

Volume 13

Seção Artigos e66587

30 de novembro 2019

Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC

Curricular policies for literacy: matters and dilemmas beginning from the BNCC

Políticas curriculares para La alfabetización: cuestiones y dilemas a partir de la BNCC

Lucilene Amarante¹

Jani Alves da Silva Moreira²

Citação: AMARANTE, L; MOREIRA, J.A. da. Silva. Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, e66587. Novembro de 2019.



<http://10.5380/jpe.v13i0.66587>

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7994-4164>. E-mail: lucileneamarante@hotmail.com

² Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente adjunto do Departamento de Teoria e prática da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da UEM. Bolsista PNPd/CAPES. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3008-0887>. E-mail: jasmoreira@uem.br

Resumo

O texto apresenta apontamentos referentes às políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, na educação infantil e ensino fundamental, no contexto da reforma curricular atual. Trata-se dos resultados de uma pesquisa bibliográfica no qual expomos questões acerca dos encaminhamentos para implementação do documento BNCC nas propostas curriculares dos sistemas municipal de ensino, com o propósito de inferir sobre a prática pedagógica e gestora de alfabetização, bem como a formação continuada de professores alfabetizadores. Os resultados evidenciam alguns dilemas e desafios para um efetivo processo político de concretização de um currículo no qual considere o desenvolvimento da prática alfabetizadora a partir da formação continuada com professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Alfabetização. BNCC. Formação de professores.

Abstract

The text presents notes regarding the curricular policies in the literacy cycle, to kindergarten and elementary school, contextualized in the current curricular reforming. Those are the results of a bibliographical research in which questions are shown about the referrals for the implementation of the *BNCC* (Common National Curricular Base) document in the curriculum proposals of the municipal education systems, aiming to infer about the pedagogical practice and management of literacy, as well as the continuing education of literacy teachers. The results highlight some dilemmas and challenges for an effective political process of materializing a curriculum that considers the development of the literacy practice from continuing education of literacy teachers.

Keywords: BNCC. Curricular Policies. Literacy. Teacher Braining.

Resumen:

El texto presenta apuntes referentes a las políticas curriculares para el ciclo de alfabetización, en la educación infantil y primaria, en el contexto de la reforma curricular actual. Se trata de los resultados de una pesquisa bibliográfica en la cual exponemos cuestiones acerca de los direcciones para la implementación de los documentos BNCC en las propuestas curriculares de los sistemas municipales de ensino, con el propósito de inferir sobre la práctica pedagógica y gestora de la alfabetización, bien como la formación continúa de profesores alfabetizadores. Los resultados evidencian algunos dilemas y desafíos para un exitoso proceso político de concretización de un currículo en la cual considere el desenvolvimiento de la práctica alfabetizadora a partir de la formación continuada con profesores alfabetizadores.

Palabras clave: Políticas Curriculares, Alfabetización, BNCC, Formación de Profesores.

Introdução

Este texto tem como objetivo compreender as políticas curriculares e a alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento obrigatório e norteador das propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal. Analisamos as proposições da BNCC para a alfabetização, tendo em vista que recentemente também foi aprovado a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765/2019, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), que carece de uma ampla discussão democrática sobre apropriação do código escrito como um direito social de qualidade a todos.

Nas proposições da BNCC, a alfabetização deve ser o foco do trabalho docente, devendo encerrar esse processo ao final do segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Com a PNA, o Decreto nº 9.765/2019, artigo 5º, inciso I, estabelece que a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. As questões abordadas no texto apresentam inferências quanto às implicações dessa antecipação do processo de alfabetização. A medida causou preocupação no contexto educacional brasileiro, sendo amplamente criticada, pois de certa forma se diferenciou do estabelecido na Meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que institui “alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental”.

A Educação é um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 no Art. 205, e diante de resultados negativos no processo de alfabetização observados na última Avaliação Nacional da alfabetização (ANA) em 2016, o Governo Federal esteve a delinear políticas educacionais sob forma de propostas e programas em que o intuito foi a formação de professores (inicial e continuada) para a melhoria dos índices do analfabetismo no Brasil.

Dentre os programas, ao retomarmos alguns antecedentes históricos das políticas para a alfabetização brasileira, destaca-se no primeiro item desse artigo o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais forneceram formação continuada aos professores alfabetizadores da rede pública, a fim de propiciar a formação para o aprimoramento da prática docente, da aprendizagem e do processo de alfabetização dos alunos.

Posteriormente, discute-se sobre as proposições da BNCC e a alfabetização. O intuito é compreender como a alfabetização é apresentada no documento mediante essa nova política curricular para a educação brasileira. Alguns pesquisadores abordados neste artigo, como FRADE (2019), FERNANDES; COLVERO (2019), MORAIS (2015), SAVIANI (2016), TRICHES; ARANDA (2016) e MOREIRA (2018), já demonstraram a preocupação diante de um documento norteador dos currículos, pois acreditam que, ao ser implementado nos municípios, poderá ter como foco a preparação dos alunos para avaliações em larga escala, e não de tornar satisfatória a aprendizagem e o desenvolvimento real dos sujeitos.

Também apresentamos ponderações sobre as ações de implementação da BNCC no sistema de ensino municipal. Muitos municípios já possuem sua própria proposta pedagógica e, diante desse novo modelo, direcionado pela gestão do Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino deverão reformular suas propostas, almejando a sua conclusão para o início de 2020, já que a Resolução de homologação da BNCC do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, determina tal ação. Uma atenção especial será dada em relação às proposições do documento para alfabetização e à formação docente.

As políticas para alfabetização na educação infantil e ensino fundamental

Para se pensar em uma política curricular que atinja a tão almejada melhoria da alfabetização plena dos sujeitos, é imprescindível considerar a compreensão do contexto atual, que nos remete a considerar que têm sido constantes os dados apresentados relativos ao fracasso escolar em relação ao processo de apropriação da escrita e da leitura pelas crianças.

Frade (2019, p. 92) expõe que os dados relativos à alfabetização no Brasil sempre foram inquietantes e refletem desigualdades sociais no âmbito escolar. Os índices demonstram que “passamos de 17,7% de alfabetizados (primeiro censo, de 1872, sem computar a população escrava) para 93% da população com quinze anos ou mais de idade (IBGE, 2017)”.

Porém, em relação aos resultados com crianças que finalizam o terceiro ano do ensino fundamental, sabe-se que a maioria não se apropria das especificidades da alfabetização. Essa afirmação se pauta nos dados do resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no ano de 2016 para os alunos da rede pública por meio da Portaria Nº 304, de 21 de junho de 2013 (BRASIL, 2013). Conforme relatório SAEB/ANA (2018), tal avaliação revelou que mais da metade dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental têm nível insuficiente em leitura e matemática (BRASIL, 2018).

Com relação aos resultados dessa avaliação, constata-se que a alfabetização como direito social está sendo ofertada às crianças com insucesso e situações de insucesso têm sido recorrentes. Acredita-se que o direito à educação, instituído no Art. 205 da Constituição Federal, vai além de um direito que visa apenas o conhecimento e a

aprendizagem escolarizada. Esse direito deve abranger uma ampla formação do sujeito, que vive e interage em uma sociedade movida por constantes transformações históricas e sociais. Dragone-Silveira (2010, p. 235) enfatiza que o direito à educação se insere na perspectiva mais ampla dos direitos civis e defende que:

O direito à educação não compreende somente a dimensão individual, mas a social também, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. Acredita-se que a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

Não há dúvidas de que a escola é o ambiente mais propício para a efetivação desse direito e para a formação de sujeitos alfabetizados que podem contribuir para a constituição de uma sociedade menos desigual, uma vez em que os homens são engendrados nas relações sociais, pois:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2008, p. 65).

A escola é uma das principais instituições responsáveis para a formação humana e intelectual de todas as crianças. Elas aprendem e se desenvolvem por meio de mediações docentes significativas e nas relações sociais produzidas entre todos. O sucesso na alfabetização pode ser alcançado nas trocas e nas mais variadas interações de uma educação que seja cada vez mais democrática. Por conseguinte, para a efetivação do direito social à educação, se faz necessária políticas públicas, como destacam Scaff; Pinto (2016):

A afirmação do direito à educação como um direito fundamental de natureza social tem uma consequência importantíssima, visto que, por intermédio dela, reconhece-se que, embora o direito à educação possa ser efetivado e exigido judicialmente de maneira individual, a sua concretização ocorrerá por meio da realização de políticas públicas (SCAFF; PINTO, 2016, p. 438).

Ao corroborar com essa perspectiva, Moreira e Saito (2013, p.58) acreditam ser de fundamental importância a existência de políticas que promovam a formação contínua do professor para uma atuação mediadora efetiva, dessa forma: “[...]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.”

A partir desse posicionamento, o Ministério da Educação realizou ações e programas no intuito de melhorar a formação e qualificação da prática pedagógica docente por meio dos programas Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Moreira e Saito (2013) esclarecem que esses programas expressaram políticas de formação de professores que foram essenciais, pois almejavam efetivar o processo de desenvolvimento, a aprendizagem e a alfabetização dos alunos por meio do aprimoramento contínuo da prática dos professores alfabetizadores. Todavia, há de se considerar que existem outros fatores econômicos, sociais e culturais, de estrutura predial, de financiamento, salários e da valorização de professores, os quais também são insumos de responsabilidade de uma política de Estado, consolidada junto a um projeto de nação. Nesse entendimento, o investimento em Educação precisa considerar a criança como cidadão que possui o direito público subjetivo³ a uma educação de qualidade - como um sujeito que está inserido nos mais diversos e adversos contextos sociais e culturais, os quais são primordiais para a apropriação dos conhecimentos da língua escrita.

Defende-se, em primeiro lugar, que para a aquisição do sucesso escolar dos alunos, em especial no que tange à alfabetização, se faz necessário uma Política Nacional de Estado que “[...] visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados na lei” (PEREIRA, 2008, p. 99), a fim de garantir tais direitos a todos e dentre eles, o direito de aprendizagem.

O recém Decreto nº 9.765/2019, no artigo 6º, parágrafo único, estabelece uma priorização de público-alvo para a PNA, denominando de “beneficiários prioritários,” direcionado às crianças da primeira infância e aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os demais citados como público-alvo, no artigo 6º, não ficam considerados

³ Artigo 208, VII,§1º da Constituição Federal de 1988

como prioritários nessa política, sendo eles: alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; alunos da educação de jovens e adultos; jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e alunos das modalidades especializadas de educação. A medida causa estranhamento, uma vez em que a PNA já nasce sem priorizar o direito a todos e expõe um público prioritário.

Pereira (2008, p. 96) defende que uma “[...] política pública implica sempre, e simultaneamente, a intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais e não governamentais, seja por meio de demandas, suportes e apoios sejam mediante o controle democrático)”. Entretanto, a política, enquanto ação que emana do Estado, também é negociada na arena de disputa, mesclada de constatações e disputas em processo por grupos com diferentes interesses. Assim, consideramos a política “[...] como envolvendo negociação, contestação e luta entre grupos rivais, como processo mais do que produto” (OZGA, 2000, p. 87). Ball (2009) enfatiza que a política no contexto da prática é:

[...] composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de ou luta com, expectativa e requisitos contraditórios – acordos, ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305).

Nessa lógica, algumas políticas educacionais de formação de professores alfabetizadores ocorreram como fruto das lutas e embates de muitos pesquisadores na tentativa de reverter os baixos índices de alfabetização no país. O Pró-letramento (2007) foi um exemplo de programa direcionado à formação de professores das séries iniciais que foi acompanhado por professores orientadores, também chamados de tutores (BRASIL, 2007), no qual a formação ofertada centrou-se na:

[...] concepção de que o professor deve ser munido de diversas atividades práticas, separadas por conteúdos e módulos. Os professores devem aplicá-las nas turmas e, depois, avaliar seus efeitos com os tutores. A preocupação central está no como fazer, no saber técnico, sendo pouco considerada a dimensão teórica (SANTOS, 2008, p.146).

O programa representou uma tentativa de melhorar os índices de alfabetização no Brasil. Para Martins (2010, p.119), o programa demonstrou ao longo de sua efetivação proposições de “[...] um “aligeiramento” da formação continuada de professores, por meio da realização de curso de 120 horas, na modalidade semipresencial e à distância, cuja carga horária é insuficiente para atender às exigências de formação impostas aos professores [...]”.

Na tentativa de ampliar o alcance da formação continuada no país, outro programa voltado à alfabetização que ocorreu durante os anos de 2013 a 2017 foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em todos os municípios que aderiram a esse pacto, houve a orientação do MEC, assim como ocorreu no Pró-letramento para realizar o processo de seleção dos orientadores de estudo, que receberiam formação nas Instituições de Ensino Superior (IES), desenvolvida por professores formadores.

O PNAIC foi uma política de formação continuada que objetivou garantir a formação por meio uma formação pedagógica pontual, com temas relacionados à alfabetização e materiais, que levaram o professor a rever algumas práticas pedagógicas, conceitos e conhecimentos de alfabetização e letramento. Cruz e Martiniak (2016) defendem que ensinar exige uma postura docente aberta ao conhecimento para a promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As autoras ressaltam que o papel e a atuação da Universidade no PNAIC em articulação com o Estado foi fundamental.

As autoras acreditam que, ao participar junto às redes de ensino do processo formativo dos professores alfabetizadores, as IES cumpriram a função, construindo a metodologia dialética e relacionando o ensino superior ao contexto formativo com professores da educação básica. No entanto, a defesa que se faz nesta análise é de que as políticas públicas educacionais devem ser contínuas e devem também propiciar o conhecimento crítico e analítico de todos os envolvidos, já que muitas ações e políticas apresentadas ao longo da história favoreceram apenas à classe dominante, visando formar o sujeito apenas para o mercado do trabalho.

Ao propor uma análise do PNAIC, Alferes e Mainardes (2018) expõem as principais contribuições do programa para a melhoria da alfabetização, observados por

profissionais diretamente envolvidos com a efetivação de tal política educacional. Os participantes do programa manifestaram as seguintes contribuições do PNAIC:

a) as ideias novas trazidas pelo Programa, quando se referem às sugestões de jogos, sequências didáticas, projetos didáticos e os relatos de experiências contidos nos Cadernos de Formação; b) o aumento da participação das professoras alfabetizadoras no planejamento coletivo e na prática de atividades mais dinâmicas com os alunos, envolvendo a brincadeira e a ludicidade; c) a retomada de conhecimentos apropriados na graduação e na experiência profissional; d) a qualidade dos textos teóricos contidos nos Cadernos de Formação; e) o fato de que o PNAIC mostra o que o professor alfabetizador é capaz de fazer; e f) repensar a prática pedagógica (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 431- 432).

Os programas Pró-Letramento e PNAIC evidenciaram uma ampliação quanto à importância da alfabetização, de forma a concretizar a formação continuada e a troca de experiências junto aos professores alfabetizadores mais diretamente relacionados à prática. Esses programas apresentados colocam em foco, por meio da formação docente, a reflexão e efetivação do currículo escolar na prática alfabetizadora em sala de aula.

Fernandes e Colvero (2019) asseveram que há uma descontinuidade no percurso de tentativa de formulação de uma política nacional para alfabetização no Brasil, visto que os programas não se estabilizam em decorrência da não avaliação dos pontos mais frágeis e exitoso:

[...] a falta de cultura de desenvolver políticas de Estado faz com que governos deflagrem a descontinuidade de algumas políticas ou a substituição por outras com o intuito de promover governos, no sentido de propagar a ideia de idealizadores de um determinado programa/plano (FERNANDES; COLVERO, 2019, p. 291).

No contexto atual, a política curricular lançada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino fundamental por meio da BNCC (BRASIL, 2017) visando a alfabetização no país, geraram a necessidade de compreender as propostas para a alfabetização previstas nesse documento e inquirir se as reformas educacionais em andamento estão em consonância com o projeto educacional que estava se consolidando no país.

As proposições para alfabetização na BNCC

Ao refletir sobre as proposições da BNCC com o foco na política curricular para a alfabetização, consideramos fundamental a compreensão do seu percurso histórico a fim de expor alguns apontamentos sobre o processo de implementação da BNCC nas propostas curriculares das redes e sistemas de ensino.

De acordo com Triches e Aranda (2016), compreender a política curricular implica considerar o compromisso com o tipo de homem que se pretende formar, considerando-o como um sujeito que está em transformação, assim como a sociedade. As questões econômicas, sociais e culturais influenciam significativamente na forma de se pensar uma organização de mundo e da educação no currículo que se almeja. As autoras destacam que:

[...] não há como desvincular as políticas de currículo com os projetos formativos do homem, uma vez que este deverá atuar na sociedade contemporânea refletindo os moldes dos ensinamentos que lhe foram oferecidos, e o currículo tem forte poder de definir potencialidades para que os sujeitos em formação sejam capazes de atender às expectativas dos modelos que lhe foram definidos (TRICHES; ARANDA, 2016, p.15).

A construção de um currículo mínimo para o Brasil teve continuidade em 2015, quando o MEC promoveu as primeiras ações para a realização de uma política curricular, que intuiu formular um documento norteador obrigatório intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Constata-se que, em 18 de junho de 2015, foi publicada no Diário Oficial da União/Brasília a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, assinada pelo então ministro da educação Renato Janine Ribeiro, o qual permaneceu à frente do MEC, entre os meses de abril a setembro de 2015. Essa portaria normatizou a comissão de especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015). A primeira versão da BNCC foi submetida à consulta pública para que todo o país pudesse contribuir com sugestões na redação final do documento.

Em continuidade ao processo de elaboração da BNCC, no ano de 2016, o MEC lançou uma segunda versão, a qual foi debatida (mesmo em curto espaço de tempo) em todo o território nacional por meio de seminários para que novamente houvesse contribuições populares visando à finalização da Base: “A partir da coleta de dados dessas intervenções e dos debates públicos, a equipe responsável pela sistematização da base

reorganiza o Documento e a segunda versão é apresentada pelo MEC em maio de 2016 (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 84)”.

Diante das contribuições realizadas por meio de consultas públicas, em 2017, a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi lançada pelo ministro da educação José Mendonça Filho⁴, passando por aprimoramentos, discussões e ajustes e ainda, foram consideradas as contribuições mais relevantes recebidas. Essa nova versão foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação pela resolução CNE/CP nº 2/2017, com vinte votos a favor e três abstenções, publicada no Diário Oficial da União/Brasília, tornando-se um documento de caráter obrigatório, o qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escola pública ou privada (BRASIL, 2017).

No que se refere à BNCC para a Educação Infantil, o documento organiza os seus objetivos de aprendizagem na forma de direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, também por campos de experiências os quais se denominam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Os direitos de aprendizagem se configuram como eixos estruturantes para as interações e brincadeiras, uma vez que, representam o cotidiano das crianças nessa fase de escolarização. A BNCC conceitua que a aprendizagem na educação infantil se refere tanto a:

[...] comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p.44).

Os desafios em relação à educação infantil ainda são grandes, pois as crianças possuem o direito de brincar, se desenvolver, aprender e interagir. Todavia, corre-se o risco dos novos currículos tornarem as práticas pedagógicas na educação infantil mais escolarizantes e menos lúdicas, isto é, preparar o aluno para o ensino fundamental, uma

⁴ O ministro ficou à frente do Mec de 12 de maio de 2016 até 6 de abril de 2018 fazendo parte do governo Michel Temer.

vez que a BNCC (2017) conduz o trabalho com a alfabetização desde a educação infantil, conforme preconiza o documento:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

É preciso considerar o tempo e a individualidade no processo de apreensão e apropriação por parte de cada uma das crianças, conforme também ponderaram as orientações contidas no Projeto de Cooperação Técnica MEC e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) visando a construção de orientações curriculares para a educação infantil (2009):

[...] para além do importante lugar como primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a educação infantil ao longo da sua história. Primeiramente, a necessidade imprescindível de articular a educação e o cuidado das crianças pequenas com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento em tempo integral. Em segundo lugar, a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas das crianças e das suas famílias. Essas características, na última década, ultrapassaram sua especificidade na educação infantil para também ingressarem na pauta de debate dos demais níveis de ensino (BRASIL, 2009, p. 21).

Para o ensino fundamental, a BNCC está organizada em cinco áreas do conhecimento, as quais se denominam: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua inglesa), Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas (História e Geografia) e Ensino religioso.

Com relação à alfabetização, a BNCC (2017, p. 87) afirma que esta deve ser o ponto central da ação pedagógica no componente de língua portuguesa. A Base Comum Curricular também aponta as linhas de ensino voltadas para as práticas de leitura e escrita, cita o trabalho com a codificação de decodificação de letras e ainda, aborda a ideia

de um ensino que prioriza as habilidades e competências (BRASIL, 2017). As proposições da BNCC ressaltam a importância da aprendizagem do código escrito para que a criança possa ler e escrever focalizando a prática da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Porém, é necessário considerar que a criança é um sujeito que participa de uma sociedade desigual e com diferentes contextos e para ser plenamente alfabetizada necessita de condições básicas para aprender e dominar o sistema de escrita alfabético, o qual é de grande complexidade: [...] Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples [...] (BRASIL, 2017, p. 90). Evidencia-se, assim, que delimitar um espaço de tempo para que a alfabetização aconteça deve acarretar em um investimento maciço em políticas educacionais que privilegiem a formação docente de qualidade e o investimento financeiro nas mais diversas áreas da educação brasileira. As pesquisadoras Veiga e Silva (2018, p. 46) afirmam que “Educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governos, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criarão as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos”.

Soares (2016) define a alfabetização como um processo que envolve situações vivenciadas pelos estudantes, e não como uma aprendizagem mecânica e sem significado. A autora resalta que existe uma necessidade de interagir a criança ao mundo letrado sem deixar que as especificidades do sistema alfabético da escrita, a codificação e decodificação deixem de ser ensinadas:

Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em

pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema [...] (SOARES, 2016, p. 350).

Salientamos que a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao defender a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, propõe um trabalho sistemático apenas com a mecânica da alfabetização, a qual delimita o processo de apropriação da escrita apenas à decifração do código. Dessa forma, analisa-se que a aquisição do sistema de escrita é reduzida apenas aos conhecimentos dos sons das letras, das sílabas e das palavras, priorizando as propriedades fonológicas da língua:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BRASIL, 2017, p. 90).

A concepção apresentada no documento remete a uma formação de sujeitos apenas decodificadores, com a ausência de proposições acerca de uma formação pautada também nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em relação ao sistema de escrita. Ressalta-se, diante disso, que a proposta da BNCC se pauta ao atendimento da lógica mercantil, que busca padronizar o currículo com ênfase na melhora dos índices das avaliações em larga escala.

Trilhando essa senda, a perspectiva apresentada no documento visa uma alfabetização que apenas sistematiza a escrita, reduzindo a alfabetização à leitura e à escrita, focada nos gêneros textuais mecanicamente. Conforme se estabelece na própria BNCC (2017, p.87-88) “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado”.

Por conseguinte, fica evidente a predominância da técnica da escrita nas proposições da BNCC. Essa lógica contrapõe-se a uma alfabetização comprometida com o amplo desenvolvimento de um sujeito inserido em um contexto grafocêntrico (RIZZATTI, 2012), em que a prática alfabetizadora desenvolva aprendizagens para além do código escrito, considerando que, por meio do conhecimento científico produzido

historicamente, torne-se capaz de assumir posicionamentos críticos diante de uma sociedade desigual e promotora de injustiças sociais.

Com isso, entende-se que uma política curricular, no que tange à alfabetização, carece em considerar o letramento como relevante no processo a fim de direcionar a prática e a mediação pedagógica de forma coerente.

A alfabetização e o contexto de transição: apontamentos para a implementação da BNCC no sistema municipal de ensino

Diante da nova proposta de política curricular apresentada à educação brasileira, os municípios brasileiros se organizarão para que os novos currículos sejam colocados em prática no dia a dia das salas de aula, conforme o estabelecido na resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, em seu artigo 15º, parágrafo único: “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” Acreditamos nos preceitos de Saviani (2016) que considera:

Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p.55, grifo do autor).

Pensando neste conceito proposto por Saviani (2016), que abrange uma organização dos objetivos e conteúdos mediante o tempo e o espaço, o professor exerce o primordial papel de mediador entre alunos e o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Ressalta-se que no atual contexto de (re) elaboração de um novo currículo que contemple a BNCC, no âmbito municipal, merece por parte dos gestores públicos um planejamento e articulação, uma vez que se faz necessário que os sistemas de ensino encontrem a forma adequada de (re) construir um currículo coletivo que atinja a aprendizagem dos alunos, sem perder os avanços obtidos historicamente.

Em virtude do novo contexto de implementação da BNCC, faz-se necessário a análise da realidade de cada município em termos de alfabetização e demais etapas de

ensino para a organização de ações de formação contínua aos professores, a fim de que o currículo e os projetos políticos pedagógicos estejam em consonância com a BNCC. Fernandes e Colvero (2019, p. 289) apontam o estabelecido no Art. 205 da CF/1988 e salientam que a alfabetização plena de um indivíduo é condição para que o mesmo atue de forma mais crítica e reflexiva ao contexto social ao qual está inserido e essa efetivação deve ser garantida na escola por meio de seus currículos “[...] para que o cidadão obtenha direitos básicos garantidos pela Constituição – entre eles a educação – e, a partir dela, pleno desenvolvimento, preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho a alfabetização é um fator preponderante e essencial.”

Durante a formação contínua dos professores, as práticas mediadoras em sala de aula podem favorecer as aprendizagens do sistema de escrita alfabético de forma significativa, progressiva, lúdica e reflexiva. Diante dos diferentes contextos sociais e culturais que a criança vivencia cotidianamente, os municípios precisam zelar pela formação contínua dos professores em relação ao documento BNCC para a (re) construção de suas propostas pedagógicas, propiciando uma educação mais digna e igualitária, que garanta a alfabetização para que os alunos possam prosseguir com sucesso em sua carreira escolar. Cury; Reis e Zanardi (2018, p. 19) salientam que um currículo precisa “[...] atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha dos bens produzidos”.

Mais do que nunca, defendemos a necessidade de garantir o direito a uma educação emancipadora na formação continuada de professores, pois, na visão de Morais (2015, p.161) “[...] a apropriação crítica dos saberes formais é um direito de cidadania e ferramenta na luta contra as desigualdades sociais”. Em formações continuadas dos professores, têm-se a possibilidade de analisar e refletir sobre os aspectos apresentados na BNCC (2017) que perpassam o contexto da alfabetização, a fim de adequá-la a realidade local.

Conclusão

Ao encerrar este texto sublinhamos que recentemente nos deparamos com o Decreto nº 9.765/2019, de 11 de abril de 2019, que aprovou o documento que institui uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) no país. A essência do Decreto nos causa estranhamento ao identificarmos algumas questões que estão na contramão de proposições da BNCC para a alfabetização, o que amplia ainda mais o cenário de incertezas e da ausência de uma política coesa com documentos oficiais já estabelecidos, dentre eles, a BNCC e o PNE (2014-2024). Assim, a análises aqui mediadas estabeleceram um visualização das principais políticas para a alfabetização que propuseram ações priorizando a formação de professores alfabetizadores.

Com a PNA, o que se visualiza é que a alfabetização será alvo do governo na promoção por uma política antidemocrática, pensada sob o viés da não participação dos agentes atuantes na educação. A PNA instituída pelo decreto nº 9765 revela algumas questões preocupantes. Em seu artigo 2º, evidencia algumas proposições que causam certa inquietude em relação à priorização de preceitos, os quais remetem ao método fônico como “consciência fonêmica” e “instrução fônica”. Acreditamos que atribuir o insucesso da alfabetização unicamente ao método utilizado nas salas de aula culpabiliza somente os professores, sem considerar, na atual conjuntura, a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes ao acesso à cultura escrita. Soares (2016) afirma que é necessário conhecer o percurso em que a criança caminha em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética e, assim, adequar as melhores mediações docentes para se alcançar a alfabetização. Mediante a autora deve-se alfabetizar“ [...] conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 352).

Face ao exposto, é indispensável que os sistemas de ensino considerem o caminhar histórico que possuem até o momento diante das experiências exitosas de formação continuada de professores alfabetizadores junto às IES. O planejamento pontual dos gestores diante das necessárias ações para a implementação da BNCC se faz necessário, no qual todos os envolvidos tornem-se agentes atuantes nesse processo de elaboração do novo currículo, sem perder os avanços adquiridos nas propostas anteriores e nas

proposições das bases teóricas da pedagogia que as redes e sistemas de ensino escolheram como alicerce de sua prática pedagógica. A alfabetização deve ser compreendida nos currículos escolares como um conjunto de relações culturais e sociais construído historicamente.

Pensar em políticas curriculares que atinjam a alfabetização plena dos sujeitos requer a defesa e luta por uma sociedade em que todos tenham os mesmos direitos de aprender os conhecimentos científicos e se desenvolver por meio deles, e, principalmente, aprender com um sentido concreto para atuar em sociedade. O principal agente nessa luta é o professor.

Estas devem as preocupações reais elencadas pelas redes municipais ao (re) elaborarem seus currículos, pois é essencial considerar a alfabetização da criança para além do preparo precoce de responder às avaliações impostas pelo sistema.

Referências

ALFERES, M.A. MAINARDES, J. A Recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: Mainardes, J.&Marcondes, M. I. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.30, n.106, jan./abr. p.303-318, 2009

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: abril. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia geral do pró-letramento.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Plano nacional de educação.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC; SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS:** relatório de pesquisa: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CRUZ, M. M. P.; MARTINIÁK, V.L. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Teoria e Prática da Educação,** Maringá, v. 19, n.3, p. 19-32, set./dez., 2016.

CURY, C. R. J. REIS, M. ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DRAGONE-SILVEIRA, A. A. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010.

FERNANDES, S. B. COLVERO, R. B. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CONTRADITÓRIAS: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO.** **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019

FRADE, I. C. A da S. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, F (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo. Boitempo, 2019.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009**. 2010. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104799>>.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, A. G. de. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MOREIRA, J. A. da S.; SAITO, H.I.T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez., 2013.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terrenos de contestação**. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, P.A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete ET AL. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZATTI, M. E. C. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.

SCAFF; Elisângela Alves da; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. p. 431-454, 2016.

SANTOS, S. R. M. dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uepg.br/praxiseducativa>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

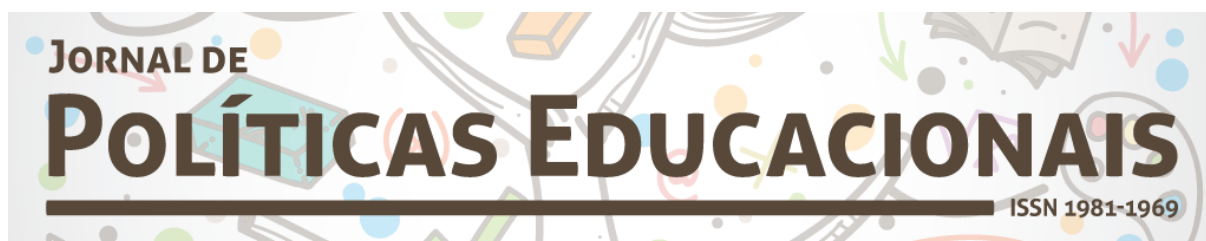
SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M.A. de M. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online de extensão e cultura Realização**, v. 31, n. 5, p.81-98, 2016.

VEIGA, I. P. A., SILVA, E. F. da S. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

Recebido em Setembro de 2019
Aprovado em Outubro de 2019
Publicado em Novembro de 2019



Volume 13

Seção Artigos e66587

30 de novembro de 2019



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)
Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)
Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)
Google Scholar
Index Copernicus
Portal de Periódicos (CAPES)
SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)
Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)
DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 13, e66587 – Novembro de 2019

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gustavo Enrique Fischman, (Arizona State University - USA), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), TheresaAdrião (UNICAMP - Brasil), Vera Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA UFPR

Arte e diagramação: TIAGO TAVARES (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>