

A AUTONOMIA DOCENTE COMO FOCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO: AINDA E SEMPRE UMA LUTA (DE CLASSES)

TEACHING AUTONOMY AS A FOCUS IN PUBLIC POLICIES FOR LITERACY:
STILL AND ALWAYS A (CLASS) STRUGGLE

Rosângela Pedralli
Universidade Federal de Santa Catarina
rosangelapedralli@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo polemiza o imperativo de continuidade imediata do trabalho educativo durante a pandemia de Covid-19 e destaca a importância da autonomia docente também neste momento histórico. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o trabalho centra a discussão em aspectos praxiológicos centralmente implicados nesse processo e na necessária (re)tomada da alfabetização como uma questão política, especialmente quando documentos oficiais e políticas públicas no país apontam para suposta neutralidade/cientificidade que seria basilar à definição de projetos educacionais e à escolha de métodos para os processos de alfabetização. A autonomia de alfabetizadores seria movimento de resistência e de possibilidade de manutenção do compromisso com a humanização e com a luta de classes.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação de alfabetizadores; Autonomia docente; Humanização; Luta de classes.

ABSTRACT

In this article we polemicize the imperative of immediate continuity of educational work during the Covid-19 pandemic and highlight the importance of teacher autonomy also at this historical moment. Based on dialectical materialism, we focus the discussion on the praxeological aspects implied in this process and the necessary (re)taking of literacy as a political issue, especially when official documents and public policies in the country point to the supposed neutrality/scientificity that would be the basis for the definition of educational projects and the choice of methods for literacy. The autonomy of literacy teachers would be a movement of resistance and the possibility of maintaining the commitment to humanization and class struggle.

Keywords: Literacy; Literacy training; Teacher autonomy; Humanization; Class struggle.

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não fala idiomas, fala dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, e sim folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano, 'Os ninguéns', em *O livro dos abraços*.

1. INTRODUÇÃO

Ao defrontarmos-nos com o desafio de pensar as especificidades do ensino remoto em processos de alfabetização, é fundamental que não percamos de vista uma importante relação que envolve o contexto pandêmico: vivemos numa sociedade capitalista que ganha, diante do modo de gestão ultraliberal e com assento conservador, sua face mais brutal, sendo ela diretamente responsável pela forma como os países enfrentam a pandemia de Covid-19. Não é a pandemia em si e por si mesma, portanto, a responsável pelo número de mortes, mas o que é priorizado diante de um cenário como o que temos vivido há mais de um ano em nosso país.

Ver sua população diante da iminência da morte impõe aos governos a necessidade de estabelecer ou de exacerbar seus compromissos e, com eles, o que historicamente têm desprezado. No caso do atual governo brasileiro, o coronavírus significou a visibilização do enlace estreito entre o mencionado governo e empresariado, recrudescido ainda no tempo de campanha eleitoral e reforçado constantemente. Trata-se, pois, de um enlace que assumiu, no caso brasileiro, uma dimensão bastante peculiar: significou assumir a secundarização do apreço à vida e da dimensão de humanidade, da nossa condição humana.

Não é demais dizer que, para todos, tal iminência da morte, que acompanha um contexto como o vivido, envolve aquilo que do ponto de vista teórico já é amplamente debatido: só é possível desenvolvermos ou nos voltarmos a necessidades que superem a alimentação e a segurança, justamente essas que não nos diferenciam dos animais e que foram postas em relevo com a pandemia, se elas forem atendidas (THESSING; EMERICK DE MARIA; PEDRALLI, 2021). Nesse limite, os desafios enfren-

tados especialmente por aqueles que atuam na educação formal – quer seja escolar ou universitária – têm esse aspecto na base e ele é também a exacerbação de algo que temos escolhido considerar ou escamotear historicamente nos processos educacionais: nossos alunos, assim como nós, são frutos e representantes, ainda que não reconheçamos muitas vezes, da luta de classes.

É a partir dessas premissas que procuramos desenvolver, ao longo deste artigo, uma contribuição para o debate no campo da alfabetização. Para tal, organizaremos o trabalho em duas seções, além desta introdutória: a primeira consiste na apresentação e na reflexão teórica sobre alguns aspectos praxiológicos que consideramos inalienáveis dos processos de escolarização como um todo, incluindo-se, portanto, a alfabetização; e a segunda e última, com contornos de considerações finais, destaca a dimensão inerentemente política da alfabetização e os reflexos disso também para a dimensão metodológica atinente a esse processo.

2. ASPECTOS PRAXIOLÓGICOS

Entendemos que, dentre os pontos indissociáveis e que nos permitem pensar e produzir elaborações teóricas que possam contribuir para o campo da alfabetização, também quando nos impomos o desafio de ensinar a ler e a escrever em tempos de ensino remoto, pelo menos três deles são nevrálgicos. É sobre eles que trataremos nas subseções que seguem.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO ENVOLVE DIALÉTICA ENTRE SUJEITOS, OBJETOS DO CONHECIMENTO E REALIDADE SOCIAL TOMADOS HISTORICAMENTE

Quer parecer-nos que, como ponto de partida e, em consonância com o materialismo histórico e dialético, como ponto de chegada das problematizações e dos clamores pela manutenção do trabalho educativo na modalidade remota, pelas necessidades sanitárias impostas pela pandemia, deve(ria) figurar uma questão: qual é o objetivo que pauta tal manutenção? Nesse sentido, se a resposta for qualquer uma outra que não a emergência da formação humana para a formação da consciência, projetada neste momento histórico, nossas reflexões no âmbito deste artigo em nada poderão contribuir. Isso porque a única justificativa que entendemos guardar coerência com a função social da escola para a classe trabalhadora e para seus filhos, também e sobretudo neste momento, seria essa.

Nessa direção, cabe ter presente que, sendo sujeitos, objetos e realidade social todos históricos e constituindo uma totalidade (ENGELS, 2004 [1896]), é a partir dessa relação em dialética que qualquer *atividade humana* (MARX, 2010 [1844]; ENGELS, 2004 [1896]; LEONTIEV, 1959) deve ser pensada, incluindo as *atividades principais* (DAVYDOV, 1989) que caracterizam o espaço escolar: atividade de ensino, desenvolvida pelo professor, e atividade de aprendizagem, pelos alunos (MOURA et al., 2010; ASBAHR, 2016). Conceber ensino escolar, incluindo-se o processo de alfabetização, à luz dessa relação, implica assumir o desafio que é próprio desse ensino: como dar significado para o ensino escolar em qualquer momento histórico, incluindo-se o pandêmico, considerando a função humanizadora da escola para a classe trabalhadora?

No enfrentamento dessa questão, três dimensões merecem ser destacadas. A primeira delas diz respeito à necessidade de conceituação sobre o que seja a realidade social a ser compreendida criticamente. Nesse sentido, vale a retomada da relação entre concreto/histórico e empiria, entre história e cotidiano, uma vez que, da correta compreensão disso dependerá a impossibilidade de tomada de cotidiano e realidade como sinônimos, os quais em identificação têm produzido reflexos importantes

para a produção de projetos educativos e limitado significativamente as possibilidades de formação humana pelas instituições de ensino.

Realidade social, em sua tomada histórica, significa a práxis produzida historicamente pelos coletivos humanos, envolvendo objetos materiais e imateriais que (com)portam atividade humana concentrada e coadunam-se à totalidade também historicamente constituída e rica de determinações e contradições próprias das ações humanas, especialmente quando premidas pela luta de classes, própria do modo de sociabilidade capitalista. Ou, nas palavras de Kosik (1976 [1963], p. 18, grifos no original),

Para que o mundo possa ser explicado 'criticamente', cumpre que a explicação mesma se coloque no 'terreno' da práxis revolucionária. [...] só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós [...] o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade.

A realidade social a ser compreendida criticamente, portanto, é a realidade como produção histórica que, pela atuação humana neste momento, é confirmada enquanto tal, seja reificadamente, sob a égide da conservação, ou criticada, sob o vislumbre da possibilidade de sua transformação.

Tal compreensão nos leva à segunda das dimensões anunciadas e relacionada diretamente a essa primeira. Trata-se da relação inalienável entre trabalho educativo e prática social. Nesse sentido, ainda em convergência com o fundamento filosófico materialista, histórico e dialético, entende-se que a função primordial da escola para a classe trabalhadora e para os seus filhos seja a de facultar a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e entendidos como instrumentos teórico-conceituais para o enfrentamento crítico da realidade social (MANACORDA, 1989; SAVIANI, 1984), dentre os quais o sistema de escrita alfabética em práticas sociais (SAVIANI, 2015). Essa concepção de escola demanda dos profissionais que, coletivamente, projetem uma formação humanizadora, na base da qual esteja estabelecida a premissa de que “Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites” (SAVIANI, 2012, p. 66). Logo, as escolhas de currículo respondem às contradições e às determinações socialmente (im)postas, e o fazem, uma vez mais, na direção de sua conservação da realidade social, repercutindo em projetos formativos voltados à adaptação humana, ou da transformação social, constituindo ideais de formação humanizadores/emancipadores, do que, facilmente, depreende-se a mencionada relação entre escola e prática social.

É também na relação direta com essas duas dimensões aqui registradas que chegamos à terceira delas, qual seja: a imprescindível identificação, por docentes e discentes, de conhecimentos aprendidos na escola e as realidade e práticas sociais. É dessa identificação e da apropriação desses conhecimentos como instrumentos que depende a tão destacada, nas elaborações teóricas produzidas no campo da Educação, a exemplo de Freire (1967, 1992), superação da curiosidade ingênua em direção à consciência crítica. Para isso, contudo, há que haver clareza de que (i) realidade social não é sinônimo de cotidiano estrito; é, antes, como já registrado, resultante da atividade humana, práxis histórica; (ii) a função social da escola envolve que o conhecimento derivado dessa atividade humana das gerações passadas seja apropriado por cada novo ser da espécie, não como conteúdo enciclopédico com valor em si mesmo, mas como instrumento teórico-conceitual que, ao ser incorporado à formação dos indivíduos, permite que eles identifiquem e desnaturalizem a realidade social como totalidade.

É justamente nessa dinâmica que se instaura a ação do alfabetizador, seja em sua atuação na elaboração coletiva de projetos formativos, materializados na forma de currículo, seja em sua atividade principal, o ensino, que envolve o planejamento, a organização e a sistematização do trabalho educativo. Nesses termos, a linguagem escrita, objeto do conhecimento prioritário do processo de alfabetização, deve ser priorizada sem ser encapsulada às suas particularidades; ou seja, deve ser tomada e integrar os planejamentos como elemento produzido historicamente para e pela atividade humana em sua totalidade concreta. É dessa totalidade que o processo de diferenciação e de identificação das partes menores que a compõem deve se dar. Isso pois, na realidade social, a linguagem escrita aparece nas práticas sociais, nas atividades humanas, em textos que são lidos, com diferentes objetivos, e em textos que são produzidos, com dois objetivos centrais – recurso de memória e interação. Na realidade social, reconhecida em sua totalidade, fonemas, grafemas, letras, sílabas e palavras não existem avulsamente, senão como artificialidade ou como abstração teórica, a qual pode, certamente, compor algum momento pontual, planejado, organizado e sistematizado do trabalho educativo proposto pelo alfabetizador. Antes, contudo, caberá a esse profissional a escolha de que textos serão lidos, com que objetivos formativos e o que deles precisará ser lembrado e/ou o que poderá ser problematizado/dito a partir e com a sua leitura, quando redialetizada à realidade social compartilhada entre todos – alunos e professores –, aspecto do trabalho educativo que nos leva ao enfoque da próxima subseção.

2.2 A HUMANIZAÇÃO COMO OBJETIVO TAMBÉM DA ALFABATIZAÇÃO E A CENTRALIDADE DA ARTE NESSE PROCESSO

A arte tem uma potência inquestionável na tarefa, para a qual o ensino escolar tem um importante papel, de humanizar os seres humanos, os indivíduos. Tal potência só é alcançada quando este campo do conhecimento é reconhecido como isto: um conjunto de produções humanas com uma especificidade própria, que promove uma forma de conexão *sui generis* entre particularidade e universalidade genérica humana (HELLER, 1970). Isso se deve, em boa medida por, pelo menos, dois aspectos relacionados, quais sejam: (i) a possibilidade de facultar aos indivíduos um movimento de antropomorfização de segunda ordem (DUARTE, 2016), o que significa dizer que pela arte é possível tomar para si os sentimentos humanos em sua máxima complexidade, humanizando-se à medida em que se coloca criticamente na realidade social da qual as produções artísticas haurem seu substrato; e (ii) a arte, assim, na medida em que nos afasta da reprodução imediata do real, é “[...] uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana. Arte é, nesse sentido, admiração. Arte é contemplação da vida”, implicando em que “[...] ela se opõe ao entretenimento. Porque o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que eu morro. A arte me faz lembrar da própria morte” (BRITTO, 2003, p. 110-111).

Nesse sentido, é conveniente envolver a reflexão sobre a arte e o seu papel nodal na humanização dos seres humanos nas dimensões da estética e da ética. Esta segunda, a dimensão ética, vale o destaque, precisa ser relacionada a uma clara conceituação: ética, como sabido, não é sinônimo de respeito a regras, não assume, portanto, contorno moralizante; ela é entendida como princípio histórico da vida, em sua dimensão ontogenética, no sentido de que, para fazer-se humano, o indivíduo coaduna-se às condições históricas produzidas e por ele não escolhidas, confirmando-as (ou conformando-se) ou contrapondo-se a elas.

Se entendermos a arte nesse envolvimento radical com a ética, remetendo à experiência vivida, a qual precisa ser tomada como manifestação ontogenética particular, reconhece-se que “[...] a promoção da literatura, ou das artes, ou do ler nesta condição, como uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma condição de intervenção no meio, é uma maneira de construir a condição de possibilidade humana” (BRITTO, 2003, p. 111). Nessa medida, portanto, promover literatura, também no processo de alfabetização, mas não apenas, envolve promover leitura como ação política, o que significa que:

[...] estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística. Estão expressos e fundamentados no texto e na arte literária. (BRITTO, 2003, p. 112)

No caso da alfabetização, especificamente, a forma de relação com o universo da arte a ser priorizada, tendo presente a própria especificidade desse momento do ensino escolar, deve ser a leitura do texto literário. Tal defesa nos faz ter presente alguns pontos fundamentais para o planejamento, a organização e a sistematização do trabalho educativo nesse processo. Por um lado, o necessário entendimento de que o objeto da produção artístico-literária no modo de sociabilidade capitalista é, a um só tempo, produto da objetivação humana e mercadoria/objeto de consumo, e, como tal, é patrimônio humano generosamente garantido a todo novo ser da espécie humana e objeto de fetichização, na medida em que, ao ser transformado em mercadoria, tolhe a classe trabalhadora da relação com tais produções, comprometendo suas possibilidades de adensamento da compreensão sobre a sua condição de humano e de crítica sobre a ordem social vigente.

Por outro lado, esse entendimento demanda de nós, professores, a ciência de que não há neutralidade, não há descompromisso ético nas ações escolares de promoção da leitura do texto literário. Nesse sentido, fruição artístico-literária não é lazer, não é entretenimento, não é esquecimento, não é prazer descomprometido (BRITTO, 2003). E a clareza sobre isso oferece implicações significativas para o planejamento do trabalho educativo pelo alfabetizador: não se escolhe o texto pela sua identificação com o universo imediato, cotidiano, experienciado diretamente pelos sujeitos, mas justamente pela possibilidade conferida pela relação com tais objetos de elevar-se sobre o imediato. Essa possibilidade, entretanto, não é garantida, por vezes, quando a escolha do objeto cultural a ser priorizado nas aulas é movida pela extensão da obra, pela complexidade menor no emprego de recursos linguísticos, pela prevalência de estruturas lexicais e sintáticas que repliquem as já conhecidas e dominadas pelos alfabetizados ou que estejam em consonância com as que o alfabetizador deseja priorizar, dentre outras possibilidades de regulamentação da escolha, tendo como baliza a especificidade da alfabetização à luz de seu objeto do conhecimento prioritário. Na outra medida, negar tal especificidade e considerar como mote da escolha a promoção do prazer de ler também parece ser uma cilada que precisa ao menos ser problematizada. Nesse sentido, “[...] a associação ingênua de *leitura* a *prazer* apresenta um duplo problema. Um é exatamente o de restringir a dimensão da arte à do entretenimento; o segundo é que se nega, da experiência artística, seu caráter catártico” (BRITTO, 2003, p. 113, grifos no original). Nessa direção, Heller (1970, p. 17) assim posiciona a relação entre arte e ética: “[...] a arte cumpre também, enquanto autoconsciência e memória que é da história humana [...], essa função de ‘elevar’ a particularidade individual ao genericamente humano”, do que deriva a síntese de que “[...] não é casual que uma das categorias mais centrais da arte, a *catarse*, seja prioritariamente uma

categoria ética”. Sob uma perspectiva crítica, literatura entra no espaço educativo da alfabetização fundada no compromisso humanizador, que envolve a função social da própria escola, incluindo-se, portanto, esse momento do ensino escolar, uma importante especificidade do processo de alfabetização.

É também sobre esse compromisso e em relação com a dimensão ética que incide a segunda das dimensões que envolve a arte e seu papel na humanização dos seres humanos, a estética. Tal dimensão materializa-se quando tomamos a arte como produção humana que permite, articuladamente, reflexão crítica sobre a realidade social e reconhecimento da condição humana, sem identificar-se a ambas, e ao permiti-lo o faz sublinhando a possibilidade ontogenética de elevarmo-nos sobre nossa existência comezinha para submetê-la à análise problematizadora, que nos faz, a um só tempo, ver a potência da ação humana na produção da realidade e perceber a inutilidade, a impotência, a frustração de cada indivíduo, tomado e reduzido ao seu encapsulamento cotidiano, que o induz à identificação com necessidades hominizadas: a alimentação e a segurança. Nesse sentido, é válido assumir que “Homens e mulheres, como podem e com o que conseguem saber e formular da vida, buscam ser algo maior que a sobrevivência animal, ainda que muitas vezes seja esta a única coisa real” (BRITTO, 2012, p. 120). A condição humana envolve a consciência de si, da vida e do mundo, da luta de classe, portanto. Ela envolve experienciar e viver a sua própria subjetividade de forma enriquecedora de sua humanização. Envolve sentir-se e saber-se humano, reconhecer-se como manifestante particular do gênero humano, da humanidade genérica, concebida ontogeneticamente. Envolve, no limite, a *intensificação da subjetividade* (BASTOS, 2016) na relação dialética com as condições materiais.

A arte, assim, é substantiva nesse empreendimento. É ela um importante campo no qual se produzem objetivações humanas que carregam em si a potencialidade de contribuir de forma particular e insubstituível nesta agenda que valida e significa a escola historicamente para a classe trabalhadora e seus filhos: contribuir para a humanização. Para que essa contribuição, contudo, seja levada a efeito, é condição *sine qua non* a escolha de produções humanas da esfera artística que envolvam o pensar e o sentir, rigorosamente, disciplinadamente e não descomprometidamente, como deleite fácil. A literatura, portanto, precisa ocupar o lugar de portadora da potência de humanidade, de objeto que permite pensar e sentir mais e não se anestesiar sobre a vida e sobre si; de objeto que possibilite o (re) conhecimento de/sobre emoções humanas em sua máxima complexificação, que possibilite enfrentar e elaborar o que lhes toca ou poderia tocar subjetivamente se percebido/identificado.

Em síntese, os sujeitos sentem e são afetados pela vida, sobretudo em um contexto como o vivido, e pela via do trabalho educativo escolar podem sentir mais, qualificar sua forma de sentir e entender-se em sua condição humana, além de recrudescerem a compreensão crítica sobre a realidade social e sua constituição como sujeitos históricos/concretos nessa mesma realidade. Para isso, no entanto, a promoção da literatura no processo de alfabetização precisa assumir-se em sua relação dialética, portanto, inalienável, com as dimensões ética e estética.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIAL: A QUESTÃO DE CLASSES

A pandemia e o modo como sua condução vem se dando pelos governos produzem, como já registrado, uma exacerbação daquilo que é estrutural e sistêmico do capitalismo: a exploração do homem sobre o homem, que transforma o trabalhador em mercadoria e os produtos do trabalho humano em seres, expondo de forma aguda a desigualdade social, radicada na luta de classes (MARX, 2010 [1844]). Essa exacerbação expõe ao mesmo tempo aquilo que funda e fundamenta (ou ao menos deveria fazê-lo) a existência dos projetos formativos típicos das instituições públicas de ensino, o fato de

fazermos uma escola pública pensada para o atendimento à classe trabalhadora e aos seus filhos, o que implica conceber que a luta de classes está na base das decisões coletivas que tomamos sobre os ideais formativos que são assumidos nas/pelas instituições escolares (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A mencionada luta se expressa de forma bastante plural e produz desdobramentos mais ou menos diretos para o trabalho educativo desenvolvido no âmbito das escolas, envolvendo assim o processo de alfabetização. Uma das formas dessa expressão é a que toca diretamente as condições objetivas determinantes do engajamento dos alunos no processo pedagógico, dentre as quais a compreensão de que os sujeitos não compartilham de iguais condições econômicas, culturais, sociais, históricas e políticas; logo, sua performance frente ao ensino escolar não pode ser identificada a mérito, como tão em voga contemporaneamente, seja para explicar, seja para justificar os privilégios tão próprios e tão presentes do/no capitalismo.

Outra forma bastante nítida de expressão da desigualdade própria do modo de sociabilidade vigente são as dificuldades interacionais enfrentadas por docentes e discentes no contexto de ensino remoto excepcional, inaugurado na pandemia de Covid-19. Essas dificuldades envolvem as condições objetivas mínimas necessárias para acesso ao conteúdo do trabalho educativo planejado, a exemplo dos equipamentos eletrônicos e do acesso à internet, precários ou inexistentes. À luz dessa forma de dificuldades, aquilo que é mais elementar às atividades de ensinar e aprender, a interação humana, impede o desenvolvimento de quaisquer formas de trabalho educativo na origem, justamente por tais dificuldades afetarem o que é base e condição dele, ainda que não seja garantia de formação necessariamente.

A menção a essas duas formas de expressão da luta de classes no espaço escolar, agudizadas no contexto da pandemia, para os que desejarem não mais escamoteá-las, como historicamente muitas vezes tem-se feito, significará a derrocada do pressuposto de que a informação estaria disponível a todos, cabendo à escola o trabalho em favor do desenvolvimento, pelos alunos, da habilidade de “aprender a aprender”, perspectiva amplamente criticada por intelectuais alinhados à pedagogia crítica, dos quais se destaca Duarte (2001, 2003, dentre outros) e, contemporaneamente, projetada por coincidir com o fundamento pedagógico assumido pela Base Nacional Comum Curricular (2017), a pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999). Nesse sentido, vale mencionar o quarto dos posicionamentos valorativos subjacentes à perspectiva pedagógica identificada ao lema “aprender a aprender”, postos em relevo por Duarte (2003, p. 10):

O quarto posicionamento [...] é de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, [...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em poucos meses.

Nesses termos, não competiria mais às instituições escolares ensinar os conhecimentos produzidos historicamente, o que acaba por colocar em xeque a própria função social da escola e, com isso, a sua própria existência.

A derrocada que pontuamos reside justamente na centralidade e na necessidade de repactuação do compromisso histórico da escola com a classe trabalhadora e com os seus filhos; ou seja, garantir o acesso ao que os sujeitos foram espoliados e são tolhidos todos os dias, aos produtos da sua atividade ao longo da história humana. Essa garantia de acesso envolve, certamente e talvez sobretudo, o processo de alfabetização, uma vez que, do domínio autônomo da leitura e da escrita (SAVIANI, 2015), dependerá a complexificação da atividade de estudo (DAVYDOV, 1988), basilar para o desenvolvimento do pensamento teórico (MOURA et al., 2010) e da consciência de classe (MARX, 2010 [1844]).

3. ALFABETIZAÇÃO É, POR FIM E SOBRETUDO, UMA QUESTÃO POLÍTICA: CONSIDERAÇÕES FINAIS OU RETOMADA DO MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO?

Quando buscamos refletir sobre a especificidade do processo de alfabetização e o papel docente para o vislumbre de seu alcance, é mister que tenhamos presente que três aspectos são fundamentais à formação também dos profissionais que se responsabilizam por levar sujeitos a dominarem o sistema de escrita alfabética em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Tais aspectos que compreendem e subjazem a formação docente podem ser sintetizados da seguinte forma, segundo elaboração proposta por Saviani (2015), no caso dos dois primeiros, e de Pedralli e Chraim (no prelo), no caso do terceiro deles: (i) domínio dos elementos teórico-conceituais próprios da alfabetização, no bojo da especificidade tomada neste artigo; (ii) (re)conhecimento de formas cada vez mais elaboradas de ensinar; e (iii) apropriação/ampliação contínua de seu repertório cultural. Para o alcance deles, importa destacar, não cabe nem uma formação que priorize os aspectos teórico-conceituais sobre o objeto de ensino a ser priorizado, nem uma formação que se centre nos aspectos didático-metodológicos (SAVIANI, 2009), sob pena de não subsidiarmos verdadeiramente, com formações com um desses enfoques, a atuação consequente e voltada para ideais de formação humana claros para esses profissionais, no enquadramento deste artigo, os alfabetizadores de crianças, de jovens, de adultos e de idosos.

A consequência e a clareza mencionadas derivam, por outro lado, da superação por incorporação desses três aspectos, o que envolve a projeção de um ideal formativo claro também nos currículos que pautam a formação de professores. Para isso, a resposta a uma questão elementar é decisiva: compreendemos a atuação docente como um trabalho manual ou como um trabalho intelectual, que incorpora aspectos do fazer, mas não se identifica a eles? Observemos que no estofo filosófico dessa pergunta está uma questão bastante radical: na formação de professores, seja inicial ou continuada, reificaremos a lógica da separação do trabalho própria do capital ou envidaremos esforços para superá-la, ainda que conscientes da impossibilidade real e plena de fazê-lo no modo de sociabilidade vigente?

Se a resposta for a busca por tomarmos a formação de professores como superadora do tecnicismo pedagógico, há que se problematizar de saída o modo como documentos oficiais de ensino e políticas públicas para a educação, do que os voltados à alfabetização não são exceção, têm buscado se impor como imperativos absolutos, a-históricos e mandatários para e da atividade principal do docente, o ensino. Ao arvorarmo-nos em tal problematização, não escapam, no âmbito da alfabetização, marcos referenciais como a BNCC e como o Plano Nacional de Alfabetização, que não têm medido esforços para firmar-se como elementos centrais e determinantes diretos do trabalho educativo desenvolvido pelos alfabetizadores (PEDRALLI; CHRAIM, no prelo). No caso específico do PNA, a título de exemplo, a orientação clara e incontestada de que a alfabetização no cenário brasileiro agora deva se dar pelo método fônico é manifestação evidente dessa forma de operar que desrespeita os debates travados historicamente para elaboração de currículos e a trajetória formativa e de atuação de um conjunto imenso de profissionais, impondo-se sob o manto da cientificidade e do avanço¹.

Nessa seara, instaura-se a crença de que a ingenuidade na constituição desses profissionais seja marca e que, nessa direção, seria necessário que as bases e o próprio trabalho educativo a ser

¹ Considerando-se as limitações de espaço deste artigo, não será possível detalhar minimamente a análise que fundamenta essa crítica. Para tal, indica-se artigo de Pedralli e Chraim (no prelo).

desenvolvido pelos alfabetizadores fosse pensado por alguém que o fizesse de forma mais correta, moderna e científica, e que quaisquer indicações rápidas e rasas sobre a contribuição dessa forma de ensinar para a resolução do problema educacional no Brasil serão aceitas. Escamoteia-se para isso uma dimensão nodal, dentre tantas outras que poderíamos destacar: o 'problema' educacional no Brasil não pode ser resolvido pela posposição de perspectivas pedagógicas, tampouco de métodos de ensino, se não por outros motivos, porque ele é derivado de múltiplas determinações que envolvem toda a sorte de fatores, como econômicos, culturais, políticos, históricos, incluindo-se um projeto político-social de cisão cada vez mais radical e brutal entre as classes, a qual tem na escola, a um só tempo, uma indiscutivelmente importante ferramenta, quer seja para a conservação e confirmação dessa projeção ou para a tentativa de formação humana que gaste em si a possibilidade de superá-la.

Não contam tais projeções com um inesperado: a resistência na forma de atuação docente, porque não contam com a consciência da força transformadora dos sujeitos em que podem converter-se as instituições escolares, mesmo com todo o esforço por 'neutralizá-la', 'despartidarizá-la'. Essa resistência se manifesta cotidianamente de modo muito pontual e constante na prática docente nas formas criadas, e que permanecem, para, por exemplo, não inclinar-se às estereotípias do alcance das competências previstas e codificadas na BNCC, para, de um só golpe, servir ao fetichismo do rigor técnico e como recurso para elaboração de avaliações em larga escala, e de não assumir metodologias prontas e enredadas no discurso da cientificidade (positivista), como, nunca é demais reforçar, na defesa pelo método fônico.

Em outros termos, é a autonomia dos professores e professoras, derivada da apropriação dos fundamentos teórico-conceituais e didático-metodológicos e da correta compreensão sobre qual é o projeto de formação que move as instituições educacionais, que vem sendo a grande ferramenta na luta contra a alienação buscada e projetada historicamente e em favor da formação de trabalhadores e de seus filhos, para os quais a escola pública brasileira foi pensada e definida em sua função social, que supera e muito, no que tange ao seu ideal de formação humana, à adaptação humana. A autonomia, das redes de ensino e de cada profissional, reforçada coletivamente neste importante momento político vivido, envolve a educação como um todo, desde o compromisso com a humanização/emancipação humana, o planejamento do trabalho educativo, passando pela sua consecução, e envolvendo a avaliação do alcance dos objetivos prospectados pelos alunos.

Nessa medida, ao prospectar esses objetivos, o alfabetizador se posiciona orientado para duas direções, como Jânio, o deus bifronte; de um lado, aos currículos verdadeiramente derivados de discussões coletivas, do que são exemplos as propostas curriculares municipais e os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino; de outro, aos sujeitos que têm no espaço educativo a atividade principal de aprender, os alfabetizandos. Ao fazê-lo, esse profissional aproxima-se dos alfabetizandos e à luz da identificação das apropriações que ainda não foram alcançadas (re)define percursos para o desenvolvimento do trabalho educativo, com vistas ao alcance de tais objetivos.

Para realizar tal movimento com autonomia e movido por objetivos claros e comprometidos com a formação da classe trabalhadora, também os professores precisam ter sua formação inicial e continuada priorizada e adensada. O adensamento de sua formação abarcaria os aspectos praxiológicos que desdobramos aqui, considerando a especificidade do ensino escolar na alfabetização, mas que podem (e deveriam) ser estendidos aos projetos formativos de modo geral, da educação infantil até as ações de formação continuada. Isso significa conceber que a correlação dialética entre seres humanos, objetos e realidade, entendidos como históricos, deva ser permanentemente buscada nos currículos e no trabalho educativo desenvolvido nos cursos de formação de professores, se não por

outras razões, porque é inerente à própria tomada dos objetos do conhecimento (re)conhecê-los à luz da totalidade histórica. Na mesma direção, o ideal de humanização dos indivíduos, ao ser assumido como enfoque também na formação de professores, impõe o desafio de colocar esse grupo de profissionais em constante processo de apropriação e ampliação de seu repertório cultural, para o que a arte – ousamos dizer, com destaque para a literatura – não é periférica ou complementar; é, antes, prioridade. Essa defesa não se coaduna a uma ode com assento tradicionalista à erudição, própria do conservadorismo, mas pela identificação de que desenvolve-se no outro aquilo que desenvolveu-se em si e, mais, para si. Na contraposição a essa visão elitista da arte e, no limite, tomada como um fim em si mesma, a defesa está pautada na premissa, já discutida anteriormente neste artigo, de que a arte carrega em si a potência de projetar as dimensões ética e estética de modo a possibilitar que vivamos mais intensamente a nossa subjetividade na relação dialética com a compreensão mais crítica e mais aguda das condições históricas, portanto não naturais, que nos constroem. Nessa mesma direção e numa relação estreita com esses dois aspectos, promover a humanização no modo de sociabilidade vigente implica contribuir para o desenvolvimento humano na direção da formação da consciência de classes, da não naturalização do estado de coisas e do reconhecimento de que as condições objetivas são produto histórico. No caso da formação de professores, esse aspecto tem dupla importância: os profissionais que atuam na educação das futuras gerações são também trabalhadores e, como tal, precisam compreender-se como representantes dessa classe; e os professores, ao mesmo tempo e sobretudo, assumem uma atividade principal que envolve uma contribuição muito própria para a formação das futuras gerações, as quais serão responsáveis pela confirmação/intensificação dessa realidade vivida, a premiada pelo capital, ou pela transformação dela, o que não se dá ao largo da formação da consciência de classes, do mesmo modo.

Ensinar e aprender, em síntese e na relação com tais aspectos, são ações próprias do espaço escolar e não poderão nunca ser substituídas por algum trabalho educativo idealizado por outrem, desconsiderando o que é essência da educação como fenômeno humano: apropriar-se de conhecimentos produzidos historicamente como resultado da ação humana, fazendo-o também pela ação humana. Ou, em outras palavras, ensinar, à luz de objetivos claros e definidos com o objetivo comum ao coletivo de profissionais da escola de promoção da humanidade nos seres humanos, e aprender como resultado da atividade de ensino. Esse modo de tomar a educação escolar, uma vez mais salientamos, não pode ser assumido a despeito da atuação deliberada, sistemática e organizada do professor; não pode, portanto, ser substituída por material padronizado, por regulamentação e treinamento técnico no sentido estrito do termo. A atuação docente nessa direção, enfatizamos, implica formação inicial e continuada de qualidade com vistas à promoção da autonomia dos alfabetizadores, em oposição à alienação promovida e reificada nas/pelas políticas públicas contemporâneas para a educação.

É essa forma de conceber a atuação docente na relação estreita com a formação qualificada e contínua dos profissionais que atuam na educação que permitirá tanto o apoio das práticas alfabetizadoras na dimensão política quanto o seu reconhecimento enquanto tal. Tomá-la dessa forma envolve ciência de que é a dimensão política que pauta projetos educacionais na origem e não a dimensão técnica. Na mesma direção, implica a compreensão de que metodologia de ensino nunca foi e não o é também agora uma escolha técnica. A metodologia não é recurso eleito aleatoriamente; já nasce, pois, de uma decisão política. Não é porque supostamente seria verdadeiramente científica que se justifica. Como política que é, a escolha por uma ou outra forma de ensinar, assim como por uma ou outra perspectiva educacional é, também e sobretudo, a escolha por alienar ainda mais os sujeitos ou contribuir para a produção neles da humanidade e da consciência, sempre de classe.

Nesses termos, as escolhas feitas e reforçadas no propagandeamento da necessária continuidade do trabalho educativo a rigor já alcançando as definições dos marcos legais vigentes e descuidando da história educacional que produzimos coletivamente, não sem luta, não sem contradições, não sem embates, não é outra coisa senão o compromisso com a urgência de converter professores e alunos em executores de projetos sociais que são convenientes a poucos, a fim de que seus privilégios sejam conservados. Trata-se, pois, de projeto a ser duramente combatido e para sê-lo precisa contar com a nossa luta, dos profissionais da educação comprometidos com uma formação humana emancipadora.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flavia S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice*. São Paulo: Autores Associados, 2016. p. 171-192.

BASTOS, Hermenegildo. Da possibilidade à realidade: o trabalho poético de gerar novos hábitos. Prefácio à edição brasileira. In: LUKÁCS, György. *Marx e Engels como historiadores da literatura*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 11-16.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRITTO, Luiz P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DAVYDOV, Vasiliv V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Trad. de José Carlos Libâneo. Educação Soviética, N° 8, agosto, 1988.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 17-38.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1896], p. 11-28.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1969].

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 1959.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et. al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Líber, 2010. p. 81-110.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), p. 286–293.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PEDRALLI, Rosângela; CHRAIM, Amanda Machado. *Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente? - no prelo*.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THESSING, Aline F.; EMERICK DE MARIA, Maíra de S.; PEDRALLI, Rosângela. Educação Linguística na pandemia: modos de promoção da formação humana ou de intensificação da alienação?. *Revista Letra Magna, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, Ano 17, n. 28, 2ºsem., 2021, p. 73-87.

Recebido em: 10/12/2021

Aceito em: 14/01/2022