

DA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO AO COMPROMISSO DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA: RUMO A UMA POLÍTICA NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR?

THE ERADICATION OF ILLITERACY TO LITERACY COMMITMENT OF THE CORRECT AGE: TRENDS A NATIONAL POLICY FOR SCHOOL LITERACY?

Jani Alves da Silva Moreira¹
Heloísa Irie Toshie Saito²

Resumo:

O artigo analisa a configuração das políticas públicas atuais para a alfabetização escolar no Brasil. Discorre-se acerca da influência do neoliberalismo e da reforma do Estado na consolidação de uma política no campo da alfabetização escolar. Apresenta-se considerações sobre o atual compromisso formal assumido pelos entes federados com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013-2014) e evidencia-se as principais categorias políticas para o enfrentamento de ações no processo de letramento e alfabetização escolar. A metodologia refere-se a uma análise teórica, crítica e contextualizada, por meio de observações e vivências nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores no atual programa. Os resultados apontam para a necessidade de considerar as políticas para a alfabetização não como ações isoladas, mas como uma política pública nacional de qualidade para todos.

Palavras-chave: Política Educacional. Alfabetização. Letramento. PNAIC

Abstract:

This article analyzes the actual public policies for school alphabetization in Brazil. Discussing about the influence of neoliberalism and state reform in the consolidation of a policy in the field of literacy education. Presenting considerations on the current formal commitment by federal entities with the National Pact for Literacy at the Correct Age - PNAIC (2013-2014) and highlights the main political categories for confrontation actions of literacy and school alphabetization process. The methodology refers to a theoretical analysis and through observations and experiences in continuing education courses for literacy teachers in the present program. The results point to the necessity to consider policies for alphabetization not as isolated activities, but as a national public policy of quality for everyone.

Keywords: Educational Policy. Alphabetization. Literacy. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo elucidar sobre a atual configuração das políticas públicas para a alfabetização escolar no Brasil. A partir da década de 1990, os pilares da política para a alfabetização no Brasil estavam ancorados nos princípios neoliberais, o que desencadeou que a reforma educativa recebesse contornos por meio de uma

Agenda Globalmente Estruturada de Educação (AGEE) (DALE, 2004), via regulações transnacionais com a participação do Brasil no Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e das orientações estabelecidas por organizações e organismos internacionais desse sistema.

As análises consideram primeiramente a compreensão do caráter macro social, inserido no metabolismo das transformações produtivas do capital e no contexto de globalização econômica para posteriormente, entender as particularidades da política de alfabetização escolar no contexto brasileiro.

Para dar conta do proposto, as apreensões discorrem sobre a influência do neoliberalismo e

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM. E-mail: jasmoreira@uem.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM. E-mail: htisaito@uem.br

da reforma do Estado na construção e consolidação de uma política para a alfabetização brasileira, com vistas a destacar os contornos recebidos por essas determinações econômicas e sociais no âmbito da alfabetização escolar. Em seguida, apresenta-se considerações acerca da alfabetização escolar brasileira, com destaque para os principais programas de alfabetização já desenvolvidos no Brasil a partir do ano de 2010, especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a evidenciar as principais categorias políticas para enfrentamento de ações no âmbito da alfabetização escolar.

Conclui-se com o destaque acerca dos desafios que permanecem no panorama atual das políticas para a alfabetização escolar, e assim, pondera-se sobre os dilemas e desafios do atual PNAIC.

NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil vivenciou um período de intensas mudanças na economia que ocasionou em reformas educacionais. Com os governos da nova democracia, Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), desencadeou-se um processo de efetivação das políticas sob inspiração neoliberal, no qual os ajustes liberalizantes tiveram a sua implementação por meio das estratégias econômicas de desregulamentação de economia, liberalização do comércio, privatizações, flexibilização da moeda e dos juros, austeridade fiscal, e a atuação de um estado mínimo na área social com suas políticas de descentralização (TOUSSAINT, 2002).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2003), acentuou-se a continuidade dessas ações. Petras; Veltmeyer (2001) asseveram que as “últimas jóias da família foram penhoradas”, ou seja, consentiu-se de vez com a inserção do Brasil na globalização econômica. Tornou-se evidente no setor educacional o desencadeamento e o atendimento das recomendações políticas neoliberais. Um fator que contribuiu para o rearranjo da economia e a efetivação dessas propostas neoliberais consolidou-se na reforma do papel do aparelho do Estado.

A partir da década de 2000, o Brasil voltou a apresentar taxas um pouco mais altas de crescimento econômico. Na visão de Boito Jr (2014) têm-se nesse contexto “um novo episódio no qual a intervenção política dos trabalhadores propiciou um novo impulso ao capitalismo no Brasil.” Para os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff superarem a estagnação revelou-se importante a intervenção do elemento popular na história política do Brasil. O autor desenvolve a análise de que no século XXI uma frente política, denominada de neodesenvolvimentista foi a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda principiadas nesses dois governos. Atualmente vive-se uma situação política que, em seus traços mais gerais, apresentam semelhanças com o período desenvolvimentista e populista. André Singer (2012) em artigos e em sua tese de livre docência, denomina o termo *Lulismo* como uma nova ideologia do movimento político. Nas interpretações de Silva Júnior; Anelli Jr.; Mancebo (2014, p. 108), isso significou:

[...] um processo de controle e regulação sociais que procura a “nova institucionalidade” assentada na busca do consenso entre antagonicos, busca o “consentimento passivo” de intelectuais e da sociedade por meio de negociação submetida à política econômica, assumida desde o início dos anos 1990 e do movimento econômico, antropológico, político e cultural que foi nominado lulismo.

O Estado, tido como aquele que implanta um projeto de governo, o responsável pela implementação das políticas (HOFLING, 2001), atua como catalizador, um parceiro e facilitador de políticas sociais, ao invés de ser um promotor direto das políticas sociais. No contexto da globalização da economia, o Estado tornou-se uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista. Como analisa Cury:

[...] o Estado, com sua estrutura burocrática, tende a perder o caráter ambíguo de apenas ser o regulador da economia e árbitro da sociedade. Redefinido como pressuposto geral da produção, tenta criar e manter as condições de acumulação. Por outro lado, o próprio processo de acumulação e

concentração gera uma série de tensões, que desafiadoramente impõem ao Estado a função de harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominadas, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes (CURY, 1987, p. 55).

O conceito de Estado, diante da perspectiva teórica que permeia as análises desta investigação, recebe os seguintes contornos: a) O Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência, pois o modo de vida material determina os processos sociais, político e espiritual (MARX; ENGELS, 1986); b) O Estado é histórico, concreto, de classe. É o Estado máximo para o capital, pois no processo de correlação de forças é o capital que detém a hegemonia; e c) As mudanças constitutivas na política educacional são parte da materialidade da redefinição do papel do Estado.

Nesse sentido, a crise econômica seria consequência do funcionamento irregular do Estado, de sua falta de efetividade, do seu crescimento distorcido, dos seus custos operacionais, do seu endividamento público e de sua incapacidade de se adequar ao processo de globalização em curso. Essas exigências ocorridas desde o contexto da reforma do Estado no governo de FHC, reduziram a autonomia e a capacidade dos Estados Nacionais para gerirem suas próprias políticas econômicas e sociais.

Encontra-se, nesse contexto, a educação considerada uma alavanca para o desenvolvimento sustentável da economia, tendo inspirações na Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Social. Cabe salientar que tal teoria refere-se aos postulados da Teoria de Theodore William Schultz (1902-1998) que reforça a ideia de que os indicadores de produtividade ilustram o efeito da educação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países, sendo esta a maior contribuição da educação (SANDRONI, 1985, p. 48). Já a Teoria do Capital Social, galgou força após os estudos de Robert Putnam (2005) sobre as províncias italianas, refere-se à organização social baseada na cooperação espontânea e na confiança mútua da comunidade cívica, entendida como a participação cidadã nos negócios públicos, que deve atuar no aumento do desenvolvimento da sociedade.

Tais teorias permanecem presentes na ordem do dia das políticas governamentais e nas recomendações dos organismos multilaterais financeiros e não financeiros subordinados aos objetivos ditados pela lógica mercantil capitalista. Assim, no cerne desse conjunto estão a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas oficiais, das ações individuais ou coletivas, não tendo por horizontes senão o bem-estar econômico de indivíduos, grupos e nações. Examina Pires (2005) que neste mecanismo procura-se o entendimento:

[...] de que modo a educação contribui para a ascensão social dos indivíduos e para o crescimento econômico dos países, uma vez participando de um tipo de vida em que as trocas dão a tônica dos relacionamentos interpessoais e internacionais (PIRES, 2005, p. 40).

Diante dos aspectos políticos, destaca-se que o Brasil acatou as recomendações traçadas no contexto mundializado para o interior do seu contexto e essas interpretações foram organizadas no aparato legislativo educacional e, conseqüentemente, inspirou os planos educacionais, os programas e projetos que aqui foram idealizados para a alfabetização escolar. O que deflagrou na educação uma continuidade de políticas de cunho tecnicista com vistas ao desenvolvimento econômico:

No campo da administração pública, as políticas públicas para o social, com destaque para a educação, outrora de demanda pela sociedade civil, tornaram-se políticas de oferta assentada num orçamento orientado para tornar o país, pela racionalidade do novo estatuto estatal, subordinado às agências multilaterais e a um Congresso Nacional fisiológico. São políticas de fundos de oferta feitas pelo Estado, fato possível dada a reforma do aparelho burocrático do Estado e aos fatores anteriormente delineados (SILVA JR.; ANELLI JR.; MANCEBO, 2014, p. 113).

Cabe destacar que uma política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Além da legislação, faz-se necessário planejamento educacional, financiamento dos programas

governamentais e, ainda, uma série de ações não-governamentais, pois políticas e gestão são indissociáveis, é o que se denota no campo das políticas para a alfabetização escolar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no documento Brasil em síntese (IBGE, 2013), revelam que entre 2007 a 2011 a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos foi crescente no Brasil, sendo que em 2011 os dados apontam para a presença de 98,2% de crianças em escolarização (98,3% de mulheres e 98,1% de homens).

Apesar da maioria das crianças frequentarem a escola, verifica-se nas avaliações oficiais nacionais e internacionais que as crianças brasileiras ainda não se apropriaram dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias a aquisição da leitura e da escrita formal. Em outras palavras, pode-se afirmar que essas avaliações evidenciam que a escola não está a cumprir a sua função social que é ensinar os conteúdos escolares determinados historicamente a todos que nela adentram. Dados oficiais do Ministério da Educação (2013) revelam esta ineficácia e apontam que cerca de 700 mil alunos ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

Diante do quadro problemático que ainda permanece, defende-se neste texto, que a práxis docente deve ser organizada por meio da intencionalidade e da sistematicidade, o que necessita de teoria e método adequados, tendo em vista o caminho que se deseja percorrer. Neste aspecto, a formação continuada de professores e a gestão escolar dos sistemas de ensino são fundamentais para que haja uma coerência nacional no processo de desenvolvimento dos programas que envolvem a alfabetização escolar.

Vale lembrar que as mudanças de métodos de ensino resultam das alterações de paradigmas educacionais, portanto, de políticas educacionais que também expressam uma determinada concepção social e humana vigente, o que reflete diretamente nas alterações das práticas da alfabetização escolar. Compreende-se o método como um percurso que levará o aluno a apreender

algo e, por isso, corrobora-se com a seguinte reflexão:

No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, precisamos explicitar que não temos a intenção de negar a importância dos métodos. Ao contrário, acreditamos que o ensino sistemático do sistema alfabético é não só desejável como também necessário (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 17).

Ao longo da história da alfabetização brasileira vários métodos foram empregados para organizar e processar o ensino da língua escrita. O processo de metodização na alfabetização também esteve ancorado por disputas de poderes e ações políticas que acabaram por afetar a formação do professor e o desenvolvimento de práticas adequadas na alfabetização.

Compreender as interfaces teóricas justifica-se porque os métodos tradicionais de alfabetização têm “[...] estreita relação com os projetos políticos e sociais emergentes” (MORTATTI, 2004, p. 22). Cada método proposto reflete os discursos frente às demandas sociais e políticas de uma época. De acordo com Mortatti (2004), foram quatro os períodos históricos que ocorreram de acordo com tematizações, normatizações e concretizações na escola brasileira: 1. Metodização do ensino da leitura; 2. Institucionalização do método analítico; 3. Alfabetização sob medida; 4. Construtivismo e desmetodização.

Salienta-se que a alfabetização no Brasil foi levada a efeito, durante muitos anos por meio de cartilhas que enfatizavam o método sintético - partiam da unidade menor para a maior. A partir dos grupos escolares, com o advento da República, as escolas começaram a utilizar os métodos analíticos ou globais, que partiam de

palavras, sentenças, frases ou texto. Mortatti (2004) mostra que o ideário escolanovista influenciou na forma de alfabetizar os alunos, pois eles passaram a ser vistos como o centro do processo educacional.

Como resposta aos dados oficiais anteriormente apontados, atualmente o MEC propôs o desenvolvido de programas de formação continuada de professores alfabetizadores³, de abrangência nacional. Nos últimos anos, o Pró-letramento em 2010 e o atual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013-2014, objetivam formar os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental instrumentalizando-os, teoricamente e metodologicamente, para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização escolar, tendo como principal intuito possibilitar às crianças o processo de alfabetizar e letrar.

A partir de todo este processo histórico, chegamos à proposição atual contida nos materiais do PNAIC que objetiva uma proposta de alfabetização contextualizada com vistas ao letramento, de modo que o aluno não apenas apreenda os mecanismos da leitura e escrita, mas que principalmente aprenda a linguagem escrita em toda a sua complexidade e funcionalidade.

Ainda no século XX, Luria (1998) criticou a forma como se alfabetizava na escola alegando que “ensina-se a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita” (LURIA, 1988, p. 104). Contido, assemelha-se que ainda essa crítica é muito atual, o que gera a exigência de que a escola defina encaminhamentos metodológicos que apresentem a escrita, assim como defendido por Colello (2010, p. 77-78):

O ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades,

procedimentos e atitudes que se constroem em longo prazo pela possibilidade, entre outras coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular as ideias, escrever palavras e se relacionar como o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. Das mais pontuais e mecânicas às mais abstratas e existenciais, todas essas aquisições merecem ser discutidas não pelo mérito que têm em si, mas pelo que o seu conjunto pode representar ao sujeito e à sociedade (COLELLO, 2010, p.77-8).

Ao respaldar-se nesta defesa, pode-se inferir que aprender a ler e escrever é um meio de se obter uma melhor inserção social, é aprender outra maneira de se relacionar com os diferentes protagonistas sociais e de ter acesso aos bens culturais, à cultura erudita, que a humanidade produziu. Estas diferentes justificativas desafiam a escola no sentido de que exige-se um trabalho pedagógico que prime por um ensino significativo da linguagem escrita e não apenas das letras.

Em outras palavras, ensinar a ler e a escrever significa ensinar a especificidade da língua em seu contexto histórico, assim como os usos e práticas sociais em seus contextos de produção e de interpretação. Precisamos entender que o ensino da língua escrita deve estar “[...] a serviço da inserção social, da participação democrática do sujeito na sociedade e do livre trânsito linguístico em face das múltiplas possibilidades de se comunicar, ler o mundo e interpretá-lo” (COLELLO, 2010, p. 108). Concordando com esta ideia, defendemos que para ensinar a língua escrita devemos proporcionar um contato sistemático e intencional que demonstre a vivacidade da língua escrita e sua aplicabilidade nas diferentes ações socioculturais.

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VERSUS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

O debate, os estudos e a produção de pesquisas sobre o tema “políticas para a

³ Neste artigo focamos as análises nos atuais programas de formação continuada para os professores da alfabetização escolar. Todavia, outros programas já foram implementados e não deram continuidade. O que leva a perceber um processo de ressignificação dos programas e uma não continuidade em virtude de mudanças governamentais. O Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) realizado pelo MEC em 2001 é um dos exemplos do que aqui mencionamos. Ver: CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas:** concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. 2006.

alfabetização” necessitam de ampliação no Brasil. Corroborar-se com a afirmação de Mortatti (2013, p. 17) quando considera que “[...] a avaliação das *políticas públicas sobre alfabetização* é um tema ainda não explorado programaticamente na produção acadêmico-científica brasileira [...]. Enfrentar essa necessidade é uma das principais tarefas para os pesquisadores deste século.”

Especialmente a partir da década de 1990, com o berço do consenso de políticas neoliberais, ensejadas por documentos internacionais, conferências e eventos mundiais mediadas por organismos e organizações internacionais, a alfabetização foi posta como meta na agenda política dos países enquadrados mais populosos e com índices de analfabetismo crescentes. Pode-se destacar alguns marcos, como: Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)⁴, a declaração do Ano Internacional da Alfabetização (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (2000); e Alfabetização para o Empoderamento – Life (2005).

Diante do quadro de ações para a erradicação do analfabetismo, ampliação do número de matriculados no ensino fundamental, considerado a única etapa obrigatória (1996-2013) e de políticas focalizadas nesta etapa do ensino, observou-se uma ampliação de ações, projetos e programas no qual as políticas para a alfabetização se confundiram com programas que não tiveram permanência, além, do aumento considerado do analfabetismo funcional⁵.

Tais reformas não se efetivaram como uma Política Nacional de Alfabetização, o que deve ter caráter de permanência e continuidade. As diversas ações neste campo respaldaram-se em metas, parâmetros e planos educacionais com o

foco principalmente na alfabetização das massas e na universalização do ensino fundamental e, nesse sentido, foram experiências que não deram prosseguimento e não desenvolveram a proposta da educação com qualidade, mas atuaram nas emergências: aumento de matrículas no nível de escolarização do ensino fundamental.

O discurso centrou-se na diminuição da pobreza e no desenvolvimento econômico do País, em detrimento à necessidade de alfabetizar letrando para uma inserção social e apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos pelos homens.

O conceito de reforma política, ou ações políticas via projetos e programas, de acordo com Canário (1992), está imbuído no caráter imperativo e demanda uma mudança em larga escala para o amplo território nacional. Implica em opções políticas, redefinição de finalidades e objetivos educativos. Os governos assumem-se, em determinados contextos e conjunturas sócio-políticas, como os grandes reformadores e a ênfase das reformas proferidas perpassa pelos aspectos legais delineados pelos mesmos.

Deste modo, tais ações não estão necessariamente voltadas para a resolução dos problemas educacionais, embora apresentem que a razão de ser de uma reforma política seja as mudanças efetivas na educação. Há de se ter cautela, pois as reformas, via projetos e programas temporários, podem se transformar em uma espécie de círculo vicioso, pois apesar de proclamarem efeitos positivos podem gerar contradições e dilemas que afetam a sua eficácia (MENDONÇA, 2011).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2014) é considerado um compromisso formal assumido pelos governos Federal, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. O objetivo é assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As ações do PNAIC, no campo da alfabetização e letramento, abrangem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC. O eixo principal deste compromisso se assenta na formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2014).

No que tange a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das

⁴ O lançamento oficial da Década da Alfabetização ocorreu no dia 13 de fevereiro de 2003, na sede das Nações Unidas, em Nova York, resultado de uma iniciativa da Assembleia Geral das Nações Unidas adotada unanimemente em 2001. Na ocasião o Diretor Geral da UNESCO, o Sr. Koichiro Matsuura, também presente na cerimônia, declarou que a Década expressava o reconhecimento de todas as nações do mundo. Segundo ele, a promoção da alfabetização é interesse de todos, como parte do esforço na direção da paz, do respeito e do intercâmbio no mundo globalizado.

⁵ Baixa habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática, habilidades de letramento e numeramento dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. No Brasil existe até um índice criado Instituto Paulo Montenegro em 2001, divulgado bianualmente.

crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Assim, vê-se que a política para alfabetização escolar está ancorada na política para a formação de professores. Esta, por sua vez tem seus pilares respaldados na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Todavia, vale ressaltar que:

[...] a formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Todavia, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente (BRASIL, 2014, p. 01).

No âmbito do PNAIC, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, a duração do curso foi ampliada para 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, o que contemplou também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase na Linguagem Matemática.

Essa formação tem sido conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo MEC, que participam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e que

recebem formação e preparação pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integram o programa.

Como dito anteriormente, em suma, as IES selecionam e preparam seu grupo de professores formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, e esses, conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores nos seus municípios.

No Brasil, em 2013 participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais (BRASIL, 2014).

Em nossa experiência, como coordenadora adjunta do PNAIC (2013) e supervisora do PNAIC (2013 e 2014) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), para a execução da proposta desse compromisso firmado no estado do Paraná, contamos com a seguinte equipe: um Coordenador Geral, um coordenador adjunto (matemática), um coordenador adjunto (língua portuguesa), três supervisoras e 22 formadoras (11 da área de matemática e 11 da área de língua portuguesa), responsável pela formação de 278 orientadores de estudos oriundos de 176 municípios do Estado do Paraná. Esses orientadores de estudo, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores (professor da sala de aula) de seus respectivos municípios. Sendo assim, o PNAIC na UEM forma, direta e indiretamente, cerca de 6.000 professores.

Diante das experiências vivenciadas na formação continuada de professores e nos objetivos propostos para alcançar a todos os envolvidos no processo da alfabetização e letramento, salienta-se que a ênfase atual tem sido numa política ancorada no processo de focalização para a formação de professores em rede, o que denomina-se também de “metodologia da formação em cascata ou em rede”. Com esse modelo novas facetas do professor passaram a ser desempenhadas, na função do “professor orientador”, aquele que recebe a formação na universidade e deverá reproduzi-la a grupos específicos de professores que atuam na alfabetização e letramento.

Ressaltamos que neste aspecto, os resultados da formação necessitam de avaliação. A questão principal é: como acompanhar o resultado da formação que é desenvolvida pelo professor orientador de estudo e que será o professor que formará os professores que atuarão na alfabetização e letramento?

Essa metodologia de formação continuada se sustenta no conceito de Sociedade em Rede. Castells (2007), ao propor o termo “sociedade em rede”, distinguiu a sociedade como uma “estrutura social emergente na era da informação”, em contraponto à sociedade do período industrial. Esta terminologia implica na flexibilização dos negócios e práticas sociais e visa, portanto, a parceria como o mecanismo de ampliar a atuação dos envolvidos. No campo da formação continuada foi uma estratégia para alcançar num curto espaço de tempo uma capacitação para uma quantidade ampliada de professores no país com a participação de todos e viabilizado pelo regime de colaboração entre os entes federados.

Outro aspecto centra-se na necessidade da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados que deve propiciar a efetivação do compromisso. Urge-se por uma formação que não alcance apenas o professor, mas sim, toda a equipe gestora dos sistemas de ensino. Que as propostas possam ser efetivadas com acompanhamento adequado das secretarias de educação dos sistemas de ensino estadual, municipal e federal. Tanto no Pró Letramento (2010) como no PNAIC (2013) se estabelecem por meio desse mecanismo, por meio do envolvimento das universidades com as demais instituições e entes federados que assumiram o compromisso da alfabetização e letramento das crianças brasileiras, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enfatiza-se que diante das propostas de formação continuada, o compromisso com esta formação, não está apenas nas mãos das universidades. Para que a excelência dos resultados seja alcançada na aprendizagem da criança, todos os envolvidos devem compromissar-se na efetivação de uma proposta estável de alfabetização escolar no Brasil, rumo a concretização de uma permanente Política Nacional para Alfabetização.

CONCLUSÃO

Os versos de Fernando Pessoa (2001, p. 83) expressam o que pode ser o ato de concluir. Desabafa o poeta: “Cansamo-nos de tudo, exceto de compreender. Cansamo-nos de pensar para chegar a uma conclusão, porque quanto mais se pensa, mais se analisa, mais se distingue, menos se chega a uma conclusão.” Realmente, têm-se essa impressão quando nos deparamos com a complexidade, a dificuldade e a lentidão expressas no decorrer do desenvolvimento das políticas para a alfabetização escolar. O que se vê é uma não continuidade e não ampliação dos programas e ações.

Todavia, evidencia-se que no campo da alfabetização escolar as políticas de cunho neoliberal, foram ancoradas para suprir anseios econômicos do que, efetivamente, conseguir letrar e alfabetizar com sucesso todas as crianças, jovens e adultos. A consequência disso é que, apesar de termos uma taxa de escolarização elevada, os resultados atuais demonstram dados alarmantes.

Os dados do Censo 2010 revelaram que 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos não sabiam ler nem escrever, o que representa 9,6% da população de 15 anos ou mais. Com relação à população infantil, 671 mil crianças de 10 a 14 anos não sabem ler nem escrever, o que representa 3,9% da população nessa faixa etária. Mesmo com a taxa do segundo grupo ter caído de 7,3% em 2000 para 3,9% em 2010, não há muito a festejar, já que o ideal seria que as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Sinaliza-se para alguns desafios que permanecem, especificamente diante dos programas que envolvem a formação do professor alfabetizador. Tanto no Pró Letramento (2010) como no PNAIC (2013-2014), as questões suscitadas se amparam na superação das tensões entre os entes federados, na conciliação das práticas desconectadas com a proposta da formação que recebem nas universidades, no apoio de materiais que os municípios adotam, na crença de uma metodização ideal, na conciliação de agendas entre a Universidade, instituições envolvidas e entes federados, na avaliação não como medida e ranqueamento, e acima de tudo, no fortalecimento de políticas públicas permanentes de Estado.

É possível inferir que as políticas presentes para a alfabetização no Brasil mantiveram-se em ações que focalizaram a erradicação do

analfabetismo, objetivaram a expansão da matrícula no ensino fundamental, com o desenvolvimento de uma série de programas para dar conta destas metas. Na atualidade tais metas permanecem juntamente com a meta e o compromisso de alfabetizar a todas as crianças na idade certa.

Permanece a necessidade de que as ações isoladas tornem-se verdadeiramente uma política pública permanente, de qualidade para todos. Que as necessidades escolares sejam atendidas nos seus diferentes campos e etapas e que possibilite diferentes aprendizagens às crianças brasileiras. São os passos cravados neste percurso que nos levarão rumo a uma política nacional de alfabetização escolar. Esta continua sendo a nossa luta!

Referências:

- BRASIL. MEC. SEB. **Pacto pela alfabetização na idade certa** – formador do professor alfabetizador. Caderno 1, Brasília, 2013.
- BRASIL. MEC. SEB. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. 2014.
- BOITO Jr., Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2014. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>> Acesso em: 15 de jun. de 2014.
- CANÁRIO, Rui. Da lógica da reforma à lógica da inovação. In: A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia. **Actas do II Colóquio Nacional da secção portuguesa da AFIRSE**. Lisboa, 1992. p. 195-220.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 11ª edição, 2007.
- COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p. 11 a 27.
- HÖLFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov, 2001.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 de dez. de 2013.
- _____. **Brasil em síntese**. 2013. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos>>. Acesso em: 8 de dez. de 2013.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MENDONÇA, Alice. **Evolução da política educativa em Portugal**. Universidade da Madeira, 2011. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/.../evolucadapoliticaeducativaemp Portugal.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da década de alfabetização no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013
- PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. In: SILVA, Paulo Neves da. **Citações e pensamentos de Fernando Pessoa**: Portugal entre Passado e Futuro; Alfragide: Casa das Letras, 2011.
- PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, N. D.;
- RAMPINELLI, W. J. (Orgs.). **No Fio da Navalha**: críticas das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-38.
- PIRES, Valdemir. **Economia da Educação**: para além do capital humano. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1985.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JR., João dos Reis da; ANELLI JR., Luiz Carlos; MANCEBO, Deise. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**: UFSCAR, v. o, n. 01, p. 106-118, 2014.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TOUSSANINT, Eric. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.