



CONEDU
Congresso Nacional de Educação
18 a 20 de Setembro de 2014

NOVAS POLÍTICAS, ANTIGAS CONCEPÇÕES: UM PACTO PARA FORMAR O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Silmara Cássia Barbosa Mélo PPGE/UFPB

silmaracassia2008@hotmail.com

Angela Maria Dias Fernandes PPGE/UFPB

angeladfernandes@yahoo.com.br

Introdução

Segundo Neves (2013) e Martins (2009), desde os anos de 1990 a adoção de políticas com base no ideário da “terceira via” ganharam espaço na construção de um projeto educacional, o qual deveria produzir e manter uma sociedade aliada aos interesses privados do capital. Com a crise do Estado, alegada pelo capitalismo, os empresários organizaram fóruns e documentos no início desta década apontando pressupostos e metas a serem alcançadas com a reforma da educação brasileira.

Dessa forma, o “projeto dos empresários” não estava direcionado apenas a reforma curricular, seria algo de amplitude maior, era transformar a educação e os sujeitos nela envolvidos, inibindo a justiça social e equidade (BALL, 2004). Para isso, esse projeto recorreu à incorporação de princípios gerenciais no campo da gestão educacional em busca da eficiência e da eficácia da educação brasileira. A partir do mecanismo do gerencialismo seria possível o “acompanhamento” dos resultados deste projeto. Um “acompanhamento” que se configura como uma nova disciplina, uma espécie de dispositivo de vigilância dos sujeitos da educação, uma estratégia de governo dos sujeitos (FOUCAULT, 2013b).

Mais que investimentos financeiros, a “crise educacional” interpela os empresários a assumirem sua “responsabilidade social”, um “amplo pacto”. Com a “responsabilidade” de também melhorar a “qualidade da educação”, empresários passam a organizar fóruns, seminários, propostas e movimentos com o objetivo de difundir seus ideais (SHIROMA; GARCIA; GOMES, 2011).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) afirmam que “[...] pela ‘liturgia da palavra’ pretendem operar uma mudança no perfil dos ‘usuários’ dos serviços educacionais, difundindo um novo ‘jeito’ de ser cidadão” (p.225). A sociedade em geral, pais, professores, estudantes são convocados a exercer papel de destaque para “mudar a educação”. Acredita-se que movidos pelo “compromisso”, todos vão colaborar para



garantir a educação às gerações e conseqüentemente a inserção social destas, através da educação.

Diante disso, a política de formação do professor que desenvolve práticas alfabetizadoras, torna-se relevante, principalmente, quando as políticas nacionais de educação que orientam tal formação, a exemplo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentam como diretriz a erradicação do analfabetismo. Outras políticas colocam a formação docente no centro das discursões como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), incluso no Plano de Metas.

A mais recente política implantada voltada, especificamente, para a formação continuada do professor alfabetizador é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Um programa do Ministério da Educação “instituído” pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, e que se caracteriza como um “compromisso” assumido entre o governo federal, estadual e municipal cujo o objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, tendo como foco a formação do professor alfabetizador.

Diante disso, configura-se a seguinte problemática: Quais concepções de alfabetização e letramento norteiam a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto política de formação docente, e as repercussões dos discursos postos na produção do professor alfabetizador e para o próprio processo de alfabetização?

Nesse trabalho apresenta-se os resultados preliminares de um estudo que tem como objetivo analisar as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador, mais especificamente, a concepção de alfabetização expressa no Manual do Pacto e na Portaria nº 867/2012 que institui essa política de formação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como um estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso da perspectiva foucaultiana na trama do saber/verdade/poder, tendo como principais fontes o Manual do Pacto e a Portaria nº



867/2012. Como ferramentas teórico-metodológicas são referenciais para esta pesquisa os conceitos de discurso, poder-saber, biopolítica, governamentalidade e resistência de Foucault (2012; 2013a; 2013b). São destacados os contextos, que fazem parte da abordagem do Ciclo de políticas Stephen Ball (MAINARDES, 2006), que auxiliam na compreensão das políticas educacionais brasileiras, e os conceitos que constituem as tecnologias políticas (BALL, 2002; 2004).

Nessa perspectiva, na lógica da Análise do Discurso de Foucault, deve-se prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída de práticas e de sujeitos. É o discurso, definido como “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2013a, p.131), e estes enunciados, que são sempre acontecimentos que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente, que atravessam a linguagem o foco da análise.

Segundo Fischer (2001) é preciso descrever enunciados, o que corresponde a compreender as coisas ditas como acontecimentos, existindo uma complexidade de relações que fazem com que certas coisas possam ser ditas em dado momento e espaço.

Resultado e discussão

O ciclo de alfabetização proposto pelo “Pacto” tem por objetivo “garantir a inserção da criança na cultura escolar”, ampliando o “universo cultural” do aluno nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, nos questionamos: Que tipo de cultura escolar é essa que pode ampliar o universo cultural nas diferentes áreas do conhecimento, mas seleciona apenas Língua Portuguesa e Matemática? Esta “cultura escolar” esta diretamente relacionada à “cultura do desempenho”, que não só (re)forma a estrutura da organização escolar, mas também o agir e o pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo (BALL, 2002).

Tal concepção demonstra o quanto a atual política de formação continuada do professor alfabetizador está tomada por antigas concepções. Nesse sentido, a tese da teoria do Capital Humano é reeditada nos dias atuais, a “educação para todos” vira “todos pela educação” e agora é considerada a “filosofia” que promete o avanço das nações com gastos mínimos por parte do Estado. Além da própria concepção de alfabetização, limitada a aprendizagem das habilidades individuais de ler e escrever sendo utilizada para fins escolares.



A “inserção na cultura escolar”, concepção de alfabetização explícita do PNAIC, também está relacionada à ordem instaurada pelos discursos, a qual cerca instituições como a escola, em que a produção de conhecimento é controlada por procedimentos que conjura poderes e perigos. Entretanto, o que está em jogo nessa “vontade de verdade”, senão o desejo de poder? Uma espécie de jogo de valorização de um “discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2012).

O ciclo de alfabetização é conceituado como um tempo sequencial de três anos (600 horas), sem interrupções, o que significa que não haverá reprovação entre o 1º e o 3º ano do ensino fundamental. Esses três anos serão dedicados à inserção da criança na “cultura escolar”, como garantia do direito de saber ler e escrever para atender os diferentes propósitos, como assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Mesmo com o fixado na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Manual do Pacto esclarece que quando o sistema de ensino ou escola optar pelo sistema seriado, fazendo valer sua “autonomia”, deve considerar os três primeiros anos como um ciclo sequencial ininterrupto de alfabetização. Mas que tipo de autonomia pode ser exercida nesse contexto de “determinações” e “obrigações”? Se os resultados prevalecem sobre o processo e sobre os próprios sujeitos, pouco importa seus valores. O resultado, a alfabetização, “a inserção na cultura escolar”, será de responsabilidade do professor não importa as condições adversas que envolvam o contexto escolar.

A formação, proposta pelo PNAIC, está voltada para os planos de aula, sequências didáticas e avaliação diagnóstica, enfatizando os conteúdos de Linguagem e de Matemática. Isso demonstra o quanto à educação está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativas que determinam o que a escola é e pode ser. O ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem com o “efeito panóptico” da gestão em busca da qualidade e da excelência (BALL, 2004).

Considerações

Pode-se afirmar que a “inserção na cultura escolar”, concepção de alfabetização explícita do PNAIC, não garante a alfabetização proposta por Dornelles (2011), em que a alfabetizar consiste em desenvolver situações em que possibilitem a exploração das coisas do mundo e explorar-se, descobrir o outro e descobrir-se, potencializando o ato de alfabetização.



CONEDU
Congresso Nacional de Educação
18 a 20 de Setembro de 2014

O “Pacto” garante a moldagem de um processo formativo para professores em que autonomia e subjetividade não são consideradas. E, o resultado, a alfabetização, “a inserção na cultura escolar”, será de responsabilidade do professor não importa as condições adversas que envolvam o contexto escolar.

Referências

- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 19 de set. de 2013.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.
- DORNELLES, L. V. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 141-155, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28276>>. Acesso em: 26 de jun. de 2014.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 06 de mar. de 2014.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 2012.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 8 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- _____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013b.
- NEVES, L. M. W. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In: SILVA, A. F. RODRIGUES, M. M. (Orgs.) **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 06 de fev. de 2014.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.
-