

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) DE 2019: ALGUMAS REFLEXÕES

LA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (PNA) DE 2019: ALGUNAS REFLEXIONES

THE NATIONAL LITERACY POLICY (PNA) IN 2019: SOME REFLECTIONS

Magna Melo VIANA¹
Glauber Barros Alves COSTA²
Ana Luiza Salgado CUNHA³

RESUMO: Analisar a Política Nacional de Alfabetização, criada pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019⁴, é o objetivo central deste artigo. Resultado do projeto de pesquisa intitulado “A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental” e das leituras realizadas durante a Disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Percebemos no decorrer da análise a perspectiva colonial dessa ação governamental, abordada sob a ótica da colonialidade; e a formação do professor alfabetizador, voltada para treinamentos, escolha de um método de ensino, de modo a destituir a autonomia docente; um currículo autoritário, conflitivo e disputado; e a importância de compreender a educação enquanto ato político, o que possibilita resistir e ressurgir a estas propostas oficiais antidemocráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Política pública.

RESUMEN: *El análisis de la Política Nacional de Alfabetización, instituida por el Decreto nº 9.765 del 11 de abril de 2019 es el objetivo central de este artículo. Resultado de los caminos ya recorridos en el proyecto de investigación titulado “La construcción del proceso de lectura y escritura en la alfabetización: la mirada de los niños en los primeros años de la escuela primaria” y las lecturas realizadas durante la Disciplina Escolar Cultura, Conocimiento y Prácticas Educativas del Programa de Educación Stricto sensu de Posgrado en Docencia, Lengua y Sociedad (PPGELS). Durante el análisis percibimos la perspectiva colonial de esta*

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité – BA – Brasil. Mestranda do Departamento de Ciências Humanas – Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade- PPGELS, Campus VI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-5081>. E-mail: magnameloviana@hotmail.com

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité – BA – Brasil. Professor e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) e do Departamento de Ciências Humanas (DCH). Campus VI. Doutor em Educação (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>. E-mail: glauberbarros@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Pós-doutoranda no Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade- PPGELS, Campus VI- Caetité, pela (UNEB). Doutora em Educação (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>. E-mail: ana.luiza@uesb.edu.br

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

acción gubernamental, abordada desde la perspectiva de la colonialidad; y la formación del alfabetizador, centrada en la formación, eligiendo un método de enseñanza, para privar de autonomía docente; un plan de estudios autoritario, conflictivo y controvertido; y la importancia de entender la educación como un acto político, que permita resistir y resurgir estas propuestas oficiales antidemocráticas.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Política Nacional de Alfabetización. Política pública.

ABSTRACT: *Analyzing the National Literacy Policy, established by law 9.765 in April 11, 2019 is the central objective of this article. Result of the paths already trodden in the research project entitled "The construction of the process of reading and writing in literacy: the children's vision of the early years of Elementary School" and the readings held during the School Culture Discipline, Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program stricto sensu in Teaching, Language and Society (PPGELS). We perceive in the course of the analysis the colonial perspective of this governmental action, addressed from the perspective of coloniality; and the training of the literacy teacher, focused on training, choice of a teaching method, so dismiss teaching autonomy; an authoritarian, conflicting and disputed curriculum; and the importance of understanding education as a political act, which makes it possible to resist and resurface these anti-democratic official proposals.*

KEYWORDS: Literacy. National Literacy Policy. Public policy.

Para início de conversa

Este artigo é resultado dos percursos já trilhados no projeto de pesquisa intitulado “A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, e das leituras realizadas durante a Disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas⁵ do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), na pretensão de investigar os relatos de crianças em distorção idade-série já alfabetizadas, compreendendo os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita, tornando-as protagonistas de suas histórias e quais os significados atribuídos às práticas de leitura e escrita, o sentido conferido à escola.

Analisamos, primeiramente, a Política Nacional de Alfabetização, criada dentro do atual Governo brasileiro, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019⁶. Constituída por: deliberações, materiais didáticos, cadernos on-line, programas e cursos, aqui analisado o curso de Formação Continuada Práticas de Alfabetização, vinculado ao Programa Tempo de

⁵ Disciplina do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Linha de pesquisa II - Ensino, Saberes e Práticas Educativas, docente orientadora Ana Luiza Salgado Cunha.

⁶ Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

Aprender⁷, ambos disponíveis em plataformas digitais. As ações pretendidas para esta política estão planejadas tanto para ambientes presenciais como virtuais, mas, desde suas concretizações, vem acontecendo somente na esfera virtual.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado voltada para a Educação Básica, instituindo programas e ações para a alfabetização, tendo como envolvidos alunos, professores, gestores e famílias. Os beneficiários primeiros são crianças da primeira infância e alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Os objetivos aparecem no decreto, como elevar a qualidade do ensino e aprendizagem e contribuir para alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental; a meta 9 do PNE é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2019).

Sobre as impressões da Política Nacional de Alfabetização debruçou-se este artigo. Dialogou sobre: no primeiro tópico: “A educação norte-centrada da PNA” discute a perspectiva colonial desta ação governamental. Segundo tópico: “Entrelaçamentos de formação, currículo e politicidade”, analisa a perspectiva de formação do professor alfabetizador dessa política; a concepção de currículo pressuposta nas entrelinhas da PNA; educação/alfabetização enquanto ato político, até concluirmos estas primeiras reflexões em nossas considerações finais.

O projeto de Educação Norte-centrado da Política Nacional de Alfabetização

Mesmo com o fim do período colonial⁸, ainda é muito presente a dependência de países sul-americanos aos países do norte (ocidente). A subordinação da América do Sul tanto se dá nas relações econômicas, políticas, como nas epistemológicas. É produzido o discurso do conhecimento eurocêntrico como aquele universal e científico, dito por europeus para africanos, europeus para asiáticos e europeus para americanos. Resultado, tem-se escrito ainda uma única história para todos os povos, destituindo saberes e vidas, ao subordinar-se aos padrões de vida da Europa.

Essas relações de dependência adentram para o cenário educacional e também para a Política Pública Educacional⁹ aqui analisada, numa perspectiva colonial. O colonialismo não

⁷ (Programa Tempo de Aprender). Disponível no site: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>.

⁸Período de exploração territorial do Brasil, iniciado por volta de 1549 até 1822, com sua independência política. As decisões econômicas e políticas eram tomadas pela metrópole portuguesa.

⁹Para explicar o conceito de Política Pública Educacional, outros dois termos são importantes: Política e Política Pública. Sobre a concepção de **Política** de Bobbio, menciona Costa (2019, p. 102): “Política é um conceito imprescindível para entender a práxis humana ligada ao Poder. O ser humano é um ser por natureza político por

acabou, e sim se modificou, mesmo que haja o “fim” da ocupação territorial, isso não significa o fim do colonialismo, muda para perspectiva da colonialidade de acordo Quijano (2010), sendo este um conceito diferente de colonialismo, pois é mais moderno e fortemente perpetuado, mas ainda está vinculado ao colonialismo (CUNHA, 2018). “Aníbal Quijano cria o termo ‘colonialidade’, para denunciar que a dominação presente nos sistemas coloniais perdura mesmo com o fim das colônias. Para ele, os padrões de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica europeia, capitalista, ‘nortecentrada’ (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 1).

Nosso país ainda continua importando modelos de políticas públicas, sistemas de avaliação, pesquisas, teorias e saberes de outros países, muitas vezes desconsiderando os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos do Brasil, que muitas vezes são discrepantes de outras realidades internacionais. Cabe ao Brasil resistir a essa lógica e buscar construir suas políticas a partir do conhecimento produzido pela comunidade de pesquisadores no sentido de não apenas fortalecer a ciência que aqui se produz, mas também de assumir as rédeas do processo de descolonização, condição para um desenvolvimento sustentável e autônomo (NUNES, 2019).

Respaldamos as críticas da perspectiva colonial da PNA pelas seguintes análises: quantidade expressiva de especialistas estrangeiros na elaboração desta ação governamental brasileira (dados constam na revisão técnica e de conteúdo no caderno eletrônico). E, quanto aos brasileiros que participam de sua elaboração, se restringem a apenas alguns especialistas que discutem alfabetização na perspectiva linguística, com ênfase nas Ciências Cognitivas de Leitura. Ao longo de todo documento, aparece enfaticamente que a política é baseada em evidências científicas, tendo como modelos padrões internacionais. Nomes como Inglaterra, Portugal, Austrália, Israel, Finlândia, França, Estados Unidos e Grã-Bretanha são citados no decorrer do texto.

Para reafirmar a cientificidade defendida na PNA, mencionam seus elaboradores as evidências científicas que “nor-teiam” a alfabetização dessa ação governamental. Relatam no caderno virtual breve histórico de relatório sobre alfabetização, enfatizando documentos

possuir a capacidade de se relacionar com o outro dentro da sociedade em que vive. Essa natureza reside na ideia de desenvolver e entender as relações de poder que, por sua vez são, segundo o autor, relações políticas. O ser humano precisa da política por não ser autárquico e, conseqüentemente, depende do outro para sua própria existência”. São caracterizadas como **Políticas Públicas**: “[...] as diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 02, apud COSTA, 2019 p. 108). E **As Políticas Públicas Educacionais** são entendidas como aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. O Brasil desenvolve atualmente diversas políticas públicas educacionais focadas na Educação Básica e tudo o que rodeia o mundo da escola. (COSTA, 2019, p. 109)

internacionais. Citam o primeiro relatório científico dos Estados Unidos, produzido por Jeanne Chall, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read*; o segundo citado: *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998; o terceiro é de 2000, quando foi divulgado o relatório do *National Reading Panel* nos Estados Unidos; o quarto mencionado, *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel* (NELP), publicado em 2009 (BRASIL, 2019). Ao final do caderno virtual da PNA, pode se observar que as referências utilizadas para respaldar teoricamente a política são de maioria estrangeiras, 48 referências internacionais e 37 referências brasileiras.

As epistemologias validadas pela Política Nacional de Alfabetização muitas vezes não condizem com as diferentes realidades das escolas brasileiras. Não dialogam com as especificidades das escolas públicas periféricas, escolas quilombolas, escolas indígenas e escolas do campo. Ao propor um conhecimento no âmbito internacional para o nacional, até mesmo dentro da esfera Brasil, tende de se pensar nos nossos diversos ‘Brasis’.

Numa lógica diferente, propõe Santos (2009) um pensamento pós-abissal, ou seja, aprender com o Sul (o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos pelo colonialismo europeu), usando as epistemologias do Sul, confrontando a monocultura das ciências modernas, em interações sustentáveis e dinâmicas e sem comprometer sua autonomia. Propondo uma ecologia de saberes, que é o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento, para além do conhecimento científico universal, ao mesmo tempo buscar credibilidade para esses conhecimentos, renunciando a qualquer epistemologia geral.

Reconhecendo, de tal modo, a diversidade de conhecimentos, não somente aqueles importados dos discursos dos colonizadores, ou dos currículos hegemônicos, para além desses, as vivências e saberes construídos no cotidiano das escolas brasileiras que as avaliações externas não conseguem captar, muitas vezes não presentes nas políticas públicas educacionais.

As políticas públicas, ao importar modelos de conhecimentos europeus e norte-americanos, também copia os moldes de se fazer pesquisa, utilizam as mesmas metodologias de investigação. Os seus métodos são considerados como únicos, válidos e eficazes. E, deste modo, faz investigação nos mesmos trajetos norte-centrados, passando por vias, estradas e rotas diferentes, mas espera-se os mesmos resultados.

Deste modo, as políticas públicas educacionais tendem a valorizar e ser construídas dentro de dados mais precisos, respostas que parecem mais completas e prontas, trilhando por métodos que trazem estes aspectos. Porém, muitas vezes as subjetividades, os contextos sociais das escolas brasileiras e a realidade de seus alunos não podem em sua totalidade serem revelados.

Essa cientificidade proposta pela PNA propõe um único modelo de fazer ciência, ainda baseado nos moldes de outros países, de modo a inferiorizar a Ciência realizada no Brasil, que tem tantos conhecimentos aqui já construídos por brasileiros. Nota-se esta análise pelo apagamento das pesquisas brasileiras, que não discutem alfabetização no mesmo viés proposto por esta política. Pesquisadores e especialistas das Ciências e das subjetividades que contribuíram para se pensar alfabetização em nosso país não são citados nos seus documentos.

Não se pretende desvalorizar estudos não brasileiros. Diferentemente do que propõe essa ação governamental, defende-se diálogos com pesquisas internacionais, mas partindo das vivências das escolas e universidades brasileiras. Para, conforme já se tem feito, a construção de nossa ciência embasada nas nossas realidades, e as teorias construídas a partir delas. Um equívoco dessa política colonial, de modo proposital, é o apagamento de referências brasileiras, que contribuíram em evidências científicas para o campo da alfabetização no país. Neste ensaio, nomes como: Paulo Freire, presente! Magda Soares, presente! Cabe aqui mencionar.

Ao revelar a presença e as contribuições destes intelectuais citados, buscamos contemplar tantos outros pesquisadores/ estudiosos que coadunam com os pensamentos destes educadores, ou defendem uma alfabetização como direito de todas as crianças, como processo para além da decodificação e codificação, aprender a ler e escrever como prática social, enquanto ato político defendido por Freire (1996).

Torna-se contraditório o texto da PNA, pois enfadonhamente diz se basear em evidências científicas, mas é pensada apenas dentro de um grupo fechado de especialistas que discutem alfabetização dentro de única perspectiva, a faceta linguística. O que torna contraditório pensar nessa cientificidade, pois se faz ciência também nas multiplicidades de pensamentos, nas contradições, inquietações, imprecisões e pelas faltas. A ciência acontece para além de tabulação de dados e conceitos teóricos, mas sobretudo no diálogo e trocas entre pesquisadores e educadores.

Entrelaçamentos de formação, currículo e politicidade

Foi possível percebermos as perspectivas da Política Nacional de Alfabetização para o processo formativo do professor alfabetizador através das análises realizadas a partir do material da PNA, a partir do curso de Formação Continuada Práticas de Alfabetização, destinado a professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental,

vinculado ao Programa Tempo de Aprender, oferecido pelo Ministério de Educação por meio de sua plataforma Avamec¹⁰.

O ambiente virtual é onde acontece o curso on-line de formação continuada Práticas de Alfabetização, constituído por videoaulas subdividas em módulos: módulo 1 introdução, módulo 2 aprendendo a ouvir, módulo 3 conhecimentos alfabéticos, módulo 4 fluência, módulo 5 vocabulário, módulo 6 compreensões, módulo 7 produção de escrita, e o questionário de finalização (BRASIL, 2019).

Percebe-se que a formação continuada é voltada para o treinamento de conteúdos pressupostos pela PNA. Definimos aqui como curso meramente técnico e solitário, uma vez que a capacitação não permite relações e trocas entre os educadores, sejam elas de saberes, experiências e práticas. O que se tem é um programa meramente teórico, no intuito de ensinar conceitos.

Diferente dessa formação, propõe Gadotti (2011) mais do que uma formação técnica, a nova formação deve estar centrada na formação política para o educador exercer com competência a sua profissão. É preciso valorizar uma formação colaborativa e cooperativa, fundamentada na troca entre os profissionais da educação, baseada no diálogo.

Ao esbarrar numa concepção para treinamento, na lógica do curso Práticas de Alfabetização, que foca em ensinar a professores alfabetizadores “novos métodos científicos”, o curso deixou de construir uma ponte entre as experiências e práticas dos educadores com as teorias de alfabetização. Alerta Freire (1996) que formar é muito mais que treinar.

E possibilita questionarmos: Será que podemos considerar essa ação do Programa Tempo de Aprender com um processo formativo? Para responder tal questão, trazemos as colaborações de Alves (2017), que considera que a formação docente se dá por redes educativas que se articulam, atuando em diversos espaços e tempos, como dentro e fora da escola. Sobre as ‘prácticateorias’ é citado no trabalho da autora:

Essas redes se caracterizam como de ‘prácticateorias’ pois nela desenvolvemos processos educativos e os pensamos, continuamente. Até o presente, tenho podido trabalhar com as seguintes redes: a das ‘prácticateorias’ da formação acadêmica; a das ‘prácticateorias’ pedagógicas cotidianas; a das ‘prácticateorias’ das políticas de governo; a das ‘prácticateorias’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘prácticateorias’ das pesquisas em educação; a das ‘prácticateorias’ das manifestações artísticas; a das ‘prácticateorias’ de produção e ‘usos’ de mídias; e a das ‘prácticateorias’ de vivências nas cidades,

¹⁰ Avamec é uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação que oferece cursos gratuitos de educação a distância em parceria com universidades públicas e disponibilizando certificação. Essas ações são disponíveis para profissionais da educação cadastrados na plataforma, pelo seguinte site: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

no campo ou à beira das estradas (OLIVEIRA, 2012 apud ALVES, 2017, p. 2).

A autora defende a formação para além da escola, tanto no domínio das práticas como das teorias. Diante dessa concepção de formação, as políticas públicas educacionais podem ser formativas, desde que não sejam isoladas, pelo contrário, devem atuar em diversos âmbitos e envolver vários sujeitos e espaços para sua efetivação.

Acrescento ainda as concepções de Freire, de que a formação como processo permanente deve ter “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Deste modo, como processo formativo contínuo, o professor precisa refletir e avaliar suas práticas, suas concepções de educação, suas metodologias de trabalho, relação professor-aluno, de modo que possa estar se construindo, reconstruindo e desconstruindo, ou seja se formando.

É importante que este movimento, de reflexão e ação, ou seja, reflexão crítica sobre a prática, e como resultado a práxis, faça parte da formação continuada e dos programas curriculares das políticas públicas educacionais que visam à formação de professores alfabetizadores.

Outras análises levam a entender que a partir da visão pressuposta de formação continuada no curso Práticas de Alfabetização ocorre um esvaziamento na autonomia do professor. São prescritos aos educadores como alfabetizar, os métodos e atividades didáticas a serem utilizados, destituindo professores de decisões que são de seu ofício.

Sobre autonomia como um dos princípios da prática educativa, coloca Freire (1996), centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. São posições de mundo que tomamos ao longo de nossa existência.

Autonomia na docência, professores nas suas trajetórias profissionais têm liberdade de tomar decisões condizentes com suas práticas educativas na sala de aula. E o esvaziamento ocorre diante da padronização e imposições pelo sistema, ou seja, decisões tomadas por “outros” sobre seus cotidianos, e estes não estão autorizados a participar.

Nestas prescrições ao professor, tanto no programa observado como nos demais documentos da PNA, aparece explícita a priorização de um método de ensino: o método fônico para alfabetizar, e expressa também a legitimidade das Ciências Cognitivas da Leitura, indo ao

encontro das reflexões proporcionadas pela metáfora “Cegos e o Elefante”. A narrativa conta que seis homens cegos, para descobrir do que se tratava um animal a sua frente, apalparam uma “parte” do seu corpo; para fundamentar suas posições, cada homem tem um discurso de verdade sobre o elefante, a partir do seu tato.

Cada sujeito construiu uma concepção do todo (elefante) a partir de uma única parte (membro do corpo). Fazemos analogia dos cegos à Política Nacional de Alfabetização, que enfatizou apenas uma das “partes” do processo de alfabetização. A mesma metáfora, “Cegos e elefantes”, é analisada por Soares (2016, p. 33): “[...] que chega à seguinte conclusão: cada cego examinou apenas uma parte do elefante, e erradamente generalizou, tomando a parte pelo todo, assim também as propostas e métodos para aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se, em geral a uma parte do processo, equivocadamente considerando que a parte é o todo”.

Deste modo, o método sempre foi uma questão que privilegia uma faceta, determinada função, determinado pressuposto teórico, ignorando os demais. A alfabetização é fenômeno completo, envolve a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita, e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

Diante do que já foi analisado leva-se também a fazer algumas observações sobre o modelo de currículo pressuposto na Política Nacional de Alfabetização, uma vez que esta normatização pode exercer influências sobre o trabalho do professor em sala de aula.

Nas entrelinhas da PNA percebe-se a constituição de um currículo conflitivo e autoritário: é reduzida a autoria docente pelas prescrições de como ensinar da política de formação continuada para o professor alfabetizador, já analisada em parágrafos anteriores.

É extremamente relevante discutir e refletir sobre currículo, uma vez que segundo Arroyo (2013) ele é o núcleo, o espaço central mais estruturante da função da escola. Por isso o território mais cercado, mais normatizado. Mas também mais politizado, inovado e ressignificado.

O currículo passa a ser um campo de interesse porque é um campo político. No seu território revelam-se disputas por projetos de sociedade (ARROYO, 2013). Percebe-se que os modos de ensinar do professor, os conteúdos e a avaliação passam a ser de preocupação das políticas públicas educacionais. Essas questões tendem a revelar as propostas de educação de um grupo, suas concepções de ensino e de aprendizagem.

Como campo de interesses o currículo acontece por diferentes formas de pensar a sociedade, diferentes formas de refletir educação/alfabetização, tornando-se um território de disputas. Cita Arroyo (2013): disputas de conhecimentos, o que ensinar; disputas das relações

sociais em que grupos negados lutam por espaços e reconhecimentos; disputas dos professores contra as normatizações que tentam controlar o seu trabalho; disputas políticas e da sociedade e Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

No campo do currículo, e quando priorizam apenas uma concepção de sociedade e de educação, negam a história e participação de sujeitos, negam saberes ditos do “senso comum” – o que denominamos saberes da vida –, negam conhecimentos. Na didática, quando recusam os diferentes modos de ensinar, as diferentes metodologias, produz-se um currículo autoritário. Foi perceptível esse autoritarismo na PNA, que se deu a partir de modelo único de conhecimento sobre alfabetização e de método, no intuito de fundar um pensamento hegemônico partindo da unicidade.

Nesse modelo de currículo pressuposto nas entrelinhas da Política Nacional de Alfabetização prevalece a hegemonia de um grupo, cujo plano social tem o perfil semelhante do projeto relatado por Silva (2001), centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental.

Além de ser um campo de interesses, não somente educacionais, mas também econômicos, o currículo perpassa relações sociais de poder. O que significa fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe o gradiente, um diferencial de poder entre eles. Implica ver o campo de produção de significado e de sentido como contestado, disputado e conflitivo. A luta pelo significado é luta por hegemonia e por predomínio (SILVA, 2001).

Todas essas contendas são visíveis nas políticas públicas educacionais, pois é um campo potente de formação. Ficaria até mais apropriado a expressão política de governo do que política pública educacional. A educação no Brasil sempre foi um campo de disputas de ideias políticas, em cada governo vemos uma corrente de pensamento hegemônico atuando explicitamente no campo da educação e do ensino.

No contexto educacional são implantadas as ideologias hegemônicas da unicidade, ao mesmo tempo em que é um campo de resistir e ressurgir, de onde pode acontecer os movimentos de conscientização política do sujeito. Segundo Freire (1996, p. 38): “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o espaço de reprodução da ideologia dominante, quanto seu desmascaramento”.

Aqui, insistimos e reafirmamos a importância de compreender a educação enquanto ato político. Não de caráter partidário, mas compreender que a prática educativa não é neutra, todos os sujeitos fazem suas escolhas e assumem posições, movidos por suas histórias, experiências, conhecimentos e convicções.

Como ação especificamente humana, que endereça sonhos, utopias e objetivos, o que se chama politicidade da educação é a sua impossibilidade de neutralidade, e a educabilidade do ser humano, que se funda no seu inacabamento e a consciência de seu inacabamento histórico: necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção e de decisão (FREIRE, 1989).

Como sujeitos históricos inacabados, sociais e políticos, capazes de tomar decisões, assumir discursos, reivindicar e lutar por aquilo que acredita e conseqüentemente construir uma educação melhor e para todos. Diferentemente, quando não se assume esse movimento de busca política, mas sim a passividade, os riscos são maiores de “outros” tomarem as decisões por nós, privilegiando apenas uma minoria. Deste modo, a comodidade e o desinteresse podem significar a ocultação de nossas vidas e a negação de nossos projetos de sociedade.

É preciso que a educação sempre seja prioridade, ela está vinculada a todas as esferas do meio social, por isso tem de ser sempre o centro de nossos interesses. De modo que fica claro:

[...] Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1989, p. 15).

Conforme cita o autor, é necessário clareza a favor de quem está se construindo a educação: é para todos? Ou para uma minoria? Ter nitidez contra quem nos posicionamos, se são grupos, sujeitos e/ou instituições. Essas questões devem ter a centralidade ao se pensar o ato educativo, para que as posições e práticas assumidas sejam coerentes e vinculadas ao projeto de educação e sociedade que queremos.

Deste modo, a politicidade da educação permite que ela seja reproduzida/ressignificada, excludente/inclusiva e autoritária/democrática. Assim, as políticas públicas educacionais são construídas por seres humanos movidos por seus interesses, que muitas vezes não são comuns aos interesses de uma maioria, alguns pensam a formação de sujeito e sociedade para o mercado, para fins lucrativos, e quando isso acontece existe a possibilidade de transgressão, violar essas estruturas, somente possível quando se assume posturas críticas e se põe em

movimento, pois esta realidade não está findada, porque o ato educativo é político e existe sempre a possibilidade de mudanças.

Finalizamos este ciclo com as palavras de Guimarães (2017): sempre é possível criar algo para além da simples resistência às propostas oficiais. Sair da agenda imposta e propor movimentos diversos e criadores que possam produzir debates e avanços nessa e em outras questões. “Resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação!” (GUIMARAES, 2017, p. 16).

Considerações finais

Não terminamos aqui nossas impressões sobre a Política Nacional de Alfabetização, mas neste ciclo a nós é permitido tecer algumas considerações. Essa ação governamental vai contra um projeto de alfabetização/educação democrática ao assumir posturas autoritárias e coloniais. Ao adotar “evidências científicas” para alfabetização, baseadas em cópias de países da Europa e modelo dos Estados Unidos, sem diálogo com a comunidade de pesquisadores brasileiros que discutem a alfabetização em diversas perspectivas: se equivocam propositalmente.

Para não bastar, prescrevem aos professores os modos de ensinar, propondo único método de ensino, como se esse fosse o problema da alfabetização no Brasil, para tampar de fato o local das feridas da educação que não mencionam: escolas inadequadas, poucos investimentos, professores mal pagos, programas de formação continuada voltados para treinamentos, escolas segregadas, escolas das periferias, escolas do campo, escolas quilombolas e escolas indígenas esquecidas e negadas, salas superlotadas, escolas nada inclusivas desde a estrutura física até as condições pedagógicas. Enquanto não se enxergar o problema da alfabetização para além do pedagógico, em seu caráter social, não é possível sarar machucados que nunca foram tratados.

Enquanto isso, são negados os direitos de aprendizagem de leitura e escrita às crianças brasileiras, sendo estas a maioria, das camadas populares. Diante desta realidade da alfabetização em nosso país, e com a instituição desta ação governamental antidemocrática, foi necessário, enquanto indivíduos políticos, assumirmos uma posição contra este tipo educação: formação de professor voltada para treinamento, perspectiva colonial e currículo autoritário, a favor de uma alfabetização que inclua todas as crianças brasileiras, que não precise de jovens e adultos reivindicando estes direitos. Que elas aprendam o Sistema de Escrita Alfabético, mas

para além disso compreendam a função da leitura e da escrita de modo a participar criticamente da sociedade em que estão inseridas, sendo possível a partir do ato de alfabetizar/letrando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227147, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COSTA, G. B. A. **Cartografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.
- CUNHA, A. L. S. **Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos: (des)encontros com a Educação Popular**. 2018. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2020.
- NUNES, M. S. A. M. Por uma alfabetização transformadora. **Revista brasileira de alfabetização - ABAIf**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p 63-65, jul./dez. 2019.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão de métodos**. 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Como referenciar este artigo

VIANA, M. M.; COSTA, G. B. A.; CUNHA A. L. S. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012-1025, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14800>

Submetido em: 24/02/2021

Revisões requeridas em: 13/06/2021

Aprovado em: 05/02/2022

Publicado em: 01/04/2022