

DESAFIOS DA ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Analúcia de Morais Vieira¹

Sônia Maria dos Santos²

Valéria Ap. Dias Lacerda de Resende³

RESUMO: Para construirmos esse artigo a seis mãos, partimos da nossa crença de que Educação constitui-se em uma prática social, historicamente construída, balizada pela transmissão, divulgação e transformações de conhecimentos e técnicas formulados a partir da interação que se estabelece entre os homens e destes com o mundo material produzido culturalmente. A Educação Popular, em linhas gerais, enquanto uma prática social, caracteriza-se por diversas e complexas experiências educativas, que apresentam como centro uma intencionalidade transformadora. Ou seja, ela anuncia e vivencia uma mudança social tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos sócios-políticos e culturais. Nosso objetivo aqui é entrelaçar três questões consideradas importantes nessa reflexão. A primeira é referente às políticas públicas voltadas para a Alfabetização no que tange a garantia dos direitos à educação da criança, do jovem e do adulto. A segunda questão contextualiza, a partir de pesquisas, estudos e experiências, a questão do significado da Alfabetização e do Letramento como também seus múltiplos fatores que se materializam em práticas pedagógicas. A terceira e última questão aponta na direção de se compreender as relações entre história, memória e narrativas de alfabetizadores/as brasileiros/as sobre sua formação básica e continuada - complexo processo que transcende as relações entre as políticas públicas e o cotidiano escolar. Finalizando esta reflexão, a escola é abordada como um dos espaços privilegiados para a elaboração e sistematização destes múltiplos olhares, na busca da consolidação de uma educação pública, democrática, inclusiva, social e politicamente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Formação de professores.

Introdução

O que é educação? Toda educação é popular? Que relações existem entre ela, a vida e a escola? Quais são os desafios da escola a serem enfrentados e superados neste novo e complicado século?

Partimos do entendimento de que a educação constitui-se em uma prática social, historicamente construída, balizada pela transmissão, divulgação e transformações de conhecimentos e técnicas formulados a partir da interação que se estabelece entre os homens e destes com o mundo material produzido culturalmente. A educação popular, em linhas gerais, enquanto uma prática social, caracteriza-se por diversas e complexas experiências educativas e apresenta como centro uma intencionalidade transformadora. Ou seja, ela anuncia e vivencia uma mudança social tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos sócio-políticos e culturais. Para Torres (1988), educação popular

[...] é uma prática heterogênea perpassada por um conjunto de características comuns, reconhecidas como tal em seus discursos:

¹ Professora Mestre da Escola de Educação Básica/UFU; doutoranda pela FE/USP; membro do NUALFA/UFU.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFU; coordenadora do NUALFA/UFU.

³ Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFU e membro do NUALFA/UFU.

a ser transformadora, visando a contribuir na construção de uma sociedade que responda a aspirações dos setores populares, em vista do que propõe mudanças de mentalidades e de atitudes e o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo (p.11).

Nesse sentido, a escola, ao longo da sua história, constitui um dos espaços privilegiados para a concretização e socialização dessa complexa trama de práticas, sistemas e significações historicamente construídas à luz dos conflitos e disputas de concepções de homem, sociedade e educação.

O reconhecimento da educação, em específico da alfabetização, como direitos sociais na construção plena da cidadania, é recente no Brasil. Esse movimento de reconhecimento traz, em si, profundas relações com os movimentos sociais de reivindicações e lutas pelo acesso à educação pública, transformadora e democrática para todos, que pode se efetivar nos diversos espaços sociais, dentre eles, a escola. Esse campo traz, em seu cotidiano, as contradições e exigências da sociedade que, atualmente, sinaliza a importância da escola como um espaço alternativo para uma educação verdadeiramente pública e popular.

Essa demanda de direitos está presente nos debates sobre a importância da educação dirigida, principalmente, às crianças de baixa renda, aos jovens e adultos analfabetos e, nos novos parâmetros didático-pedagógicos, que buscam compreender e promover a aprendizagem e o desenvolvimento significativos de crianças, adolescentes e adultos em todas as instituições (públicas, privadas e não-governamentais) e níveis de escolarização.

Pretendemos, com este texto, trazer três questões importantes referentes às políticas públicas voltadas para a alfabetização no que tange a garantia dos direitos à educação de crianças, jovens e adultos. Para isso, serão destacados os documentos: Constituição Federal, LDB e o Plano Nacional de Educação, como ferramentas jurídico-normativas que contribuirão para o debate. No segundo momento, buscaremos contextualizar, a partir de pesquisas, estudos e experiências, a questão da alfabetização e do letramento e seus múltiplos fatores, que se materializam em práticas pedagógicas. Essas práticas podem ser inclusivas ou excludentes, dependendo dos condicionantes sociais, políticos, culturais e pedagógicos eleitos pela comunidade escolar a que, por sua vez, revelam os entraves e desafios na formação básica e continuada de alfabetizadores/as. O terceiro momento apresenta um olhar específico sobre as relações entre história e memória de alfabetizadores/as brasileiros/as sobre sua formação básica e continuada - complexo processo que transcende as relações entre as políticas públicas e o cotidiano escolar. À guisa das considerações finais, abordaremos a escola como um dos espaços privilegiados para a elaboração e sistematização destes múltiplos olhares, na busca da consolidação de uma educação pública, democrática, inclusiva, social e politicamente referenciada.

Do direito declarado ao direito efetivo: desafios da sociedade civil

Inicialmente, é necessário destacar a visibilidade social dada à escolarização de crianças, jovens e adultos, no atual contexto das políticas públicas no Brasil. Este fato é decorrente das inúmeras transformações do mundo produtivo e comunicacional, bem como dos altos índices de analfabetismo de uma grande parcela de crianças, jovens e adultos normalmente marginalizados social e culturalmente.

A partir do final do século XX, os problemas do analfabetismo tornaram-se presentes na agenda das políticas educacionais que, por sua vez, foram materializadas em dispositivos le-

gais, tais como o capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que garantem minimamente o direito social de todos os brasileiros de terem acesso à escola.

Assim, essa legislação constitui-se num manancial, que abre a possibilidade de desvelar as concepções e modelos de uma dada política educacional e de Estado que sustentam o jogo de interesses sociais. Em outras palavras, o estudo desse arcabouço jurídico revela-se um “[...] instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa” (SAVIANI, 1978, p.173).

Nesse sentido, o ordenamento legal, iniciado pela Constituição Federal de 1988, garante o direito à educação a toda sociedade, conforme o artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Embora os artigos proclamados na Constituição reconheçam, entre outros, o direito à educação de toda criança de zero a seis anos, inclusive com necessidades especiais - inédito na legislação brasileira -, e o dever do Estado e do sistema público de garantir o atendimento em creches e pré-escolas para essas crianças, situando estas instituições no capítulo da educação, as políticas de financiamento - por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) - não asseguraram efetivas condições para os municípios priorizarem esse nível de ensino.

Quanto à garantia de ensino fundamental para todos, incluindo aqueles jovens e adultos que a ele não tiveram acesso na idade própria, a Constituição Federal é explícita em relação a este direito da população e dever do Estado.

Ainda com relação ao direito à educação para todos, a Constituição, no seu artigo 30, inciso VI, apresenta como competência dos municípios: “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. Isto é, ela proclama que a manutenção dos programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental será de competência dos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

O artigo 211 afirma que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Nesse artigo, a Constituição instaura o princípio da descentralização da educação, indicando, para a esfera federal, o atendimento prioritário ao ensino superior; para os Estados, o atendimento ao ensino médio e fundamental; para os municípios, o atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental.

Entretanto, a Constituição, apesar de ampliar significativamente as obrigações do Estado em relação ao setor educacional, não apresenta explicitamente responsabilidades e

competências de cada ente federado (União, Estado e Município), dificultando o entendimento da sociedade e, conseqüentemente, impossibilitando a solicitação do cumprimento dos preceitos constitucionais.

Um segundo ordenamento legal refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei n. 9394/96 que destaca a Educação Básica a partir dos níveis e modalidades de ensino. Assim, a Educação Básica é dividida em três níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; e nas modalidades: educação de jovens e adultos, da educação profissional e educação especial.

No entanto, a LDB não apresenta obrigatoriedade de matrícula e gratuidade para educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Contudo, especifica o regime de colaboração além de prever atribuições específicas aos entes federados, conforme o artigo 9º da LDB:

A União incumbir-se-á de IV - 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 a formação básica comum.

Assim, é possível identificar um paradoxo: a Constituição de 1988 e a LDB reconhecem e proclamam a educação como um direito de todos; não indicam a obrigatoriedade e a gratuidade a todos os níveis e modalidades de ensino; e não explicitam claramente o financiamento para os níveis da educação infantil e ensino médio, bem como para outras modalidades de ensino.

Atendendo à LDB, foi aprovada a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências no que diz respeito a diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas de todos os níveis e modalidades de ensino, assim como sobre a formação e valorização dos professores, além de financiamento e gestão a serem cumpridos nos próximos dez anos.

Entretanto, foi possível constatar, nesses três anos de vigência do PNE, pequenos ensaios na concretização dos objetivos e metas proclamados, seja por parte do governo federal, dos governos estaduais e municipais, seja pela sociedade civil. Há, de um modo geral, um completo desconhecimento por parte da comunidade escolar da existência do PNE, conforme sinalizam pesquisas de políticas educacionais.

Diante desse descompromisso com a legislação educacional enquanto espaço oficial de uma política pública, podemos afirmar que tanto a Constituição Federal e a LDB quanto o PNE estão envoltos por concepções de sociedade, de educação e de uma política social sustentadas por posicionamentos político-filosóficos que constituem, na realidade, o embasamento para a consubstanciação das políticas educacionais no âmbito público. É, na verdade, uma significativa expressão sociopolítica da educação e, num sentido mais amplo, das políticas sociais propostas pelo Estado. A legislação, portanto, não é algo etéreo, rarefeito, solto no tempo e no espaço, mas guarda relações históricas com o seu momento de produção e implementação, no *front* das políticas educacionais e sociais. O que requer uma atuação direta, constante e incisiva da sociedade civil.

Nesse sentido, interagem os vetores econômicos, político, cultural e imaginário na produção e implementação sócio-históricas da legislação. Assim, ao se discutir os desafios da escola enfocando a alfabetização, tornar-se necessário levar em consideração esses aspectos jurídicos e a identificação do momento histórico em que tais arranjos normativos foram construídos e implementados.

Alfabetização e letramento: desafios a serem vivenciados na escola

A partir da análise apresentada anteriormente acerca das políticas públicas, buscaremos situar na Educação e, principalmente, no cotidiano escolar, as possibilidades e, porque não dizer, o desafio atual para uma prática sócio-cultural de letramento e alfabetização.

Para tanto, gostaríamos de esclarecer que os conceitos de alfabetização, alfabetizado, letrado, iletrado, letramento e escolarização não correspondem a um campo homogêneo e de significados óbvios. Esses conceitos marcam o percurso histórico das áreas e emergem como uma realidade social complexa, mediada por concepções e práticas excludentes ou inclusivas.

No entanto, pretendemos apresentar o que conceituamos como alfabetização e letramento. Alguns autores, como Soares (1998), Rojo (1998), Tfouni (2004), defendem que alfabetização é a aquisição do sistema convencional da escrita (codificar/decodificar), enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita - as chamadas práticas de linguagem escolar.

Até os anos 80 do século passado, a alfabetização escolar, no Brasil, caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos (fônico e silábico) e métodos analíticos (palavração, sentencição e global), principalmente, com a psicogenética da língua escrita e da leitura, pesquisa realizada e divulgada por (FERREIRO & TEBEROSKY). Essa pesquisa passou a ser conhecida, no Brasil, como “construtivismo”, que trouxe mudanças nos pressupostos e objetivos da alfabetização efetuando uma verdadeira revolução conceitual nessa área.

Nesse sentido, a alfabetização, para nós, é um processo de representação da linguagem, a partir da aquisição de códigos (alfabético, numérico) que se dá a partir de níveis de conceptualização da escrita e leitura em práticas sociais de uso dessa representação. Ainda nesse período, um novo termo - o letramento - começou a ser discutido nos meios acadêmicos para distinguir as práticas sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização.

Para Kleiman (1995), letramento “é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.19).

Sendo assim, o letramento é um termo decorrente da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Focaliza aspectos sócio-históricos e culturais da aquisição da escrita por uma sociedade.

Além disso, acreditamos que a alfabetização não pode ser compreendida simplesmente como uma aprendizagem de habilidades para leitura e escrita. E, sim, como “um meio que contribui tanto para produzir como reproduzir as experiências culturais de determinados grupos sociais” (MACEDO, 2000, p. 85).

Muitos profissionais da educação entenderam equivocadamente que esse termo teve sua origem para ampliar o conceito de alfabetização, ora confundindo-os, ora fundindo-os. Entretanto, esses dois processos devem ser concebidos como indissociáveis e interdependentes. Isso porque acreditamos que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento e vice-versa, os dois processos complementam-se. Afinal, a escrita é a representação de diferentes aspectos da linguagem num constructo sócio-histórico cultural, associado ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão, caracterizando, ideologicamente, as relações sociais e cognitivas dos povos.

Por isso, segundo Tfouni (2004), o “[...] termo ‘iletrado’ [...] não pode ser usado como antítese de ‘letrado’”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe

de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que isso presuponha sua inexistência” (p. 23). O que é confirmado através dos índices de ‘alfabetizados funcionais’ nos países de terceiro mundo. Segundo Giroux (1983),

Essa alfabetização, dentro da perspectiva utilitarista, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. Para ele a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização e a pedagogia aos requisitos pragmáticos do capital (MACEDO, 2000, p. 85).

Dessa forma, a escola, as comunidades sociais, os movimentos de educação popular têm por excelência a capacidade de multiplicar e realizar práticas de alfabetização e letramento, numa perspectiva transformadora e emancipatória.

A seguir, pontuaremos algumas práticas de letramento que podem estar presentes no cotidiano da escola e da sociedade. Essas práticas podem ser realizadas em diferentes âmbitos: **subjeto** - legendas, notas, álbum de família, relato de viagem, diário, anúncios, listas, classificados, bilhete, convite, cartão, carta, e-mail, agendas, etiquetas; por meio de trabalhos com **formulário** - contas, extratos cheques e arquivos, prontuários médicos, carteiras de saúde, laudo de exame, certidão, certificado, diploma, boletim escolar; por **estudo e consulta** - instrução de uso, de montagem, bula, receita, lista, formulários.

Citando um exemplo: consultando uma programação de cinema, utilizando o jornal: Quais os filmes estão passando? Onde? Quais os horários? Qual o preço? Esse é um exemplo possível de ser realizado no contexto da sociedade letrada, que favorece e permite uma reflexão do que seja alfabetização e letramento.

Para tanto, consideramos relevante as questões abaixo como ponto de reflexão para a construção de uma prática de alfabetização e letramento verdadeiramente social e significativa.

- ❖ O que significa alfabetizar?
- ❖ O que significa “letrar”?
- ❖ Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?
- ❖ Como alfabetizar “letrando”?
- ❖ Quando se pode dizer que uma criança, adolescente ou adulto estão *alfabetizados*?
- ❖ Quando se pode dizer que estão *letrados*?
- ❖ Quais são as condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas?
- ❖ Quais as conseqüências de tudo isso para a escola?

Enfim, quando defendemos que as práticas de letramento são um desafio para ampliar nossos modos de ler e escrever, trazemos junto uma compreensão de que a escola é um dos locais privilegiados dessas práticas, e não o único presente na sociedade. Dessa maneira, os envolvidos com a educação devem procurar uma “nova escola”, ancorada em uma prática que expresse conceitos mais democráticos, e que tenham uma relação com o plano para a sociedade como um todo. Essa “nova escola” deve também ser informada por uma pedagogia radical, que torne concretos valores como: solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico... uma ideologia emancipadora em que os leitores tornem-se “sujeitos” e não simples “objetos” (MACEDO, 2000, p. 96).

Portanto, acreditamos que um dos caminhos para que esse plano se efetive está, também, na formação básica e continuada de alfabetizadores/as, próximo tema a ser abordado.

Formação básica e continuada de alfabetizadores/as brasileiros/as: velhos problemas e novos desafios

As pesquisas científicas na área de formação básica e continuada de professores/as vêm revelando, nas três últimas décadas do século passado, inúmeros problemas que se manifestam no cotidiano dos cursos de formação básica e continuada de alfabetizadores/as. Dentre os problemas detectados, salientamos o da co-responsabilidade das políticas públicas, produtoras de uma profunda crise na educação, especificamente quanto à formação básica e continuada de alfabetizadores/as e referente aos próprios sujeitos voltados para sua vida profissional.

O primeiro problema que o/a alfabetizador/a precisa superar é o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula. O segundo é superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender à realidade da sala aula. O terceiro trata-se da superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem.

Esses problemas são frutos da própria formação de professores/as alfabetizadores/as, que passa por uma história de treinamento técnico/instrumental anterior ao ingresso na profissão. Depois dele, o que atualmente denominamos de formação continuada assumiu uma perspectiva de reciclagem, treinamento e atualização, acreditando-se que, dessa forma, os/as alfabetizadores/as estariam capacitados e, conseqüentemente, aconteceria na prática de sala de aula uma boa transposição didática, adequando-se teorias elaboradas por pesquisadores/as e adaptadas por tecnólogos da educação.

No caso específico da formação em alfabetização, foi enfatizada uma abordagem psicológica, instrumentalizando os professores para que aplicassem testes e treinamentos motores e perceptuais nos alunos. Esse período é considerado “anos áureos da alfabetização”.

No final do século passado, esse profissional passou a ser visto como um docente que tem um saber prático e que enfrenta situações singulares no cotidiano da sala-de-aula. Santos (2001) afirma que, após “esse período de formação técnica, passa-se a estudar a construção da identidade do profissional da educação considerando o desenvolvimento pessoal como elemento fundamental de seu processo de formação” (p.12).

O saber prático, ou o conhecimento vivido pelos/as alfabetizadores/as, passa a ser valorizado, derrubando-se a dicotomia racionalidade técnica / racionalidade prática, configurando-se assim uma nova visão do saber docente. Nessa abordagem, as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para a transformação dessa atuação, tendo papel fundamental na constituição do que passa a chamar de ‘desenvolvimento profissional do/a alfabetizador/a’.

Santos (2001) afirma que “até então os/as alfabetizadores/as eram formados por agentes externos, recebendo informações gerais que deveriam ser por eles aplicadas às situações concretas de sala de aula [...]” (p.12), em uma reflexividade meramente técnica, o que era denominado de capacitação, treinamento e reciclagem.

Os/as formadores/as de alfabetizadores/as, a partir de pesquisas, estudos, reflexões e vivências, passam a difundir, nos cursos de formação continuada destes profissionais, que eles podem e devem optar sobre “como” e “o que” deve ser priorizado no ensino na sala de aula. Essa prática de formação deu *status* a esses/as profissionais, que passaram a ser os “principais sujeitos de sua formação, na medida em que foram capazes de tomar sua prática

como objeto de reflexão crítica, já que essa prática é singular, complexa e impossível de ser abordada e trabalhada através de prescrições gerais e externas” (SANTOS, 2001, p.12).

Dessa forma, entendemos que a docência e o papel do/a alfabetizador/a devem ser priorizados como *práxis* no curso de Pedagogia, concebendo-se o/a alfabetizador/a como aquele/a que tem a docência como base de sua identidade profissional, dominando assim o conhecimento específico desta área e experimentando situações onde seja possível fazer a transposição didática.

O/a alfabetizador/a precisa compreender que o exercício do trabalho pedagógico, em sala de aula, é uma síntese do conhecimento teórico mais o domínio e transmissão de um conjunto de saberes construídos por meio de processos educativos desenvolvidos no interior da escola.

Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. São constituídos pelo conhecimento científico, compreendendo: “os saberes curriculares”, compostos pelos objetivos, conteúdos, métodos e materiais; “os saberes pedagógicos”, formados pelas nossas crenças, concepções sobre a atividade educativa; e “os saberes práticos”, que são adquiridos “na” e “pela” experiência.

Para Santos (2001), essa maneira de compreender o ofício de ser alfabetizador/a apóia-se na crença de que a sua memória revela os modos como se foi alfabetizado/a, que práticas pedagógicas são trazidas de sua vida de aluno/a, de suas experiências profissionais, de seus espaços de formação. E, sobretudo, analisam-se os processos por meio dos quais ele/ela vem, ao longo dos anos, construindo o conhecimento prático.

Acreditamos que a memória e a história de vida dos/as alfabetizadores/as, suas representações e seus saberes desempenham um papel significativo no modo como interpretam o contexto educacional e na determinação de suas atuações nessa realidade.

Podemos afirmar que a formação do/a alfabetizador/a não é algo passivamente recebido e, depois, fielmente executado. Os/as alfabetizadores/as fazem sua leitura, interpretam através de seus sistemas de representações. O que é realizado na sala de aula é marcado pela leitura que esse profissional conseguiu fazer, e não pelo que se deseja que ele faça.

Sendo assim, a formação básica e continuada de alfabetizadores/as é um processo longo e complexo. Longo porque deverão estar sempre estudando, e complexo porque não se tem um modelo pronto, acabado e ideal para cuidar dessa formação.

O que se tem são reflexões que sinalizam alternativas experimentadas por formadores/as que buscam uma educação diferenciada e significativa, tanto para os alunos dos cursos de formação e das licenciaturas - futuros/as alfabetizadores/as - quanto para os que já estão atuando.

Concordamos com Perrenoud (1999), que afirma “ter a sensação de estar lutando contra moinhos de vento”. Quem de nós ainda não teve essa sensação? Logo, o que buscamos é ressignificar o saber docente. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar” (p.224). Construir ou reconstruir um currículo de formação básica ou continuada de alfabetizadores/as nessa perspectiva é, portanto, o nosso desafio.

Considerações finais

Iniciamos nosso texto trazendo as seguintes indagações: O que é educação? Toda educação é popular? Que relações existem entre ela, a vida e a escola? Quais são os desafios da escola a serem enfrentados e superados neste novo e complicado século? E durante a própria tessitura deste texto, acreditamos que essas indagações ainda sejam pertinentes. Afinal,

a educação popular não pode ficar longe dos planos, vivências e currículos das escolas e das academias.

Seria oportuno salientar que nossa concepção de educação popular perpassa caminhos de uma política pública não reprodutivista de um mercado, de uma alfabetização que traduza o letramento ou, como disse Paulo Freire, “uma alfabetização que faça não apenas ensinar a ler e escrever, mas que ensine as pessoas a lerem o mundo a sua volta e que aconteçam também na formação continuada e reflexiva dos/as professores/as.”

Não há, no nosso entendimento, uma política pública verdadeiramente social bem como uma real alfabetização transformadora, revolucionária, emancipatória em nossa prática de sala de aula. É necessário assumirmos efetivamente atitudes políticas de igual qualidade fora de sala de aula. Pois, se no interior da escola, do sindicato ou da sociedade, nós nos mantivermos, declaradamente ou não, conscientemente ou não, ligados às forças políticas reacionárias ou mesmo conservadoras, estaremos praticando uma pedagogia modernizante e não uma pedagogia verdadeiramente transformadora, construída coletivamente por e para todos.

Por isso, ao enfocarmos a alfabetização “de” e “para” todos, requeremos mais que um compromisso com a educação básica da forma como se configura atualmente. Precisamos de uma ‘postura ampliada e referendada democraticamente’, que vá para além dos níveis atuais de recursos, seja o FUNDEF ou FUNDEB, das estruturas institucionais ou não, dos currículos e sistemas convencionais de oferta, e que, principalmente, respalde-se nas experiências e práticas significativas dos movimentos sociais que exercitam efetivamente o princípio da educação para todos.

Por fim, Brandão (1985) destaca que, em um mundo de crescentes situações de concorrências sem sentido humano, e de participações vazias de individualismo e esforço direcionado, a escola precisa ser ainda um lugar solidário. No entanto, é necessário que esse seja um lugar menos difícil, em que haja o exercício de um trabalho regular regido pelo esforço na superação de si mesmo e pela conquista de um saber de criação comprometido com todos os trabalhadores e trabalhadoras.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Ed. Brasiliense, 1985.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIMA, Emília Freitas. **O pensamento do professor: construindo metáfora, projetando concepções**. ANPED (comunicação), 1997.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. In: **Educação & Sociedade** (CEDES) n. 73, Campinas, 2000.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras entre saberes e práticas**. 2001. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

SOARES, Magda. **Travessia**: tentativa de um discurso da ideologia. Memorial. UFMG: Belo Horizonte, (mimeo), 1991.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/ CE-ALE, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. Cortez, 2004.