777.892	932.037
Educação Profissional	1.903.230	1.132.533	770.697
Educação de Jovens e Adultos	3.545.988	3.324.356	221.632
Classes especiais e Escolas especializadas	166.615	41.858	124.757

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Infere-se da tabela, supracitada, que mesmo a rede pública de ensino sendo a possuidora do maior contingente populacional de matrículas para a II Etapa da Educação Básica, totalizando 43.639.83 alunos, o direito a uma Educação de qualidade ainda está longe de ser assegurado, configurando-se no desafio mais urgente. Haja vista, que menos da metade dos alunos das escolas públicas são capazes de atingirem níveis de proficiências considerados adequados ao término do 3º ano da II Etapa da Educação Básica, e isso, em termos de leitura e cálculo.

Não obstante, quando os dados são discriminados por renda, o tamanho do desafio aumenta.

Além das avaliações oficiais já realizadas pelo Governo Federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de conhecer as profundas desigualdades que afetam o sistema educacional brasileiro

[...] criou o indicador de Nível Socioeconômico (NSE), o qual tem apresentado um papel cada vez mais relevante na análise das desigualdades relacionadas à Educação. Os dados são obtidos a partir da resposta dos alunos a questionários específicos elaborados pelo Inep. As perguntas se referem a: posse de bens no domicílio; contratação de serviços como mensalista ou diarista; renda familiar mensal; e escolaridade do pai e da mãe. Os alunos são divididos em oito níveis socioeconômicos. O Nível 1 é o menor da escala e agrupa os alunos que possuem em sua casa somente bens elementares; cujos pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do Ensino Fundamental e não há renda familiar mensal. O maior nível da escala é o Nível 8, concentrando alunos que indicam que há em sua casa um alto número de bens elementares e complementares; contratam empregada mensalista; cujos pais ou responsáveis completaram a faculdade e a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos. As escolas brasileiras são - então - categorizadas em grupos de acordo com os níveis socioeconômicos dos seus alunos. Sete grupos existiam até a edição 2015 do Saeb e edição 2016 da ANA. A partir da edição 2017 do Saeb, seis grupos passaram a existir. De modo geral, as escolas que estão no Grupo 1 possuem maior concentração de alunos situados no nível mais baixo da escala de NSE, ao passo que as que estão no grupo mais alto possuem maior concentração de alunos no nível mais alto da escala de NSE. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 10-11).

Para termos uma melhor noção desse indicador, vejamos o quantitativo de matrículas na Educação Básica, por Grupo de Nível Sócioeconômico, entre as redes públicas e privadas, por intermédio da Tabela 2. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 10):

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) – 2018

	Todas as redes		Rede pública		Rede privada	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Todos os NSEs	48.455.867	100,0	39.460.618	100,0	8.995.249	100,0
NSE baixo	1.086.812	2,2	1.078.669	2,7	8.143	0,1
NSE médio-baixo	3.824.766	7,9	3.792.619	9,6	32.147	0,4
NSE médio	12.945.354	26,7	12.562.442	31,8	382.912	4,3
NSE médio-alto	9.695.665	20,0	9.097.091	23,1	598.574	6,7
NSE alto	3.285.895	6,8	1.883.439	4,8	1.402.456	15,6
NSE muito alto	994.996	2,1	21.390	0,1	973.606	10,8
Sem informação de NSE	16.622.379	34,3	11.024.968	27,9	5.597.411	62,2

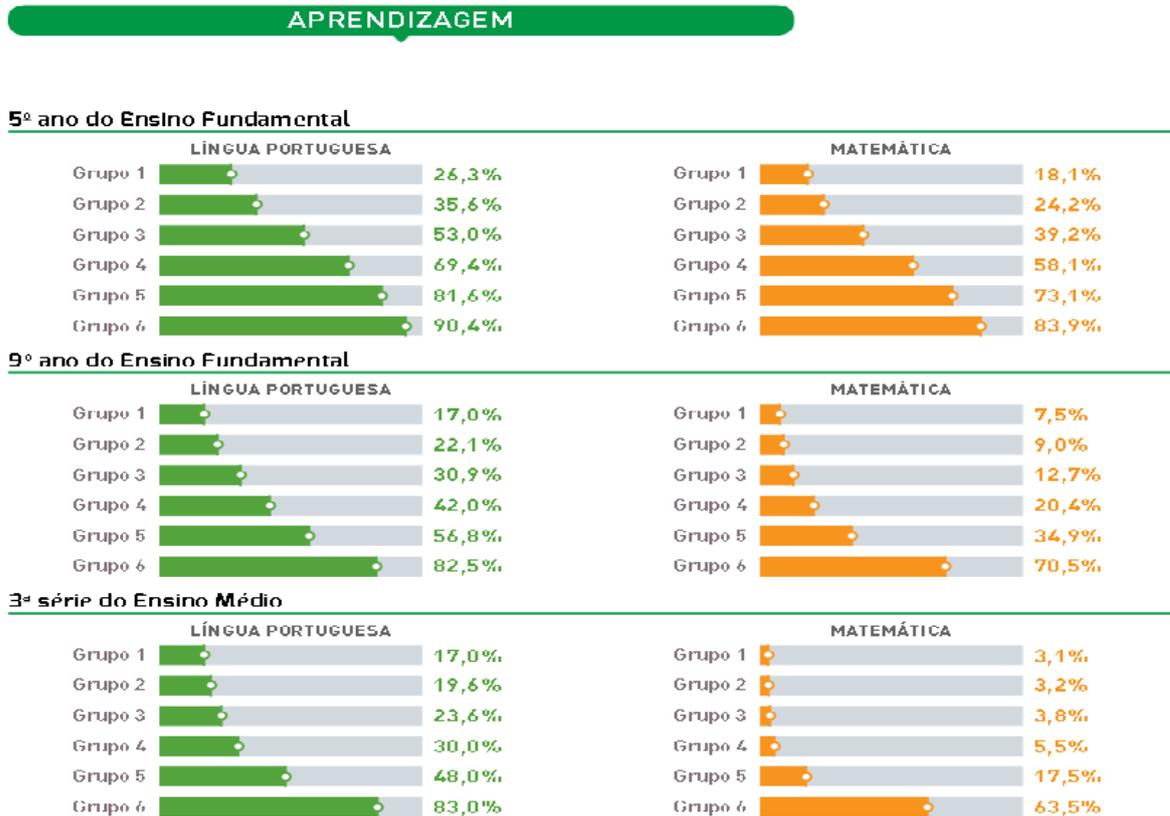
Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar e MEC/Inep/INSE – Elaboração: Todos Pela Educação.

Da tabela, supracitada, o que se observa, é que o fator sócio-econômico tem se colocado apenas como um dos responsáveis pela baixa proficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, no que perscruta a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética,

[...] pois apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura. Esse patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de NSE muito alto. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 12).

Logo abaixo, será apresentado um percentual de estudantes das escolas públicas com aprendizagem adequada, por Grupo de Nível Sócioeconômico (NSE), conforme apurado pelo (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019, p. 17).

Gráfico 1 – PERCENTUAL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS COM APRENDIZAGEM ADEQUADA. Por grupo de nível socioeconômico (NSE) da escola – 2017



Fonte: Saeb/Inep/MEC e INSE/Inep/MEC. Elaboração: Todos Pela Educação.

O gráfico em questão nos revela, por Grupo de Nível Sócioeconômico, o grau de proficiência dos alunos da escola pública brasileira, no que tange aos sistemas de escrita alfabética e aritmética para a II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais e Anos Finais, e bem como para a III Etapa da Educação Básica - Ensino Médio, com exceção da I Etapa da Educação Básica – Educação Infantil.

Infere-se do gráfico, que o 5º ano do Ensino Fundamental, grupo 1 - NSE baixo, apresentou 26,3% de proficiência em língua portuguesa, e 18,1% de proficiência em matemática. No entanto, o 5º ano do ensino fundamental, grupo 6 – NSE muito alto, apresentou 90,4% de proficiência em língua portuguesa, e 83,9% de proficiência em matemática.

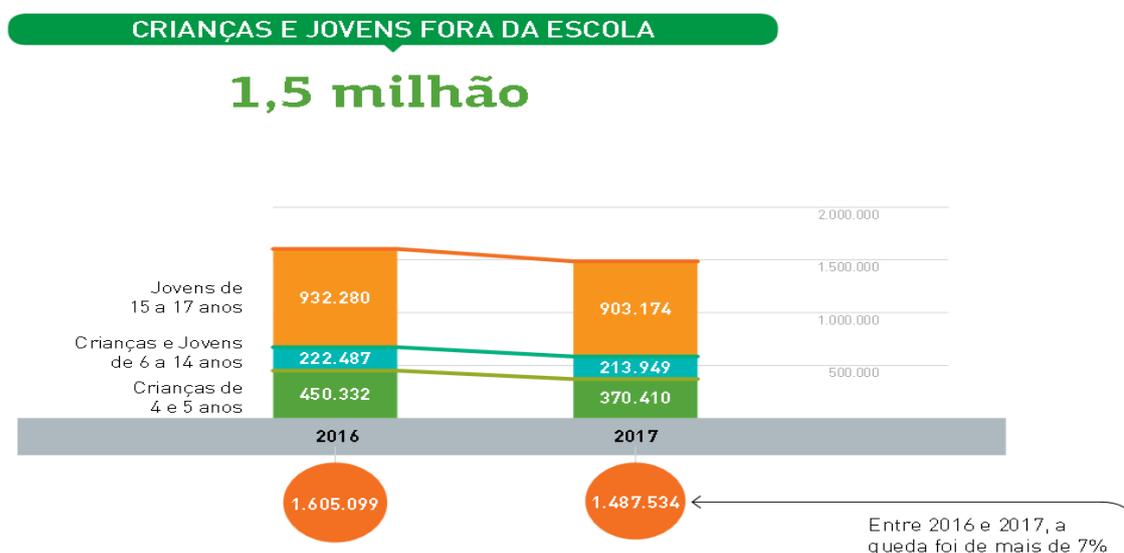
No que concerne ao 9º ano do Ensino Fundamental, grupo 1 - NSE baixo, este apresentou 17,0% de proficiência em língua portuguesa, e 7,5% de proficiência em matemática. Ao passo que o 9º ano do ensino fundamental, grupo 6 – NSE muito

alto, o nível de proficiência em português foi de 82,5%, e de 70,5% de adequação em matemática.

Dos dados, suscitados, e independente do grupo sócio-econômico, o que se percebe é que os alunos da II Etapa da Educação Básica, tanto dos Anos Iniciais, quanto dos Anos Finais, ao avançarem dentro destas respectivas fases, em vez de progredirem, regridem, apresentando um resultado completamente apostado do almejado, pois estes ao chegarem na III Etapa da Educação Básica - Ensino Médio engendram resultados ainda mais alarmantes, revelando uma completa estagnação. Realidade este que pode ser comprovada por intermédio dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, grupo 1 – NSE baixo, ao apresentarem 17,0% de proficiência em língua portuguesa, e 3,1% de proficiência em matemática. Em contra-partida, a 3ª série do Ensino Médio, grupo 6 – NSE muito alto, apresentou 83,0% de proficiência em língua portuguesa, e 63,5% de adequação em matemática.

Estes números são extremamente preocupantes, pois eles ao invés de mostrarem uma perspectiva educacional crescente, nos mostram uma perspectiva educacional decrescente, ensejando de modo mediático uma posterior evasão escolar, contribuindo para que uma significativa parcela da população brasileira, continue, estanque, fora da escola, e sem qualquer mobilidade social, segundo levantamento realizado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 15):

Gráfico 2 – NÚMERO DE CRIANÇAS E JOVENS FORA DA ESCOLA. Por faixa etária – Brasil – 2016 e 2017



Fonte: Pnad Contínua.

Todavia, e apesar de termos um contingente populacional expressivo fora do contexto escolar, existe algo a ser comemorado, e esta, fica por conta da democratização do acesso a escola, que, por conseguinte, encontra-se numa trajetória crescente em relação à universalização do ensino fundamental, mostrando que o Governo Federal, tem cumprido a Meta 2 do PNE (Plano Nacional de Educação), que é universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

3.1.1 INDICADORES DE APRENDIZAGEM

No entanto, nem só de matrículas vive a educação brasileira, pois de que adiante ter um corpo discente expressivo ocupando as carteiras das escolas públicas estaduais e municipais, se o mesmo não aprende.

Se as desigualdades do Sistema Educacional Brasileiro já ficam as claras quantos aos índices de acesso e permanência com trajetória adequada, estas tornam-se ainda mais agudas quando se analisam os indicadores de aprendizagem.

Não obstante, ao longo das diversas etapas escolares, a primeira avaliação oficial a ser aplicada aos alunos é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem por escopo, medir o grau de domínio correlacionado aos sistemas de escrita alfabética e aritmética ao término do 3º ano da II Etapa da Educação Básica.

Destarte, os resultados obtidos nas últimas edições da prova (2014 e 2016) mostram que os problemas de aprendizagem são ulteriores ao 3º ano da II Etapa da Educação Básica, pois segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 52),

[...] o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Em 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente.

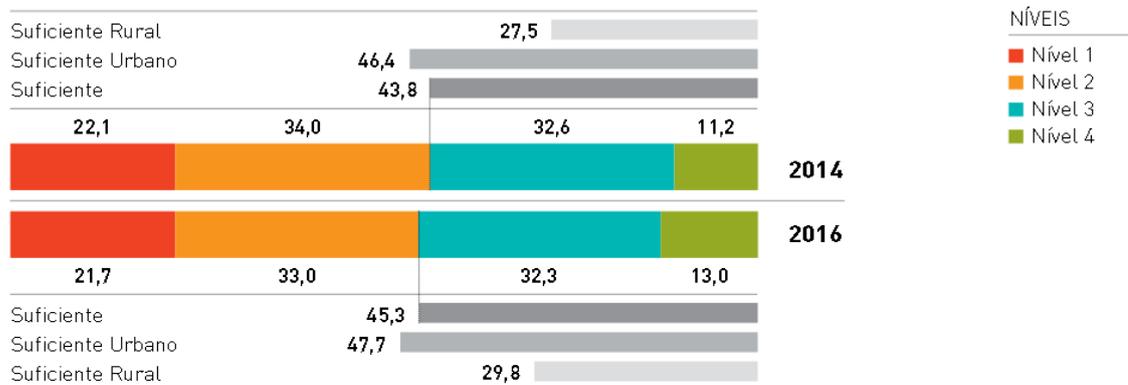
Todavia, não podemos esquecer que a aprendizagem obtida, de forma adequada, nesta respectiva etapa é de fundamental importância para se construir uma educação de qualidade, considerando

[...] que um sistema educacional frágil também limita a produção de mais cientistas, inovações, patentes, mais desenvolvimento científico-tecnológico. Essa verdade, que soa uma tautologia, ainda não foi compreendida pelos governos. “Se queremos um país melhor, com pessoas que transformam o mundo, por meio de sua produção científica e tecnológica de impacto, é vital garantir Educação de qualidade para todos agora. (LOPES, 2019, p. 106).

Sendo assim, e antes de qualquer medida, é preciso, urgentemente, garantir que todas as crianças tenham o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e isto, na idade certa, de modo a propiciá-los a oportunidade de continuarem na trajetória escolar, acessando e produzindo novos conhecimentos.

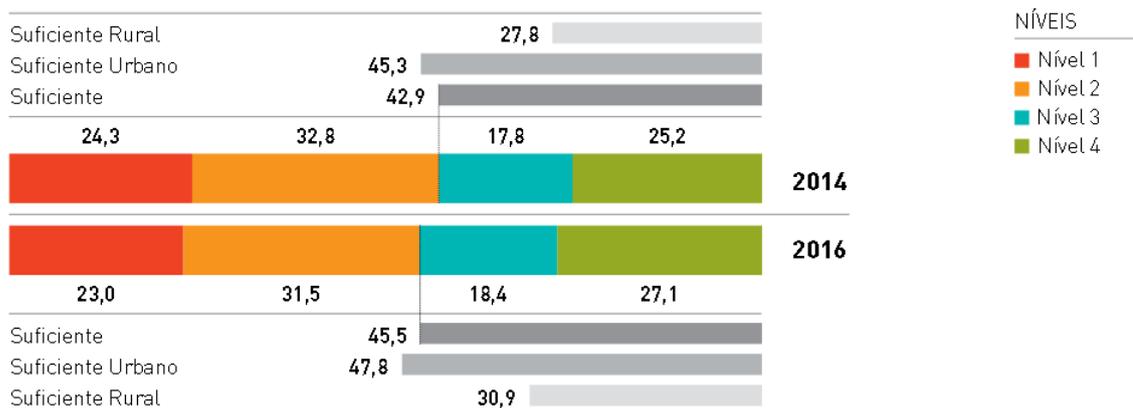
Dessa forma, vejamos os dados de porcentagem acerca dos alunos do 3º ano da II Etapa da Educação Básica, tanto por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática, propriamente ditas, quanto por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática por grupo de nível socioeconômico (NSE), conforme disponibilizado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 53-54):

Gráfico 3 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura – Brasil – 2014 e 2016



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização.

Gráfico 4 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Brasil – 2014 e 2016



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização.

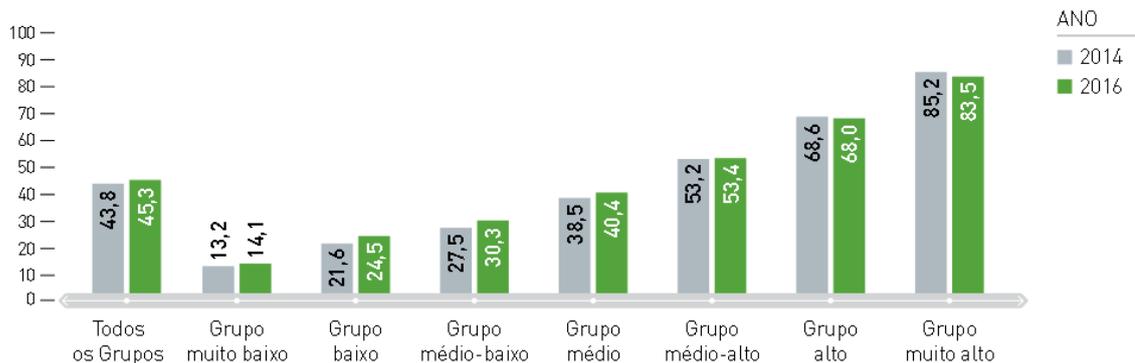
Ao longo das diversas etapas escolares, o primeiro momento de avaliação dos alunos é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que mede o grau de domínio de conhecimentos específicos de Leitura, Escrita e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados das últimas edições da prova (2014 e 2016) mostram que os problemas de aprendizagem começam cedo: o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Sendo assim, infere-se dos gráficos supracitados, que no ano de 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente.

Ainda com relação aos gráficos 3 e 4, observa-se que no ano de 2016, apenas 29,8% das crianças da zona rural atingiram nível suficiente em Leitura. Ao passo que 47,8% das crianças da zona urbana atingiriam suficiência em matemática.

Agora, vejamos esses mesmos dados por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE):

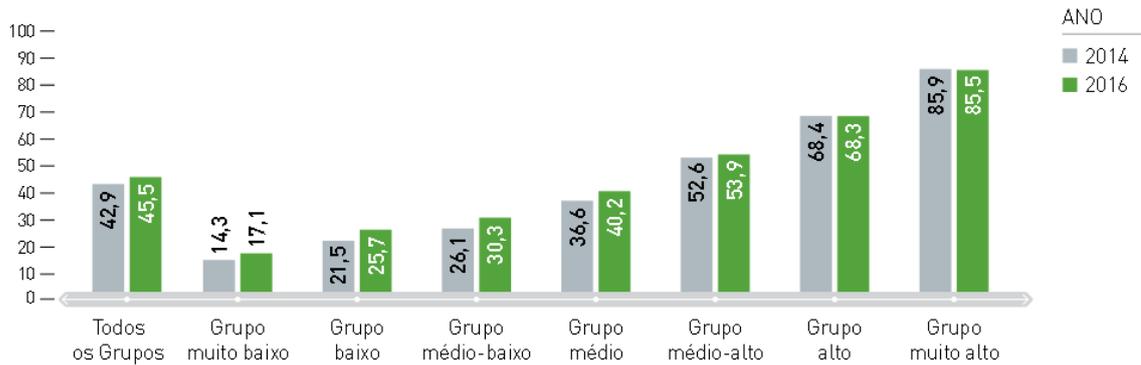
Gráfico 5 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Leitura. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil – 2014 e 2016



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização – Elaboração: Todos Pela Educação.

Infere-se do gráfico 5, que no ano de 2014, apenas 13,2% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuíam nível suficiente de alfabetização, no que se refere às habilidades de Leitura. Em contra-partida, esse nível foi alcançado por 85,2% das crianças com NSE muito alto.

Gráfico 6 – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Matemática. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil – 2014 e 2016



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização – Elaboração: Todos Pela Educação.

Infere-se do gráfico 6, que no ano de 2016, apenas 17,1% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuíam nível suficiente de alfabetização em matemática. Em contra-partida, esse nível foi alcançado por 85,5% das crianças com NSE muito alto.

3.1.2 É PRECISO ALFABETIZAR

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem é uma necessidade vital, sobre tudo para o desenvolvimento político-econômico-social do país, pois segundo Corrêa (2019, p. 57),

Metade dos alunos brasileiros chega ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem estar plenamente alfabetizada. Este dado mostra que não só estamos prejudicando o futuro de milhões de crianças, mas, também, inviabilizando o sonho de um País mais desenvolvido. Diante de um cenário tão crítico, no entanto, há uma notícia positiva: temos experiências nacionais que mostram ser possível uma alfabetização na idade adequada (similar à praticada em países desenvolvidos), mesmo em contextos socioeconômicos desafiadores. Como exemplos positivos, destacam-se os casos de Minas Gerais (Programa de Intervenção Pedagógica), de São Paulo (Programa Ler e Escrever) e do Ceará (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Este último tem ainda mais notoriedade por ter conseguido aliar bons resultados com forte melhora da equidade, mesmo sendo uma das economias mais pobres do País. [...].

Destacam-se a seguir três destes fatores. Primeiramente, é essencial o reconhecimento de que os estados têm um papel relevante de apoio e indução aos municípios, mesmo não sendo os responsáveis únicos e diretos pela alfabetização. Nesse sentido, é fundamental o estabelecimento de uma governança de cooperação entre um governo estadual e os municípios no seu território, para que as ações de uma política de

alfabetização não fiquem restritas a apenas algumas localidades. Em segundo lugar, o foco absoluto da colaboração entre esses entes deve estar no apoio pedagógico ao trabalho docente, com a garantia de um conjunto de elementos fundamentais - currículo de qualidade, materiais didáticos para alunos e professores, formação continuada e avaliações processuais estruturadas - somados ao fortalecimento da gestão escolar.

Por fim, é primordial o comprometimento político com avanços nos resultados. Muito mais do que discursos, é importante evitar ingerências, formar equipes altamente qualificadas e acompanhar de perto as ações e os resultados, corrigindo a rota sempre que preciso. Mecanismos tributários de indução, em que municípios que obtêm avanços nos resultados recebem mais recursos do Estado, se mostram fundamentais para elevar este comprometimento. Apesar do grave quadro que ainda temos na alfabetização das crianças brasileiras, é possível mudar o cenário, e rápido. Se inspirar no que já dá certo é o primeiro passo.

Destarte, o Sistema Escolar Brasileiro sempre reproduziu desigualdades sociais, no entanto, se faz importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa.

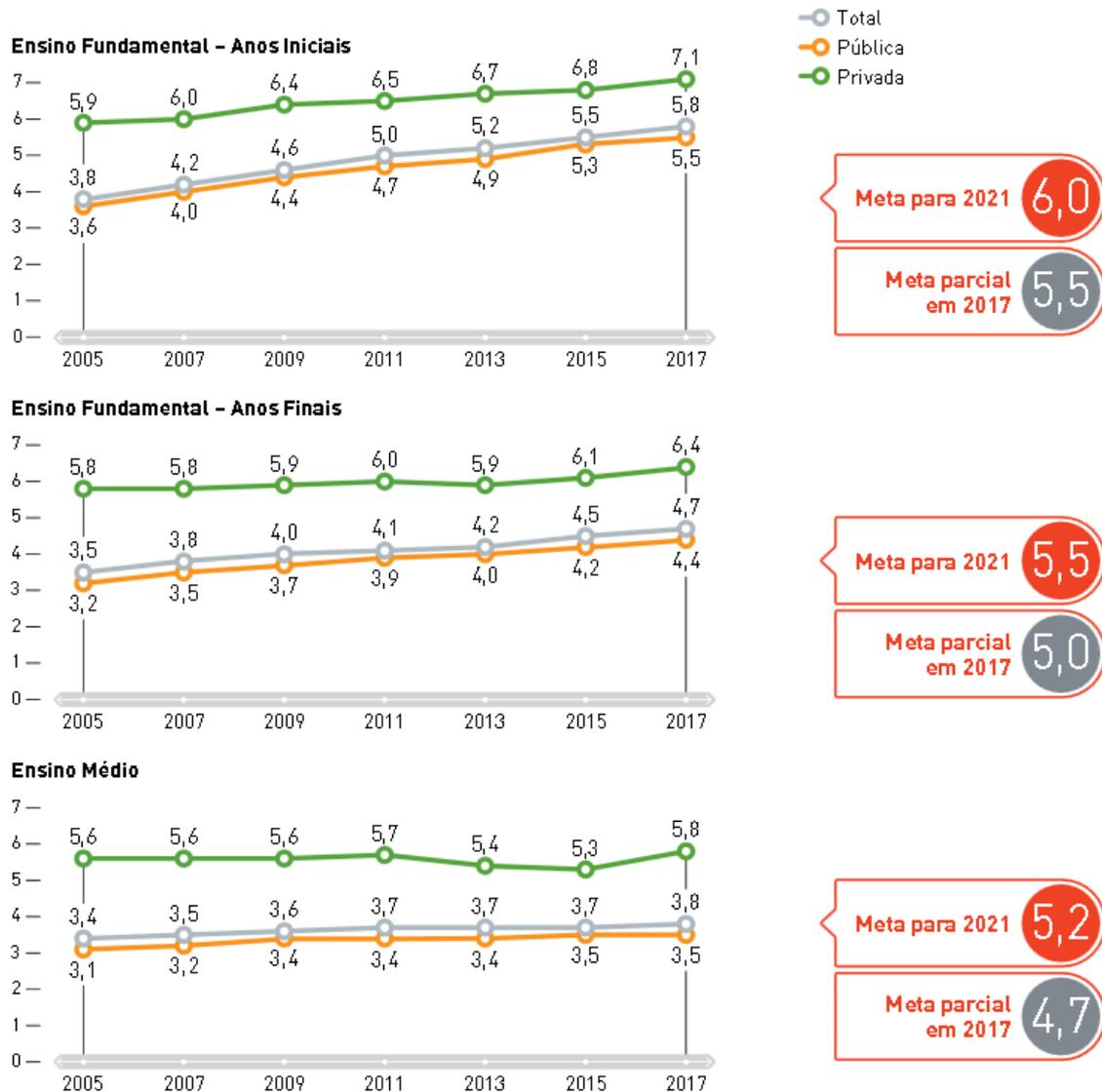
Sendo assim, e com o intuito de dar tônica a esse propósito, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado a cada dois anos, se tornou o principal indicador de qualidade da Educação do Brasil, sendo responsável por equilibrar duas dimensões, a saber: o índice de rendimento escolar (média das taxas de aprovação do ciclo avaliado) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Outrossim, o Ideb inerente a II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais segue uma trajetória ascendente, tendo atingido 5,8 em 2017. Nesse diapasão, todas as Unidades da Federação apresentaram avanços significativos entre os anos de 2015 e 2017. Ao passo que nesta respectiva etapa, a meta nacional para 2017, que era de 5,5 foi superada. Já com relação ao Ideb inerente a II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, o resultado não é tão promissor, ao passo que esta respectiva etapa vem apresentando ao longo dos anos um baixo crescimento, se comparado aos Anos Iniciais. No entanto, de 2015 a 2017, o Ideb, para este ciclo, apresentou um aumento de 0,2 pontos, alcançando o índice de 4,7, valor abaixo da meta para o ano, que era de 5,0. Os dados, supra-citados, foram apurados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 63). No entanto, dentre as Etapas da Educação Básica, os resultados menos favoráveis, ficam por conta do Ensino Médio, engendrando um quadro de letargia, e por conta disso, ficando abaixo das metas definidas, aponta o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 63): “O Ideb atual é de 3,8, quadro que se mantém praticamente inalterado desde 2011, quando

foi de 3,7. Foram 19 as unidades da federação que apresentaram avanço do Ideb nessa etapa entre 2015 e 2017, e cinco tiveram redução.”

Nesse diapasão, vejamos os dados do Ideb - Brasil inerentes a II e a III Etapas da Educação Básica, divulgados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 64):

Gráfico 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil. Por dependência administrativa – 2005-2017



Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

O Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seguiu uma trajetória ascendente, tendo atingido 5,5 em 2017. Todos os estados apresentaram avanços entre 2015 e 2017. O Ideb dos Anos Finais do Ensino Fundamental também apresenta crescimento, mas em ritmo mais lento em comparação aos Anos Iniciais.

De 2015 a 2017, o Ideb aumentou 0,2 pontos, alcançando o índice de 4,4, valor abaixo da meta para o ano que era de 5,0 pontos. Por fim, no Ensino Médio, há um quadro de quase estagnação e segue abaixo das metas definidas. O Ideb atual é de 3,5, quadro que se mantém praticamente inalterado desde 2011, quando foi de 3,4. Foram 19 as unidades da federação que apresentaram avanço do Ideb nessa etapa entre 2015 e 2017, e cinco tiveram redução.

Calculado sempre nos anos ímpares, o Ideb possui metas a serem alcançadas até o ano de 2021. No entanto, para que isso ocorra, é mister dar cumprimento aos marcos parciais, ao longo da trajetória, para assegurar que o resultado final seja, de fato, satisfatório. Sendo assim, vejamos o Ideb - Brasil inerentes a II e a III Etapas da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 65):

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2005-2017. Por região e dependência administrativa

Rede pública								Rede privada							
Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	Brasil	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	4,9	Norte	5,5	5,6	5,9	6,1	6,1	6,4	6,8
Nordeste	2,7	3,3	3,7	4,0	4,1	4,6	4,9	Nordeste	5,4	5,5	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5
Sudeste	4,4	4,6	5,1	5,4	5,6	6,0	6,2	Sudeste	6,3	6,3	6,8	6,8	6,9	7,0	7,4
Sul	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	6	Sul	6,2	6,3	6,7	7,0	7,2	7,4	7,5
Centro-Oeste	3,8	4,2	4,8	5,1	5,3	5,5	5,8	Centro-Oeste	5,9	5,9	6,4	6,7	6,8	7,0	7,2

Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Fundamental – Anos Finais – 2005-2017. Por região e dependência administrativa

Rede pública								Rede privada							
Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	Brasil	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4
Norte	3,0	3,3	3,5	3,6	3,6	3,9	4,1	Norte	5,4	5,3	5,3	5,6	5,5	5,6	6
Nordeste	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,7	3,9	Nordeste	5,3	5,4	5,5	5,6	5,6	5,7	5,9
Sudeste	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3	4,5	4,6	Sudeste	6,1	6,1	6,0	6,2	6,1	6,2	6,6
Sul	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1	4,4	4,6	Sul	6,1	6,1	6,2	6,2	6,3	6,5	6,7
Centro-Oeste	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2	4,4	4,8	Centro-Oeste	5,5	5,7	5,8	5,9	5,9	6,2	6,4

Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Médio – 2005-2017. Por região e dependência administrativa

Rede pública								Rede privada							
Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	Região	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	Brasil	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8
Norte	2,7	2,7	3,1	3,1	2,9	3,2	3,2	Norte	5,0	5,1	5,4	5,2	5,0	4,7	5,5
Nordeste	2,7	2,8	3,1	3,0	3,0	3,2	3,2	Nordeste	5,2	5,1	5,2	5,4	5,2	5,1	5,5
Sudeste	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	3,6	Sudeste	5,7	5,7	5,6	5,8	5,4	5,5	5,9
Sul	3,4	3,6	3,8	3,7	3,6	3,5	3,6	Sul	5,9	5,8	5,9	6,0	5,7	5,6	5,9
Centro-Oeste	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,4	3,7	Centro-Oeste	5,7	5,5	5,8	5,6	5,6	5,4	5,7

Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

Infere-se das tabelas 3, 4 e 5 que dentre as cinco macro-regiões do território brasileiro, a rede pública de ensino das regiões Norte e Nordeste se destacam por possuírem os piores índices do Ideb, alcançando no ano de 2017, respectivamente: 4,9 e 4,9 para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 4,1 e 3,9 para o Ensino Fundamental – Anos Finais; e por fim 3,2 e 3,2 para o Ensino Médio.

Destarte, e além do Ideb, existe um outro sistema que tem por finalidade aferir a qualidade da educação dispensada aos alunos brasileiros, e acima de tudo, se estes estão de fato obtendo a tão esperada proficiência correlacionada aos sistemas de escrita alfabética e aritmética, qual seja, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, por conseguinte,

[...] é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

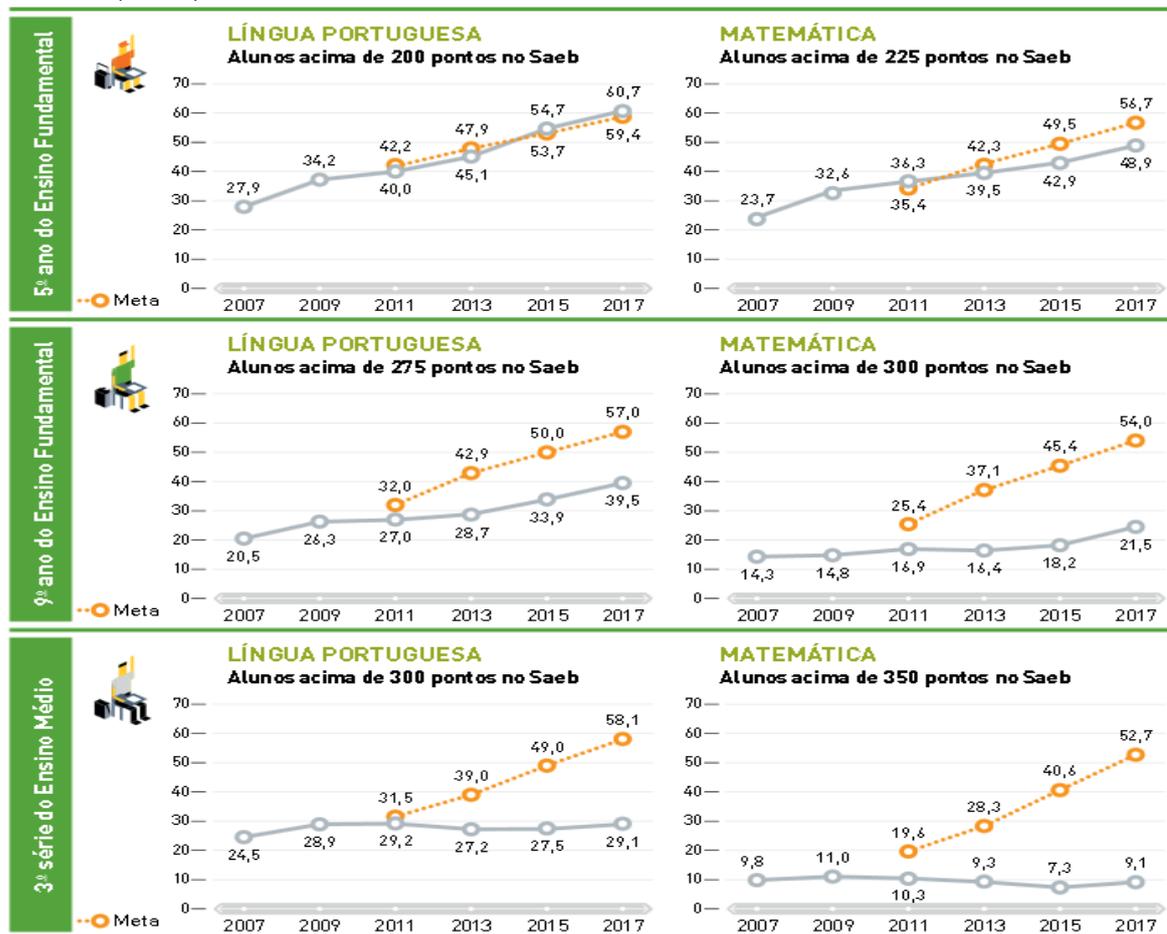
Desde 1990, quando foi criado, o Saeb teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições. (INEP, 2019, p. 1-2).

Vejamos os dados correlacionados aos sistemas de escrita alfabética e aritmética de alunos com nível de proficiência esperado ou acima. Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 70):

Gráfico 8 – Alunos brasileiros com nível de proficiência esperado ou acima. Por indicadores e Metas – 2007-2017 (Em %)



Fonte: Microdados do Saeb/Inep - Elaboração: Todos Pela Educação.

Aplicado para as últimas fases de cada Etapa da Educação Básica, infere-se do primeiro gráfico, que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, superaram as expectativas para o Saeb, quanto ao nível de proficiência em língua portuguesa, ficando 1,3 pontos percentuais acima da meta prevista para o ano de 2017, que era de 59,4 pontos percentuais. Já com relação ao nível de proficiência em matemática, os resultados ficaram 7,8 pontos percentuais abaixo da meta prevista para o ano de 2017, que era de 56,7 pontos percentuais.

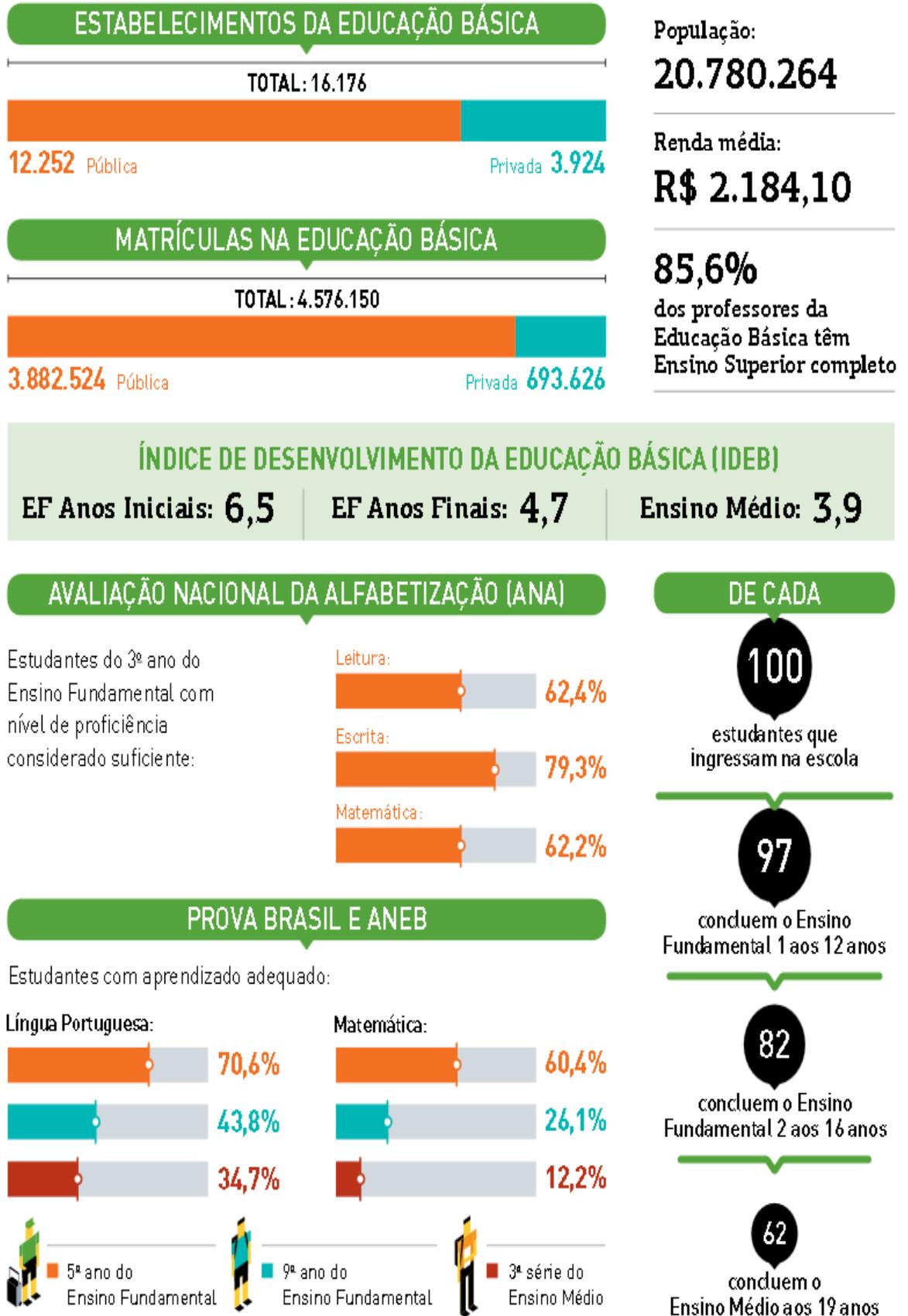
Quanto ao segundo gráfico, infere-se que os alunos do 9º do Ensino Fundamental II, estão longe de superarem as expectativas para o Saeb, quanto ao nível de proficiência em língua portuguesa, ficando 17,5 pontos percentuais abaixo a meta prevista para o ano de 2017, que era de 57,0 pontos percentuais. Já com relação ao nível de proficiência em matemática, os resultados foram ainda mais alarmantes, ficando 32,5 pontos percentuais abaixo da meta prevista para o ano de 2017, que era de 54,0 pontos percentuais.

Com relação ao Ensino Médio, última Etapa da Educação Básica, os resultados são ainda mais preocupantes, se comparados ao Ensino Fundamental II. Nesse diapasão, infere-se do terceiro gráfico que os alunos da 3ª série do Ensino Médio, são responsáveis por engendrarem os piores índices de proficiência para o Saeb, quanto ao nível de proficiência em língua portuguesa, ficando 29,0 pontos percentuais abaixo a meta prevista para o ano de 2017, que era de 58,1 pontos percentuais. Todavia, ao aferirmos o nível de proficiência em matemática, os resultados consubstanciados são estarrecedores, ficando 43,6 pontos percentuais abaixo da meta prevista para o ano de 2017, que era de 52,7 pontos percentuais.

3.1.3 UMA AMOSTRA DA PROFICIÊNCIA DOS SISTEMAS DE ESCRITA ALFABÉTICA E ARITMÉTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

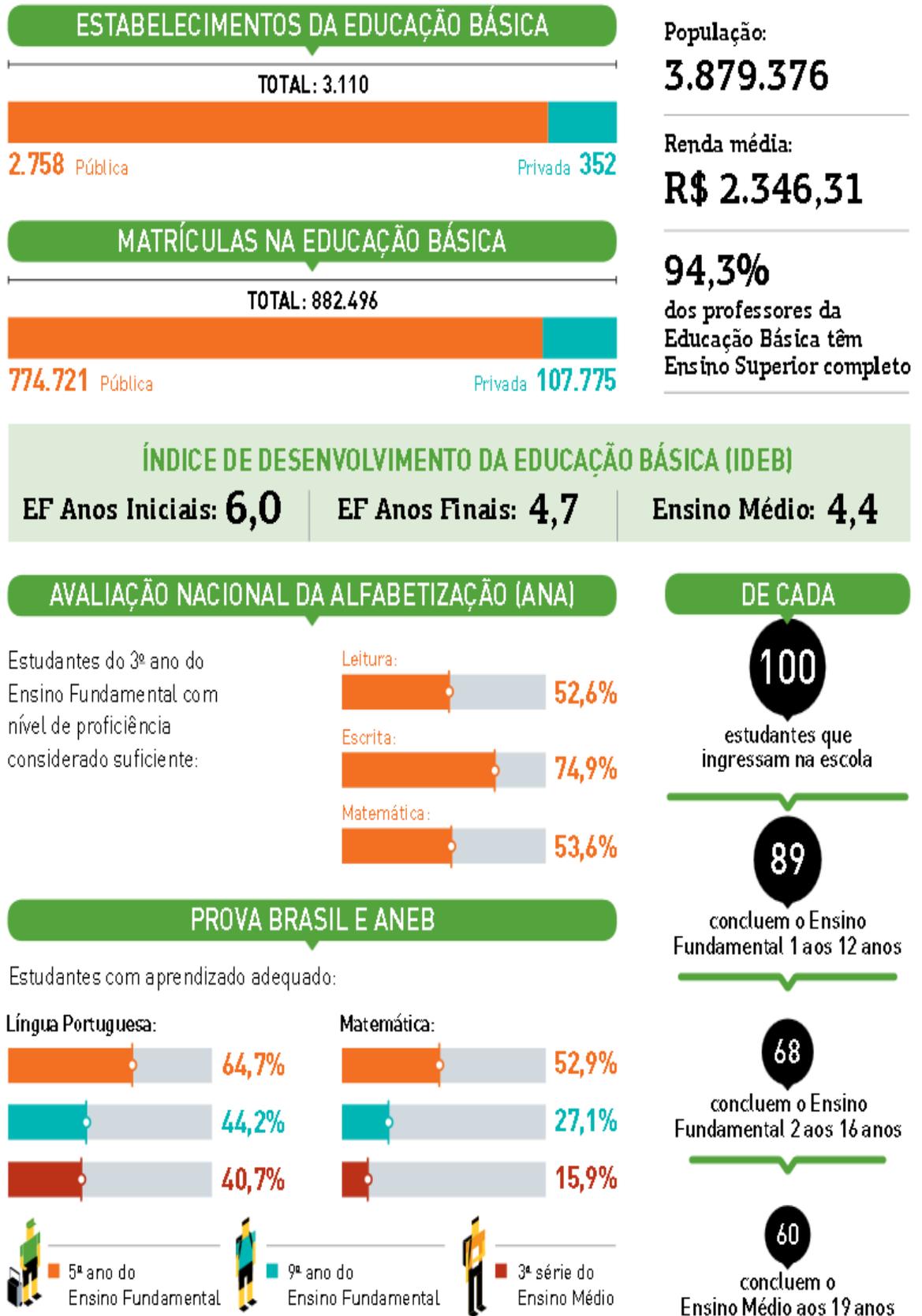
Para não quedarmos a uma análise, por demasia extensiva, inerente a cada uma das 26 Unidades da Federação, mais o Distrito Federal, logo abaixo será apresentado uma análise estatística do nível de proficiência dos alunos da região sudeste, para com os sistemas de escrita alfabética e aritmética, e que, infelizmente, caracteriza-se por ser um retrato fidedigno da realidade educacional brasileira, suscitada por intermédio das principais avaliações formuladas e aplicadas pelo Inep, conforme divulgado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 146-172).

Figura 2 – MINAS GERAIS



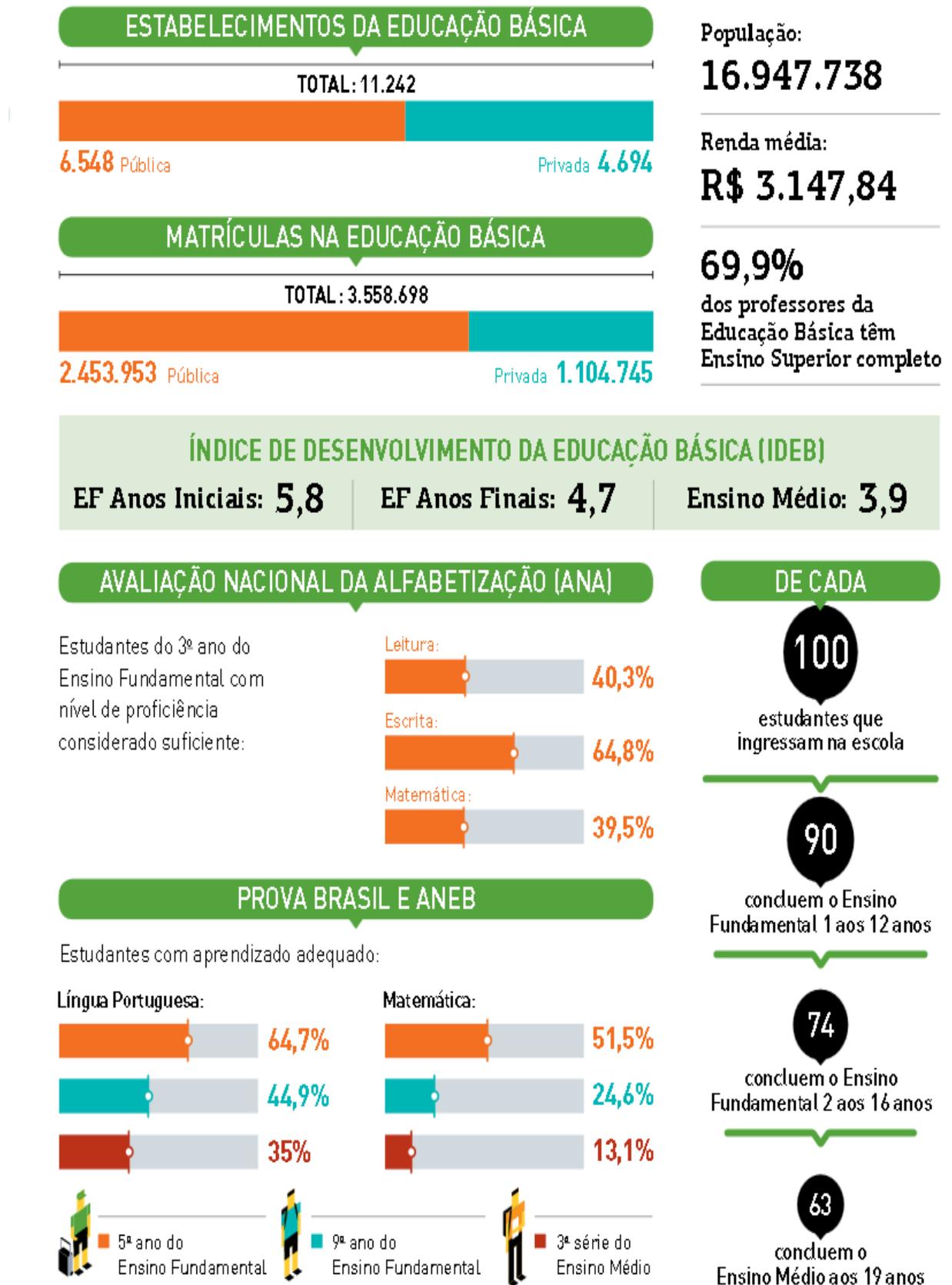
Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 – Elaboração: Todos Pela Educação. MEC/Inep/Daeb/Censo Escolar/Ideb/Prova Brasil/Aneb/ANA – Elaboração: Todos Pela Educação.

Figura 3 – ESPÍRITO SANTO



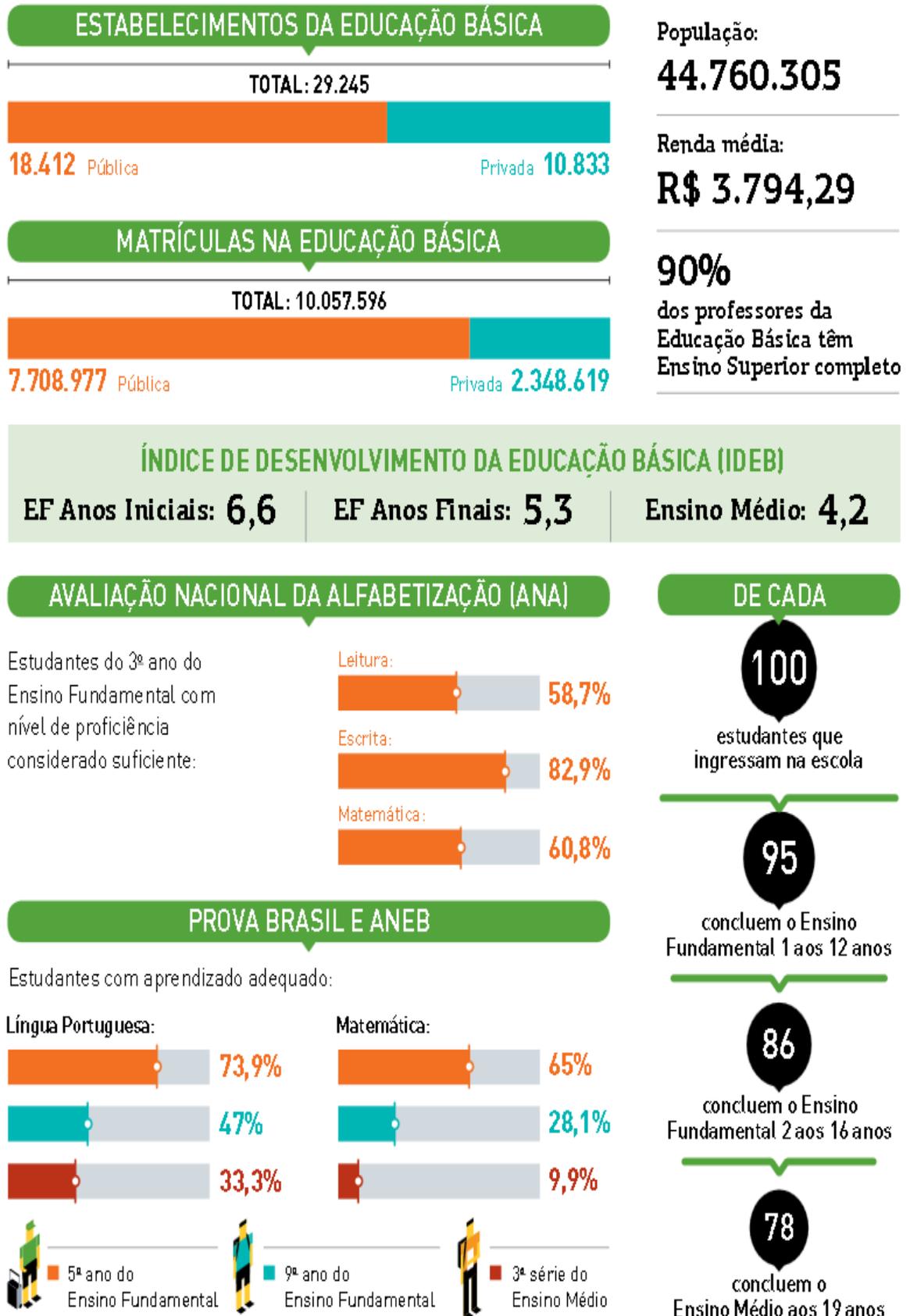
Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 – Elaboração: Todos Pela Educação. MEC/Inep/Daeb/Censo Escolar/Ideb/Prova Brasil/Aneb/ANA – Elaboração: Todos Pela Educação.

Figura 4 – RIO DE JANEIRO



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 – Elaboração: Todos Pela Educação. MEC/Inep/Daeb/Censo Escolar/Ideb/Prova Brasil/Aneb/ANA – Elaboração: Todos Pela Educação.

Figura 5 – SÃO PAULO



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 – Elaboração: Todos Pela Educação. MEC/Inep/Daeb/Censo Escolar/Ideb/Prova Brasil/Aneb/ANA – Elaboração: Todos Pela Educação.

Dos dados, supracitados, intrínsecos aos quatro estados da região sudeste do país, é possível observar que os estudantes da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, especificamente o 3º ano, apresentam-se como suficientes no que concerne aos níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática, conforme atestado pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Não obstante, e por intermédio dos números apresentados, também é possível inferir que o grau de suficiência em língua portuguesa e matemática, almejado pelo governo federal, estão longe de serem alcançados. Só para termos uma melhor noção dessa realidade, consideramos a adequação dos estudantes tanto do 5º quanto do 9º ano do Ensino Fundamental, pois estes, respectivamente, no que concerne a Prova Brasil e a ANEB, apresentam significativos níveis de proficiência para com o sistema de escrita alfabética e aritmética, mas, à medida que avançam as Etapas da Educação Básica, os problemas correlacionados ao processo de alfabetização não apenas em português, mas também em matemática, apontam, indubitavelmente, para uma aprendizagem inadequada. Tal como se evidencia no Estado do Espírito Santo, onde os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I apresentam 64,7% de aprendizagem adequada em português, e 52,9% de aprendizagem adequada em matemática. Em contra-partida, os alunos da 3ª série do Ensino Médio apresentam 40,7% de aprendizagem adequada em português, e 15,9% de aprendizagem adequada em matemática.

Sendo assim, não nos resta dúvidas que o Sistema Educacional Brasileiro tanto da rede pública municipal quanto da rede pública estadual de ensino, intrínsecos a todos os Entes da Federação - sem exceção - forjam alunos com um significativo déficit de ensino-aprendizagem no tocante à apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética, pois, apesar de termos evidenciado apenas 4 Unidades da Federação, a composição estética destes gráficos para os demais Entes Administrativos é mesmo, começando com altos índices de proficiência no 5º ano, sofrendo uma queda acentuada no 9º ano, e vexatoriamente estagnando na 3ª série do Ensino Médio.

3.2 A BNCC

3.2.1 OS MARCOS LEGAIS DA BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88, 1988, p. 88).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Magna de 88, em seu Artigo 210, já reconhecia a necessidade de que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV do Artigo 9º, afirma que é de incumbência da União,

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (LDB, 1996, p. 4).

Nesse artigo, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, 1996, p. 9).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Sendo assim, em 2010, o CNE publica as novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização tal como se observa no inciso II, Artigo 9 da Resolução nº 4 (2010, p. 3), que diz: “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”,

Ainda, em 2010, especificamente entre os dias 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Já em 2014, é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio da Lei nº 13.005/2014, que, por conseguinte, evoca na estratégia 7.1, da meta 7, a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (PNE, 2014, p. 7).

Nesse sentido, e tendo por arrimo os marcos legais pretéritos, o PNE afirma a importância de se consolidar uma Base Nacional Comum Curricular para o sistema Educacional Brasileiro, com foco numa aprendizagem que seja estratégica para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (Meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com isso, nasce a BNCC, que ao lado da CF/88, da LDB e do PNE se constitui como um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira, sendo a responsável por subsidiar um conjunto não apenas orgânico normativo, mas, acima de tudo, progressivo em termos de aprendizagens, ditas essenciais, em cujo propósito, visa resguardar aos alunos as ferramentas

indispensáveis para se obter uma educação de qualidade ao longo das modalidades da Educação Básica.

Mas para a sua plena consubstanciação, ainda faltava ampliar o seu caráter normativo para a III Etapa da Educação Básica - Ensino Médio, e que, por conseguinte, foi engendrado em 14 de dezembro de 2018, onde o então ministro da Educação, Rossieli Soares, no uso de suas atribuições legais, homologou o documento inerente a Base Nacional Comum Curricular para a III Etapa da Educação Básica - Ensino Médio. Ou seja, agora o Brasil tem uma base comum de aprendizagens, previstas, para toda a Educação Básica.

3.2.2 BNCC: A INOBSERVÂNCIA DE UMA PRESCRIÇÃO NORMATIVA

Com o propósito não apenas de se quedar, mas acima de tudo em dar uma resposta concreta, a mais um objetivo específico, o capítulo em voga, também se propõe a verificar, qual dentre as prescrições normativas elencadas pela BNCC, lograria uma inobservância, de modo a corroborar para com o déficit de ensino-aprendizagem dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais.

Considerando que estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios diretrizes pedagógicas para a Educação Básica mediante a consolidação de uma base nacional comum dos currículos, que vise suscitar direitos e objetivos de aprendizagem para alunos de cada ano do Ensino Fundamental e Médio não se perfaz como uma tarefa simples, e nem muito menos implica em dizer que todos esses direitos e objetivos serão colocados em prática, na sua máxima essência.

Mas, que inobservância normativa, por ventura, estaria sendo ceifada à BNCC, a ponto de prejudicar o desenvolvimento dos sistemas de escrita alfabética e aritmética dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais? Haja vista, que, teoricamente, não existe nenhum problema de alfabetização e letramento intrínseco aos Anos Iniciais.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), e que, por conseguinte, possui vigência apenas para 10 (dez) anos, estabeleceu, que dentre as suas 20 metas a serem observadas, a meta 5 têm por escopo e primazia “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (PNE, 2014, p. 6). Destarte, e apesar da

BNCC ter sido homologada após a promulgação do PNE, não possui, tal como este, um prazo de vigência pré-definido. E, no que concerne ao processo de alfabetização, faz menção de uma postura muito mais enérgica, ao preceituar que,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (MEC, 2018, p. 59).

O dispositivo legal supracitado nos diz, taxativamente, que “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, [...]” (MEC, 2018, p. 59), ou seja, nesses dois primeiros anos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, e como fruto de uma ação pedagógica, o professor polivalente, dentro de uma relação de ensino-aprendizagem, deverá priorizar aos seus alunos um trabalho voltado para a consubstanciação do processo de alfabetização e letramento, de modo que estes possam “[...] garantir amplas oportunidades para [...] se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]” (MEC, 2018, p. 59). Mas, para que esta apropriação se efetive, é necessário, segundo a BNCC (2018), que haja uma articulação para o desenvolvimento e a inserção de outras habilidades de leitura e de escrita, inerentes aos demais componentes curriculares.

Sendo assim, pergunto: como articular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com outras práticas diversificadas de letramentos, tendo uma frágil base educacional?

Pois de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, realizado pelo Inep (2007), por meio de um estudo exploratório, o professor polivalente, em detrimento de uma perspectiva qualitativa, queda-se muito mais a uma perspectiva quantitativa, conforme pode ser verificado no inciso VI do Artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 - “*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*”, que diz:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (CNE, 2006, p. 2).

Este egresso, agora na condição de educador da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais, deveria quedar-se tão-somente a fazer com que os seus alunos se apropriassem dos sistemas de escrita alfabética e aritmética, e isso nos dois primeiros anos, dando cumprimento não apenas a BNCC, mas ao que preceitua o inciso I do Artigo 32 da LDB, que diz:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (LDB, 1996, p. 12).

No entanto, o inciso I do Artigo 32 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), não supriria essa inobservância que se furta a BNCC? Haja vista, que este tem por fito propiciar ao aluno “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (LDB, 1996, p. 12). A resposta é não, pois o dispositivo supracitado abarca uma prescrição geral sobre a II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, não dizendo a forma e nem muito menos em quanto tempo “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (LDB, 1996, p. 12), deve se materializar; necessitando assim de outra prescrição normativa, de caráter complementar, para tipificar tanto esse fazer pedagógico quanto o tempo necessário para desenvolvê-los.

Por isso, e como já mencionado, em 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005/2014 que, por conseguinte, encontra-se ancorada por 20 metas a serem cumpridas até 2024, e dentre elas a meta 5, que tem por pretensão “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.” (PNE, 2014, p. 6).

Mas, e se essa meta não for cumprida, consideração que o PNE é uma Lei que já nasceu com prazo de validade?

Se a meta 5 não for cumprida, o PNE estará fadado a um ciclo vicioso de constantes renovações, conforme reza o seu Artigo 12 ao tipificar que

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional

de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Pois, de acordo com um estudo realizado por Andressa Pellanda, Coordenadora Executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019, apud FERREIRA, 2019, p. 1),

[...] das 20 metas do Plano Nacional da Educação (PNE), que foi sancionado 2014, apenas quatro foram parcialmente cumpridas, as demais estão longe do objetivo definido no documento e podem ser inviabilizadas pelo bloqueio de verbas promovido na área da educação.

Não obstante, e já prevendo uma possível inexecução da meta 5 com suas respectivas estratégias, o próprio PNE, tratou logo de reiterar a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (PNE, 2014, p. 7).

Nesse sentido, e tendo por escopo os marcos legais anteriores, o PNE, de modo intermediário, tal como salientado acima, não apenas tipificou, mas estabeleceu e implementou uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, com o propósito de subsidiar o inciso I do Artigo 32 da LDB. Todavia, e ao ser homologada, a BNCC, sem concorrência, prescreveu que o processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais não deveria ser consubstanciado até o final do 3º ano, como reza o PNE em sua meta 5, mas até o final do 2º ano, deste respectivo ciclo.

Assim sendo, por que a BNCC, cujos efeitos jurídicos são mais perenes, se comparados aos do PNE, inexistindo a possibilidade de ser submetida a cada 10 anos ao crivo do Congresso Nacional, não garante que os alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, se apropriem dos sistemas de escrita alfabética e aritmética, durante os seus dois primeiros anos?

Talvez, por conta da sua natureza jurídica. Assunto este que será abordado a seguir.

3.3 A NATUREZA JURÍDICA DA BNCC À LUZ DO DIREITO CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO

Ao verificar, que a improficiência dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Finais quanto à apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética se perfaz pela inobservância de uma prescrição normativa, específica, que se furta a BNCC durante os dois primeiros anos da II Etapa da Educação Básica, a seção em voga, terá por fito, inferir a luz do Direito Constitucional e Administrativo se a natureza jurídica dispensada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), corroboraria para tornar inobservável esta respectiva prescrição normativa, perante o Sistema Educacional Brasileiro.

Destarte, e concebido como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (MEC, 2018, p. 7), a BNCC ao lado da CF/88, da LDB e do PNE se constitui como um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira, sendo a responsável por subsidiar um conjunto não apenas orgânico normativo, mas, acima de tudo, progressivo em termos de aprendizagens, ditas essenciais, em cujo propósito, visa resguardar aos alunos as ferramentas indispensáveis para se obter uma educação de qualidade ao longo das modalidades da Educação Básica.

Ante ao exposto, e conforme extraído do próprio marco legal, a BNCC trata-se de “[...] um documento de caráter normativo [...]” (MEC, 2018, p. 7), logo, a sua natureza jurídica, queda-se a uma perspectiva hermenêutica de caráter normativo. Mas, que espécie normativa e/ou ato administrativo possuiria esse caráter normativo que, por tempo, se dispensa a natureza jurídica da BNCC?

Para darmos uma resposta a esta indagação, e acima de tudo, inquirir se a natureza jurídica dispensada a BNCC corroboraria para tornar inobservável algumas das suas prescrições normativas perante o Sistema Educacional Brasileiro, teremos, a partir de então, que nos debruçarmos sobre as orientações jurídicas ataviadas tanto pelo Direito Constitucional quanto pelo Direito Administrativo.

Como todo arcabouço jurídico brasileiro, a BNCC também tem a sua fundamentação originária resguardada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu Artigo 210, nos traz a lume o seguinte: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (CF, 1988, p. 89)

Assim sendo, e ao fazer menção de uma formação básica comum para a II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais e Anos Finais, o Legislador Constituinte, por intermédio da Lex Mater, trouxe a baila, a materialização de uma Base Nacional Comum Curricular com o propósito de reger o Sistema Educacional Brasileiro. Porém, à espécie normativa pela qual deveria dar tônica a natureza jurídica desse documento, foi prontamente omitida, sendo a mesma, genericamente, evocada apenas como de caráter normativo, ao passo que para a consubstanciação desta essência, deveria ter sido observado o mesmo princípio constitucional dispensado ao PNE, ao ser materializado na feição de uma lei ordinária, tal prescreve a própria CF/88 no inciso IV, do Artigo 59, (CF, 1988, p. 33).

Mas, o que são espécies normativas? Segundo, o professor de Direito Constitucional, Bulos (2010, p. 1159),

Espécies normativas, também chamadas de degraus normativos, modalidades normativas ou tipos normativos, são pautas de conduta, gerais e obrigatórias, elaboradas pelo Poder Legislativo, para reger a vida em sociedade. Possuem natureza de atos jurídico-primários, porquanto retiram o seu fundamento de validade da Constituição Federal – berço originário de todas elas (art. 59, I a VII).

Outrossim, e conforme consta no bojo de sua própria estrutura, a BNCC, no que concerne a sua natureza jurídica, reivindica para si apenas um caráter normativo, não fazendo menção de nenhuma das espécies normativas elencadas pelo Artigo 59 da Constituição Federal. O que de certa forma, causa um estranhamento.

Mas, talvez o Direito Administrativo, consiga sanar esse estranhamento, haja vista que a BNCC não se configura como uma das espécies normativas elencadas pelo Artigo 59 da CF/88, mas como um ato administrativo, pois ao apresentar à última versão deste documento, em tela, o Ministro de Estado da Educação, a época, Rossieli Soares da Silva, disse: [...] entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira.” (MEC, 2018, p. 5).

Infere-se do texto supracitado, que a BNCC foi homologada, constituindo-se como um ato administrativo e não uma espécie normativa. No entanto, o que define um ato administrativo?

Segundo os ensinamentos da professora de Direito Administrativo, Maria Sylvia Zanella Di Pietro, o ato administrativo pode ser definido “[...] como a declaração do Estado ou de quem o represente, que produz efeitos jurídicos imediatos, com observância da lei, sob regime jurídico de direito público e sujeita a controle pelo Poder Judiciário.” (DI PIETRO, 2004, p. 189).

Não obstante, e conforme pode ser observada na definição trabalhada pela professora Di Pietro, o ato administrativo, para a sua consubstanciação e validade, deverá estar em consonância com quatro características elementares, quais sejam:

1. ele constitui declaração do Estado ou de quem lhe faça as vezes;
2. sujeita-se a regime jurídico administrativo, pois a Administração aparece com todas as prerrogativas e restrições próprias do poder público;
3. produz efeitos jurídicos imediatos; com isso, distingue-se o ato administrativo da lei e afasta-se de seu conceito o regulamento que, quanto ao conteúdo, é ato normativo, mas semelhante à lei;
4. é sempre passível de controle judicial. (DI PIETRO, 2004, p. 188 e 189)

Ressaltando que: “As duas últimas características colocam o ato administrativo como uma das modalidades de ato praticado pelo Estado, pois o diferenciam do ato normativo e do ato judicial.”(DI PIETRO, 2004, p. 189)

Ou seja, quando a BNCC, reivindica para si um “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (MEC, 2018, p. 7), o faz de modo equivocado dando margem para diferentes interpretações, considerando que a BNCC foi homologada, constituindo-se como ato administrativo, e não promulgada enquanto uma das espécies normativas do Artigo 59 da CF/88, “[...] com isso, distingue-se o ato administrativo da lei e afasta-se de seu conceito o regulamento que, quanto ao conteúdo, é ato normativo, [...]” (DI PIETRO, 2004, p. 188).

No entanto, e apesar das diferenças, tanto o ato administrativo, quanto o ato normativo produzem efeitos jurídicos imediatos, e são passíveis de controle judicial.

Sendo assim, e para que a BNCC produzisse efeitos jurídicos imediatos, sendo passível de controle judicial, a mesma foi homologada por parte de um

representante do Estado, neste caso o Ministro do Estado da Educação, ao invés de ter sido promulgada como uma das espécies normativas do Artigo 59 da CF/88, se perfazendo como um ato administrativo, pois como já vimos, o ato administrativo é uma “[...] declaração do Estado ou de quem o represente, que produz efeitos jurídicos imediatos, com observância da lei, sob regime jurídico de direito público e sujeita a controle pelo Poder Judiciário.” (DI PIETRO, 2004, p. 189).

Não obstante, esta “[...] declaração do Estado ou de quem o represente, [...]” (DI PIETRO, 2004, p. 189) forjada na condição de ato administrativo, reivindica, para si, algumas espécies que, por conseguinte, estão divididas em duas categorias, quais sejam: quanto ao conteúdo e quanto à forma pela qual os atos administrativos se revestem. Mas, qual seria a diferença entre uma e outra espécie. Segundo o professor de Direito Administrativo Celso Antônio Bandeira de Mello, o ato administrativo quanto ao conteúdo,

[...], normalmente designado objeto, por muitos doutrinadores – é aquilo que o ato dispõe, isto é, o que o ato decide, enuncia, certifica, opina ou modifica na ordem jurídica. É, em suma, a própria medida que produz a alteração na ordem jurídica . em última instância, é o *próprio ato*, em sua essência. (MELLO, 2019, p. 401-402).

Já quanto à forma, o professor Bandeira de Mello nos ensina que o ato administrativo “[...] é o revestimento exterior do ato; portanto, o modo pelo qual este aparece e revela sua existência.” (MELLO, 2019, p. 403).

Quanto a essa questão, vejamos também os ensinamentos da professora de Direito Administrativo, Maria Sylvania Zanella Di Pietro, para quem

[...] os atos administrativos em espécie, estão divididos em duas categorias: quanto ao conteúdo e quanto à forma que se revestem.

São do primeiro tipo a autorização, a licença, a admissão, a permissão (como administrativos negociais); a aprovação e a homologação (que são atos de controle); parecer e o visto (enunciativos).

No segundo grupo serão analisados o decreto, a portaria, a resolução, a circular, o despacho e o alvará. (DI PIETRO, 2004, p. 218).

Dessa forma, e de acordo com os ensinamentos de Di Pietro, podemos dizer que a BNCC, é um ato administrativo, em espécie, não somente porque manifestou uma “[...] declaração do Estado ou de quem o represente, [...]” (DI PIETRO, 2004, p. 189), mas porque obedeceu a alguns requisitos, e um deles é quanto ao conteúdo de que se revestiu, se perfazendo como uma homologação, que por sua vez “[...] é o ato unilateral e vinculado pelo qual a Administração Pública reconhece a legalidade

de um ato jurídico. Ela se realiza sempre a posteriori e examina apenas o aspecto de legalidade, no que se distingue da aprovação.” (DI PIETRO, 2004, p. 222)

Mas, e quanto à forma, que tipo de ato administrativo, em espécie, seria a BNCC? Haja vista, que dentro do rol de atos administrativos em espécie quanto à forma, são elencados apenas “[...] o decreto, a portaria, a resolução, a circular, o despacho e o alvará.” (DI PIETRO, 2004, p. 218).

Destarte, e considerando o rol de atos administrativos quanto à forma, percebe-se que a BNCC não se enquadra em nenhuma das espécies supracitadas. O que nos faz questionar ao seguinte: Por ventura a BNCC estaria desprovida de revestimento jurídico quanto à forma de ato administrativo em espécie? A resposta é sim. No entanto, a quem aponte a existência de um subterfúgio visando sanar essa abstração jurídica, a exemplo dos ensinamentos do professor de Direito Administrativo Celso Antônio Bandeira de Mello que diz,

A forma pode, eventualmente, não ser obrigatória, isto é, ocorrerá, por vezes, ausência de prescrição legal sobre uma forma determinada, exigida para a prática do ato. Contudo, não pode haver ato sem intenções enquanto não traduzidos exteriormente. Ora, como a forma é o meio de exteriorização do ato, sem forma não pode haver ato. (MELLO, 2019, p. 403).

No entanto, as doutrinas que versam sobre a matéria de Direito Administrativo, não falam em quais circunstâncias essa não obrigatoriedade poderia ocorrer. O que talvez nos leve a crer que a Administração Pública Direta, inapropriadamente, fez menção desse subterfúgio para satisfazer as pretensões desse ato administrativo em espécie, quanto à forma. Por conseguinte, é de suma importância ressaltar que “[...] a forma é o meio de exteriorização do ato, sem forma não pode haver ato.” (MELLO, 2019, p. 403), restando prejudicada a natureza jurídica da BNCC quanto à produção de efeitos jurídicos que sejam capazes de tornar observável uma prescrição normativa que garanta aos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética para os seus dois primeiros anos, tal como prescreve a BNCC.

3.4 COMO TORNAR OBSERVÁVEL UMA PRESCRIÇÃO NORMATIVA SEM EFEITOS JURÍDICOS?

Considerando que a natureza jurídica da BNCC resta prejudicada quanto à produção de efeitos jurídicos que a faça capaz de tornar observável uma prescrição normativa que garanta aos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética para os seus dois primeiros anos, justamente por lhe faltar revestimento jurídico quanto à forma de ato administrativo, em espécie, esta última seção do capítulo em tela, com o intuito de dar tônica ao último objetivo específico da dissertação, se propõe, na condição de produto, engendrar uma solução jurídica para o problema em tela, conforme veremos mais adiante.

Ao falarmos sobre Diretrizes e Bases da Educação, logo somos remetidos a Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, por conseguinte, e dentre o rol das espécies normativas suscitadas pelo Artigo 59 da CF/88 trata-se de uma Lei Ordinária. Todavia, não é apenas a LDB, que tem o condão de lançar os fundamentos da Educação Básica, mas tal incumbência também pesa sobre a própria BNCC, que a exemplo da LDB, também deveria ter sido materializado no corpo de uma Lei Ordinária, pelo Legislador Constituinte, figurando-se como um ato normativo. No entanto, a BNCC constitui-se como um ato administrativo, em espécie, não somente porque manifestou uma “[...] declaração do Estado ou de quem o represente, [...]” (DI PIETRO, 2004, p. 189), mas porque obedeceu a alguns requisitos, e um deles é quanto ao conteúdo de que se revestiu, se perfazendo como uma homologação, porém quanto à exteriorização dessa respectiva declaração, não temos uma materialização específica, quanto à forma, restando prejudicado, até mesmo a produção dos efeitos jurídicos, considerando que “[...] a forma é o meio de exteriorização do ato, sem forma não pode haver ato.” (MELLO, p. 403).

Dessa forma, como tornar observável, perante o Sistema Educacional Brasileiro, uma prescrição normativa reivindicada pela própria BNCC, ao estabelecer que “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”, quando não apenas a sua natureza jurídica, mas também os seus efeitos jurídicos restam prejudicados? Considerando, que os últimos dados da educação brasileira revelam uma significativa improficiência

dos sistemas de escrita alfabética e aritmética por parte dos alunos que cursam a II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, e que ao serem submetidos às principais avaliações do Inep, fica indubitavelmente claro que estes respectivos alunos não sabem ler, escrever, e nem muito menos calcular, justamente porque uma das prescrições normativas mais elementares elencadas pela BNCC não possui força de ato normativo. O que, por conseguinte, nos remete ao objetivo nuclear do trabalho em voga, qual seja: Mostrar se o déficit de ensino-aprendizagem, supostamente acometido pela polivalência ao processo de alfabetização e letramento dos alunos que hoje estudam na II Etapa da Educação Básica - Anos Finais, em geografia, seria por inobservância à BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Destarte, e por tudo o que foi apresentado através de fatos históricos, pedagógicos e acima de tudo legais, não há dúvidas que improficiência dos sistemas de escrita alfabética e aritmética dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, não é por causa da polivalência, mas, por uma inobservância específica que se furta à BNCC, pela ausência de um ato administrativo que lhe faça ser observável perante o Sistema Educacional Brasileiro, no tocante a produção imediata dos seus efeitos jurídicos. Haja vista, que este respectivo “[...] documento de caráter normativo [...]” (MEC, 2018, p. 7), na condição de ato administrativo, em espécie, não garante ao corpo discente que “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”.

Destarte, a BNCC, por seu turno, se constitui como uma das principais bases do processo de consolidação da Educação Básica brasileira, haja vista que dentre todas as demais prescrições normativas, é tão-somente ela que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).”

Não obstante, a BNCC não deveria ter sido passiva de homologação por parte da Administração Pública Direta, mas sim promulgada, como uma das espécies normativas do Artigo 59 da CF/88, pois em se tratando de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Legislador Constituinte, foi taxativo ao recomendar que se fizesse observado a prescrição do inciso XXIV do Artigo 22 da CF/88 que

reza: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;” (CF, 1988, p. 13-14).

Ou seja, ao confeccionar a BNCC, a União deveria ter feito menção de sua prerrogativa atípica para legislar, e submetido à mesma ao crivo do Congresso Nacional, para que fosse consolidada e observada como uma Lei Ordinária, a exemplo da LDB, e não como um ato administrativo, em espécie, com natureza jurídica precária, e adstrita do poder de polícia da própria Administração Pública Direta.

Mas, como reverter essa situação, considerando que a versão final da BNCC, com a inclusão da III Etapa da Educação Básica - Ensino Médio, já foi publicada no dia 14 de dezembro de 2018, consolidando uma base comum para todas as etapas da educação brasileira?

Mudar a natureza jurídica da BNCC de ato administrativo para ato normativo se perfaz como uma tarefa intangível, e sem nexos para materialização de causa. No entanto, e diante dessa impossibilidade jurídica, existe um subterfúgio, que talvez seja capaz de sanar essa inobservância específica que se furta à BNCC de modo que os alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais possam ter o direito líquido e certo de se apropriarem dos sistemas de escrita alfabética e aritmética nos dois primeiros anos, desta respectiva Etapa.

Mas, que subterfúgio seria este a ponto de tornar observável uma prescrição normativa da BNCC, de modo que a sua natureza jurídica produza efeitos jurídicos imediatos, corrigindo uma salutar falha do Sistema Educacional Brasileiro, que tem servido não apenas para conspurcar a polivalência, mas acima de tudo para sobrestar o processo de apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética dos alunos da II Etapa da Educação Básica - Anos Iniciais?

O subterfúgio em voga teria por escopo, materializar o dispositivo-normativo inobservável da BNCC como uma das espécies normativas elencadas pelo Artigo 59 da CF/88, sagrando-o como Lei Ordinária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por assim dizer, e diante de todo o arcabouço histórico, pedagógico e jurídico, engendrado por intermédio do trabalho em tela, conclui-se que a improficiência dos sistemas de escrita alfabética e aritmética dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Finais, em geografia, é motivada por uma inobservância específica furtada à BNCC, pela ausência de um ato administrativo que lhe faça ser observável, perante o Sistema Educacional Brasileiro, no tocante a produção imediata de efeitos jurídicos que sejam capazes de fazer com que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Não obstante, e com o intuito de salvaguardar, incólume, o processo de alfabetização e letramento dos alunos da II Etapa da Educação Básica – Anos Iniciais, no que perscruta a apropriação dos sistemas de escrita alfabética e aritmética para os seus dois primeiros anos, suscita-se, enquanto produto, uma solução jurídica para o problema em voga, qual seja: sugerir, a CLP (Comissão de Legislação Participativa)⁵, por intermédio do SINDIUPES (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo), que no uso de suas atribuições, evoque o trabalho em tela como justificação oportuna para propor a União que no uso de sua competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação, conforme amparado pelo inciso XXIV do Artigo 22 da CF/88, indique a Câmara Federal proposição de Lei Ordinária com vistas a acrescentar um Parágrafo Único ao inciso I do Artigo 32, da Seção II, do Capítulo III da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), priorizando-o para alunos do 1º ao 2º anos do Ensino Fundamental, para que ao término desse lapso temporal, os mesmos já tenham desenvolvido o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a serem forjados, dentro de uma relação de ensino-aprendizagem, por um professor polivalente.

⁵A Comissão de Legislação Participativa (CLP) da Câmara dos Deputados foi criada em 2001 com o objetivo de facilitar a participação da sociedade no processo de elaboração legislativa. Através da CLP, a sociedade, por meio de qualquer entidade civil organizada, ONGs, sindicatos, associações, órgãos de classe, apresenta à Câmara dos Deputados suas sugestões legislativas. Essas sugestões vão desde propostas de leis complementares e ordinárias até sugestões de emendas ao Plano Plurianual (PPA) e à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

REFERÊNCIAS

AKERMAN, Ivan Gontijo. Coordenador de Projetos do Todos pela Educação. **Os desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Anuário da Educação Básica 2019. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **A importância do NSE e como é calculado - 2018**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **A Educação Brasileira em 2018**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **ALFABETIZAÇÃO ATÉ 8 ANOS**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Percentual de estudantes de escolas públicas com aprendizagem adequada, por grupo de Nível Sócioeconômico (NSE) da escola - 2017**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019. **Alunos brasileiros com nível de proficiência esperado ou acima. Por indicadores e Metas – 2007-2017 (Em %)**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura – Brasil – 2014 e 2016**. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Brasil. TODOS PELA EDUCAÇÃO.** 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019. **Estados. MINAS GERAIS. TODOS PELA EDUCAÇÃO.** 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Número de crianças e jovens fora da escola por faixa etária - Brasil - 2016 e 2017.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Dados Gerais sobre Educação Básica/Matrículas - 2018.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Matrículas na Educação Básica, por Grupo de Nível Sócioeconômico - 2018.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil.** Por dependência administrativa – 2005-2017. Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais e Ensino Médio. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2005-2017.** Por região e dependência administrativa. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

BAILLAT, Gilles; ESPINOZA, Odille; VINCENT, Jean. **De La polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré.** Revue Française de Pédagogie, Paris, INPR, n. 134, p. 123-136, janv./févr./mars. 2001.

BRASIL, CFE. **Parecer n. 853/71.** Documenta, Brasília, novembro, 1969.

BRASIL, CFE. **Parecer n. 349/72.** Documenta, Brasília, abril, 1972.

BRASIL, CNE. **Parecer n. 5/97.** Documenta, Brasília, maio 1997.

BRASIL. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências.** Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7 dez. 1999.

BRASIL. Lei 5.692/ 71. **Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 4/2008 de 20/2/2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Referenciais Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Referenciais Nacionais para a formação de professores polivalente.** Versão preliminar, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: Presidência da

República/Casa Civil, 2018. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/2014/lei/l13005.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Legislação Participativa**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/conheca-a-comissao/index.html>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CANDAU, V. M. F.; **Novos Rumos da Licenciatura**, INEP e PUC- RJ: Brasília, 1987.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau - Núcleo comum - Educação Física**. Brasília: SESG/MEC - PUC/SP, 1988.

CAVALCANTI, Lana de S. **“O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino-fundamental”**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1991.

CFE (Brasil). Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71**. *In: Documenta nº 195*, Rio de Janeiro, fev. 1977.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNE (Brasil). Parecer CNE/CEB N° 5/97. **Proposta de Regulamentação da Lei no 9.394/96**. Brasília, 1997.

CNE (Brasil). Parecer CNE/CP N° 9/2001. **Parecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

CNE (Brasil). Resolução n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CNE (Brasil). Resolução CNE/CP N° 1/1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei no 9.394/96 e o artigo 9°, § 2°, alíneas “c” e “h” da Lei no 4.024/61**, com a redação dada pela Lei no 9.131/95.

CNE (Brasil). Parecer CNE N° 11/2000 CEB 10/5/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

CNE (Brasil). Parecer CNE/CEB N° 16/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

CNE (Brasil). Resolução N° 4 de 13 julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CNE (Brasil). Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 - **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: MEC/Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CORRÊA, Gabriel. Gerente de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação. **Alfabetização: o primeiro passo é se inspirar no que já dá certo**. ANUÁRIO

BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. NETO, José Batista. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica**”. 2012. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2019).

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2012. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. RAMOS, Nathália Barros. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Concepções de polivalência e professor polivalente: Uma análise histórico-legal**. Revista da Universidade Estadual de Campinas. Sistema de Bibliotecas / Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos - Campinas - SP. 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

DI PIETRO, MARIA SYLVIA ZANELLA. **Direito Administrativo** / Maria Sylvia Zanella Di Pietro. – 17. ed. – São Paulo : Atlas, 2004.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ensino-aprendizagem/>>. Acesso em: 5 out. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação**. In: _____. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

_____. **ESPÍRITO SANTO. TODOS PELA EDUCAÇÃO.** 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva?** 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ, 1982.

FRANÇA, Luísa. **O que é dificuldade de aprendizagem e como contorná-la?** Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 4 out. 2019.

GUEDES, Patrícia Mota. Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Princeton e gerente de pesquisa e desenvolvimento da fundação Itaú Social, 2018, apud FERREIRA, Paula. **Estudo do MEC mostra que só uma das 20 metas de educação do país saiu do papel. Educação.** O GLOBO. SOCIEDADE. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, apud CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. NETO, José Batista. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica”. Revista Brasileira de Educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

INEP (Brasil). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

INEP (Brasil). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2019: Educação Básica/INEP.** Brasília, DF: O instituto, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb/press-kit/2017/.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

INEP (Brasil). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - 2019: Educação Básica/INEP.** Brasília, DF: O instituto, 2019.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Ensino Fundamental – Anos Finais – 2005-2017**. Por região e dependência administrativa. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Ensino Médio – 2005-2017**. Por região e dependência administrativa. TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8° ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

JOINT NATIONAL COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements**. Austin: PRO-ED, 1994.

LIBÂNEO, José C. “**Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo**”. Goiânia. Mimeo, 1995.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, Roseli de Deus. **Educação e Inovação**. Anuário da Educação Básica 2018. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARQUES, Ramiro. **O novo regime jurídico de habilitação para a docência: uma crítica**. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/novoregimejuridicodehabilitaparaadoenciaumacritica.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MATOS, MATOS: K. S. L.; LERCHE, S. V. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MEC (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCCversaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MELLO, CELSO ANTÔNIO BANDEIRA DE. **Curso de Direito Administrativo / Celso Antônio Bandeira de Mello.** 34. ed. – São Paulo: Malheiros, 2019.

MIMESSE, Eliane. **O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF. 2014.

_____. **Ministério da Educação.** A educação básica no 1º ciclo do ensino básico. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Editorial do ME, 1992. PROJETO ARARIBÁ: História (Ensino Fundamental). APOLINÁRIO, Maria Raquel. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS CURTAS NO BRASIL.** (UERJ/FAPERJ). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45, p. 340-346, mar 2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, Raquel Alexandra de Brito Costa. **Realidades da profissão do professor numa escola para todos.** Disponível em: <<HTTP://www.dominiopublico.gov.br/download/textoea000686.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

PELLANDA, Andressa. Coordenadora Executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019, apud FERREIRA, Paula. **Somente quatro de 20 metas do Plano Nacional de Educação foram parcialmente cumpridas.** Educação. O GLOBO.

PEREIRA, Fátima; CAROLINO, Ana Maria; LOPES, Amelia. **A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente.** Revista Portuguesa de Educação, CIEd. Minho, Braga: Universidade do Minho, v. 20, n. 1, p. 191-219, jan. 2007.

_____. **Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Brasil – 2014 e 2016.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. **Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Leitura. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil – 2014 e 2016.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. **Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Matemática. Por Grupo de Nível Socioeconômico (NSE) da escola – Brasil – 2014 e 2016.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** Lei n. 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República Eletrônico, Lisboa, 30 ago. 2005. Série I, Parte A, n. 166, p. 5.122-5.138. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RAMOS, Mozart Neves, 2018 apud FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flávia, 2018, 2018. **7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC.** G1 e TV Globo. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

_____. **RIO DE JANEIRO.** TODOS PELA EDUCAÇÃO. 8º ed. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar.** 2008.

SANTOS, Rosângela Isabel Teixeira Coelho dos. **Manual Da Psicopedagogia.** Clube de Autores (managed), ed. 1. (2010). São Paulo.

_____. **SÃO PAULO. TODOS PELA EDUCAÇÃO.** 8° ed. Editora Moderna.
Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Profissionalidade.** Porto, Portugal: Porto, 1994.

SIGNIFICADO. **Taylorismo.** Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/taylorismo/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SUCUPIRA, Newton. **Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial.** Documenta, n. 31, p. 107-111, 1964.