

ANALFABETISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RONDÔNIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ATUAL CENÁRIO

Rosângela Aparecida Hilário*
Diego Felipe Muniz Garcia**

Resumo

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre o analfabetismo em Rondônia, um dos sete estados constituintes da Amazônia Legal e que está em processo de consolidação identitária. A partir dos dados divulgados pelo Movimento Rondônia pela Educação – MRPE/2017, pelo Censo Escolar 2016 e através dos dados sobre flutuações na constituição demográfica divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, analisou-se o possível impacto no processo de formação de professores e também na identidade (no perfil) do alfabetizador rondoniense. O objetivo central do estudo é apontar como tem se comportado a educação pública local. Apostou-se em pesquisa de caráter qualitativo e a coleta de dados se deu através de pesquisa bibliográfica e análise documental. Com isso, verificou-se que quanto mais avança o professor em seu nível de formação, menos ele se interessa pela função de alfabetizador.

Palavras-chave: Formação de professores. Analfabetismo. Políticas públicas. Educação. Censo escolar.

INTRODUÇÃO

Ressaltamos, antes de qualquer questão ser apontada, que trabalharemos com os dados disponibilizados a partir do último Censo elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, e com os dados do Censo Escolar/INEP 2016, em amostragens relacionadas ao estado de Rondônia, território da região Norte do país. Mostravam os dados que o estado de Rondônia contava com uma população de 1.562.409 habitantes – a projeção do IBGE para 2018, ano corrente do presente estudo, era de uma população total de 1.823.741 habitantes. Este número, em 2010, estava distribuído da seguinte maneira: população de 0-19 anos – 579.275 habitantes; de 20-29 anos – 297.591 habitantes; de 30-64 anos – 612.027 habitantes e, por último, acima dos 65 anos – 73.516 habitantes.

No campo da assistência educacional, para atender a este público, o estado contava com 1.283 escolas entre as redes municipal, estadual, federal e privada de ensino. Os números mostravam 392.019 matrículas ativas frequentando creches, pré-escolas e demais instituições de educação básica, o que configurava 25,09% da população total do estado. Em tese, com idade regular às matrículas – por exemplo, da educação básica (6 a 17 anos) –, o estado tinha 362.022 crianças e adolescentes. Porém, matriculados, os dados mostram apenas 337.918 destes.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo/FEUSP. Professora do Departamento de Ciências da Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: <rosangela.hilario@unir.br>.

** Licenciando em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: <diegomuniz@ufrj.br>.

Isso significa, então, um resultado de 24.104 crianças e adolescentes em idade regular que estavam fora das escolas – frisa-se que os números podem ser um pouco diferentes, pois o cruzamento de dados não deve ser considerado exato em respeito aos percentuais/margens de erro, para mais ou para menos, do próprio IBGE.

O Todos Pela Educação, em 2017, utilizando os dados do IBGE/Pnad, considerando que são autodeclarados, apontou que 92% da população rondoniana era alfabetizada. Estima-se, então, que 8% da população era analfabeta.

Explicitando os resultados apresentados no Seminário Alfabetização e Qualidade pelo Movimento Rondônia pela Educação (MRPE) no último semestre do ano de 2017 (iniciativa da Federação das Indústrias do Estado de Rondônia em parceria com outras entidades), o estado tinha 130.000 analfabetos(as) (pessoas que não sabiam sequer escrever o próprio nome) e 270.000 analfabetos(as) funcionais (pessoas que sabiam ler e escrever, mas não sabiam interpretar textos). São estes dados de analfabetos(as) e analfabetos(as) funcionais, portanto, os resultados pelos quais mais nos interessamos. Há, no entanto, uma série de conflitos entre os dados apontados pelas diversas fontes, fato que nos impede saber quem aponta o panorama mais próximo do real. São os resultados mais próximos da realidade que assola e afeta milhares de pessoas de Guajara-Mirim até Vilhena aqueles nos quais queremos chegar.

Não menos importante é dizer, tomando emprestado as palavras de Bachelard (2006, p. 17), que “o sábio vai dar mais importância à organização racional das suas experiências à medida que fizer aumentar a sua precisão”, logo, “uma medida precisa é uma medida complexa; é, portanto, uma experiência organizada racionalmente”. Por isso, sem nos elevar à categoria de sábios, mas sim de pessoas interessadas com a complexidade da organização do pensamento e das experiências que nós próprios nos propomos pelo tamanho da sua urgência e relevância,

realizamos uma análise crítica dos números apontados, quais até agora nos informam que chegamos ao final da segunda década do século XXI sem ter conseguido erradicar o analfabetismo no país, principalmente nos rincões mais afastados dos grandes centros do centro-sul, e que, mesmo com tantas políticas educacionais tendo sido desenvolvidas ao longo dos anos, muito ainda está a ser feito, sobretudo na organização dos dados oficiais, quais são extremamente fundamentais ao diagnóstico da causa e ao tratamento do efeito.

Neste percurso, podemos dizer que existem muitas políticas educacionais em exercício, logo, na mesma medida, existe um excesso que não consegue cumprir com o prometido em suas agendas internas que se voltam à população. Mais que um número *elevado* de políticas educacionais, faz-se necessário um número *suficiente* destas, pois, assim, em vez de uma distribuição equivocada de recursos financeiros, materiais e humanos, provavelmente teríamos resultados mais satisfatórios em vez de pouco contundentes.

Centenas de milhares de analfabetos(as) e analfabetos(as) funcionais, no entanto (os quais, aos olhos das modalidades formais do saber válido, estão à margem do possível, atuando contraditoriamente às afirmativas institucionalizadas), fazem parte do mundo, da economia, da política e, mesmo distantes da educação no sentido formal – escolar –, muito têm a dizer e compartilhar. Afinal, como apontou Freire (2005, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isto é, a condição de analfabeto(a) ou analfabeto(a) funcional não impede que estes(as) participem, direta ou indiretamente, das relações sociais possíveis no mundo. Tais condições podem, porém, limitar e muito essa atuação do sujeito em relação a outros sujeitos, a si próprio e ao mundo.

Com efeito, se “a leitura de mundo precede a leitura de palavra” e se “a compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2005, p. 11), logo, tanto o mundo que é lido quanto aquele(a) que o lê se transformam conforme o diálogo entre tais partes vai acontecendo e passando a fazer sentido, a ser concreto. A leitura de mundo e a leitura da palavra, quando afastadas da reflexão, isto é, da compreensão do sentido que as ações praticadas são causas e efeitos de outras ações e necessidades, pouco importam a uns e muito importam a outros.

Em outras palavras, ler o mundo e a palavra não nos condiciona à reflexão simplesmente por consequência destas leituras. Sem a reflexão estamos condicionados a seguir um caminho que talvez não nos interesse, pois a leitura de mundo e a leitura da palavra precisam de estímulos outros que nos levem à reflexão. Então, para que cheguemos à reflexão, é preciso praticar a leitura lida, tanto de mundo quanto da palavra, e isto deve ser feito na comunidade, diariamente, sendo solidário com o próximo e permitindo que o próximo conosco se solidarize. Nesta troca, portanto, tomando conhecimento do sentido da didática da vida é que poderemos conhecer o sentido da “coisa-em-si” e nos afastaríamos dos discursos alienados e alienantes. Em vez de objetos de conhecimento nos transformaríamos em sujeitos que desejam conhecer.

Precisamos nos preocupar, porém, para que a educação não permita e nem ofereça qualquer processo arbitrário de transformação social o qual, inevitavelmente, se dá após o diálogo refletido entre duas partes. Deve a educação, primordialmente, oferecer ao sujeito condições de reflexões sobre o processo de transformação e, assim, permiti-lo decidir, conscientemente e tranquilo da sua própria clareza, qual é a maneira mais adequada de entender o mundo e as ofertas/possibilidades deste. Todos os processos de transformações – seja do analfabeto ao alfabetizado, do graduando ao doutor, da terra imprópria à terra fértil –,

quando arbitrários e irrefletidos, tendem à vida curta, incompleta, injusta e infeliz. Foi assim com todo tipo de reforma educacional, no Brasil e no mundo, que tenha se limitado a resolver problemas imediatos, ou de cunho meramente econômico, ou aquelas que visavam sustentar colonizações e o domínio de povos antes libertos.

Ler o entorno, identificar o sentido das ações – tal como se compreende o sentido da colheita de legumes que servirão mais tarde como alimento, ou mesmo como compreender o justo pagamento de um valor digno após a prestação de um serviço vendido – fundamentalmente importantes à busca pela reflexão, só serão o suficiente quando não tentados a “falsificar a realidade”, como bem apontou Freire (2005, p. 149), apesar de ter expresso o destacado em outro contexto. É preciso que estejamos atentos e percebamos que a necessidade substancial da reflexão se dá pela inserção do popular em um mundo que é o formato de um espaço integralmente legislado: não somente legislado no sentido do constituinte, do parlamentar, meramente jurisdicional ou burocrático, mas legislado pelo *ethos*; legislado pelo costume, pela cultura, pelo vício da repetição que se repete e se cultiva; legislado pela admiração que estamos assumindo com o poder que, por não nos ser gratuitamente permitido, acaba nos apaixonando.

Portanto, “[...] é tão impossível negar a natureza política do ato educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”, apregoou Freire (2005, p. 23), e assim pensamos que seja. No sentido da alfabetização, percurso que está expresso em programas político-educacionais no Brasil, há de se pensar, porém, acerca de qual sentido político e de qual sentido educativo estamos falando.

Rondônia, segundo o MRPE, possui 8% da população analfabeta, sendo o contrário – 92% da população – alfabetizada e, ainda assim, é percebido que a “desigualdade de informação”² parece apontar objetivamente para a questão de diversas outras

formas de desigualdades. O combate ao analfabetismo promovido pelos governos do século passado (e também os mais recentes) visaram sustentar um plano político mais limitado que coletivo; visaram, entre outras, a manutenção do estado de coisas garantidor de privilégios que afetam diretamente àqueles(as) que se alfabetizam precariamente, ou mesmo que não se alfabetizam, logo, àqueles(as) que se posicionam ao largo da construção e da participação efetiva, concreta, de uma nação para todos.

O contexto brasileiro é detentor de especificidades extremamente peculiares, sobretudo pela tardia abolição à escravidão legitimada, qual nos deixou uma seqüela social infeccionada pelos mais de três séculos e meio de exploração de terras, corpos e subjetividades. Rondônia, estado inserido no contexto amazônico, responde às mesmas expectativas em se tratando dos efeitos da exploração de que falamos. Enquanto, por exemplo, estados como Rio de Janeiro e São Paulo (ou mesmo o Distrito Federal no cenário da projetada Brasília), recebiam suas primeiras universidades, respectivamente, entre o início da primeira metade do século XX e o início da segunda metade do mesmo século, Rondônia só contaria com uma instituição superior de ensino em 1982, às vésperas do novo milênio.

Se assim apresentamos o nosso trabalho, é porque “quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política”, Freire (2005, p. 23-24). A carência da educação, recortando a carência da alfabetização, além de outras, repetindo, se constitui muito pelo desvio na construção da subjetividade do sujeito – e aqui, por tantos motivos, apontamos que a subjetividade que se constrói paralela à alfabetização não está no simples ato de saber ler e escrever a palavra, tampouco o mundo, mas, mais ainda, está na possibilidade de se construir uma identidade e de enxergá-la como essencial, imprescindível, invendável. Inversa à possibilidade da construção de uma identidade sólida, a nossa crítica

aponta para o acúmulo de desejo pelo mínimo, por aquilo que basta a “viver bem num pedaço de terra onde se possa plantar” e pelo comodismo (não intencional por parte do necessitado) que, juntos, se distribuem como um contágio durante os períodos de crise, perante o tamanho da urgência que temos de nos empregar de algo para sobreviver, até mesmo de ilicitudes, pois a fome, a sede e a falta de abrigo tendem a vencer os princípios éticos, morais e religiosos, quando estes existem.

Um resultado oblíquo para nos comprovar o que supomos é a existência de uma modalidade formativa que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta última, diz com todas as letras que os governos e suas políticas não dão conta de cumprir com o legislado: oferecer educação “pública [...] e para todos”, no período ideal, contrariando que a fase adulta da vida mais deveria estar ligada ao exercício profissional, aos desfrutes da vida entre a família, os amigos e o descanso. A culpa disso, no entanto, nunca é do subalternizado – este, a saber, é vítima.

Se o analfabetismo se dá, dentre outras, pela desigualdade social e racial promovida pela história, pela distribuição desigual de renda e pelo lócus, o analfabetismo funcional se dá pelo messianismo da educação formal, pela má interpretação do sentido da escola e pela má formação de professores(as) também. Um fenômeno está ligado ao outro, tendo visto que a formação superior nas licenciaturas é tratada como campo desprovido de glamour ou retorno social. Isto é, os egressos das licenciaturas, quando empregados e habilitados a colaborar no processo de formação de outras pessoas, pouco recebem em troca desta função, e pouco possuem recursos para desenvolvê-la.

As escolas básicas, sobretudo a partir da década de 1990 com a reestruturação do plano político e econômico do Brasil, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), pouco estiveram dispostas a atender suficientemente a seus

frequentadores – não podiam, pois a formação era oferecida com limites e o próprio ofertante era limitado, tanto em estrutura física como em recursos materiais e intelectuais. Os problemas, então, são estruturais, quais também precisam de resoluções e atendimentos estruturais, pois, o contrário disso, são apenas reformas estéticas e antifuncionais; são, em essência, maquiagens, pinturas, que ao pingar mais remoto das ameaças escorrem ao ralo, eliminando recursos de todos os tipos, fracassando vidas e posicionando-as como culpadas do seu próprio insucesso, borrando a obra de arte mais bela a se constituir caso se desse o contrário: a vida em seu pleno exercício da liberdade, da cidadania e da cooperação.

1. SOBRE O DESAFIO DE ENCONTRAR PROFESSORES(AS) INTERESSADOS(AS) EM SER ALFABETIZADORES(AS) EM RONDÔNIA

O desafio de formar professores aptos ao enfrentamento de contribuir na educação de sujeitos que vivam e convivam em harmonia em uma sociedade plural, mestiça e em transição de paradigmas, como é o caso da sociedade brasileira, é tema que vem sendo estudado, dissecado e reorganizado à luz de teorias produzidas pela pesquisa em educação.

Gatti e Barreto (2009) já esclareceram à comunidade acadêmica (através de publicações e *papers* com os resultados de sua pesquisa que mapeou, em todo o território brasileiro, as instituições que ofertavam licenciaturas que compõe o grupo de disciplinas para a educação básica), a dificuldade de encontrar pessoas interessadas na carreira docente. Quando existem, sobretudo nos grandes centros urbanos, são oriundas das camadas mais desassistidas do povo, com sua própria formação básica comprometida, a inicial para a docência carregada de conteúdos que os apartam das necessidades da prática docente e a continuada das rotinas e necessidades da docência.

Na equação, que inclui ainda a falta de reconhecimento social na carreira docente, falta de insumos e planos de carreira atrativos, o que ocorre é que os(as) professores(as) se ocupam desta função, logo, estão sendo alfabetizadores(as), mas não são alfabetizadores(as). Tão logo se invistam em qualquer outra função da escola em que obtenham maior reconhecimento, mudam sem nenhum tipo de constrangimento e, até mesmo, com certo alívio. O espanto das pesquisadoras foi constatar que o(a) professor(a) fica na função em média dois, três anos, salvo se participe de algum programa ou projeto que redundem em benefícios pecuniários, como o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em Rondônia, quando se fala em alfabetização, é preciso considerar que estamos tratando de professores alfabetizadores nascidos e/ou residentes de uma Região desorganizada geopoliticamente: algumas escolas, centros de alfabetização, estão há mais de três horas de distância das moradias de alunos e profissionais da educação. Os professores e os estudantes não sentem interesse por muito tempo quando contrastados à realidade local: muitos dos profissionais exercem outras funções para complemento de renda e os alunos, por sua vez, mesmo jovens, trabalham na colheita de café, de legumes, extraíndo leite, entre outras tarefas. Falamos, por fim, de uma alfabetização que não tem tido serventia à população porque não há a oferta de um plano de desenvolvimento nacional para além das invenções teóricas que sempre se perdem ao longo da atuação dos diferentes governos eleitos no país.

Assim, os que se aventuram na docência não são mais os *guardiões da civilização e da cultura*: são os herdeiros da desassistência do Estado em todos os setores. Os excluídos da divisão do bolo que não cresceu e não se multiplicou. Tendo problemas em sua própria trajetória escolar, não se aventuram a criar, ousar e voar em seu ofício de professor(a). Repetem manuais didáticos desatualizados: material que não representa

a cultura local, pois suas principais referências fazem alusão ao Sul e Sudeste do Brasil; buscam reproduzir velhas maneiras, velhos vícios e ressuscitar velhos paradigmas sobre reproduzir conhecimento em busca do reconhecimento social que ficou no passado.

A escola, tal e qual está constituída, parece não atender às necessidades de apresentar às crianças e jovens a multiplicidade de linguagens em que é possível se comunicar, produzir e marcar os percursos pelos quais se vai transitar. Em tempos de redes sociais que “erguem e destroem coisas belas”, conceitos e reputações em questão de segundos, dominar os signos é questão de sobrevivência, de pertencimento, de ser sujeito ativo e atuante. Não se trata mais de ser alfabetizado só em língua materna, mas também em história, matemática, ciências, tecnologia, sociologia e antropologia do respeito à diversidade, à mestiçagem e à constituição plural da terra “brasilis”.

Com o conhecimento tornando-se o principal fator de produção em um mundo em constante mudança, a linguagem em seus múltiplos formatos e signos tonou-se moeda mais que valiosa. A porta de entrada para passagens, labirintos ou atalhos é a língua materna. Assim, a professora ou o professor que apresentará às crianças o sistema formal de escrita em que nos comunicamos tende a reunir um conjunto de habilidades que permitam apresentar a língua em toda sua beleza, complexidade e dificuldade.

Os saberes, o pulsar, as cores e os sabores do português brasileiro precisam ser apresentados em toda sua amplitude e contradição; e só se realiza tal façanha a partir de uma identidade fortalecida de professor/professora, robustecida em saberes específicos a um(a) professor(a) alfabetizador(a). Alguns teóricos defendem que professores/professoras, independente de seus componentes curriculares, são todos alfabetizadores, ensinam e se comunicam em sua língua materna. O que nos reservamos o direito de discordar em parte: ainda que nos comuniquemos e falemos em nossa língua materna,

existem algumas competências que são desenvolvidas e precisam ser fortalecidas no(a) professor(a) que se dedica a apresentar formalmente o sistema de escrita às crianças e adolescentes, aos analfabetos jovens ou em fase adulta, ou a qualquer um(a) que seja.

No caso de Rondônia, os números não permitem tergiversar: aproximadamente 400 mil pessoas sofrem com o analfabetismo que, por ser excludente, tanto faz ser funcional ou absoluto. Ele exclui por não permitir a leitura ampliada do mundo (a interpretação deste), a oportunizar a possibilidade de escolhas, sobretudo do que não se deseja para a vida.

Neste caso especificamente, o domínio da palavra escrita funciona como instrumento de apropriação, manutenção e perpetuação do poder entre um determinado grupo de pessoas. Não por acaso, os números sobre o analfabetismo em Rondônia são desencontrados, os programas para erradicação desta mancha social não encontram eco entre o poder público e, quando ocorrem, os períodos são determinados e cíclicos como são os ciclos econômicos a exigir a formalização de certificados para empregar, as eleições quando servem de mote para campanha ou em períodos de evangelização em massa das igrejas neopentecostais espalhadas pelo território.

Em um contexto pouco promissor – com gestores da pasta da educação que não duram o período de um verão amazônico a outro, tamanha é a rotatividade (oito mudanças em oito anos na pasta citada), uma Universidade jovem que se envergonha de formar professores e a falta de pessoas interessadas na docência em face das vulnerabilidades e da falta de atratividade da profissão –, formar o professor que apresentará as letras formalmente às pessoas e será responsável em aproximá-las do poder que a leitura e a escrita conferem ao sujeito é tarefa a exigir a força da metafísica: só heróis da mitologia cristã, helênica ou dos Césares para dar conta a tamanho desafio.

Logo, como não se encontram disponíveis no momento em que nos debruçamos nos dados e

necessidades, e muito inspirados na leitura e nos ensinamentos de Paulo Freire sobre a amorosidade na docência, ousamos sugerir algumas competências essenciais ao ofício de alfabetizador(a). Como ponto de partida, utilizamos nossos estudos e trajetórias como formadora de professores e estudante da licenciatura.

Com efeito, é preciso desorganizar e desmistificar a perversa teoria do dom que, ao trazer para o diálogo da profissionalização docente o sentimentalismo oportunista, tende a incutir no sujeito que afetividade e gratidão substituem reconhecimento do valor e da importância da profissão por meio de remuneração justa, formação docente e estrutura condizente com o tamanho da tarefa de alfabetizar. Apesar de ser parte extremamente importante no processo, só gostar de pessoas não é o suficiente para alfabetizá-las.

Até porque é preciso esclarecer de qual “tipo de pessoa” está se tomando como pressuposto deste gostar “[...] pode ser que se goste de uma criança idealizada: alimenta-se diariamente com qualidade; tem pais escolarizados e que podem auxiliá-la nas dificuldades, frequenta médicos e dentistas com regularidade” (CORTELLA, 2011, p. 115). Ou seja, pessoas negras, filhos(as) de pais e mães analfabetos(as), com dor de dente e sem alimentar-se há pelo menos três horas antes de chegar nas Escolas de Linha³, por exemplo, não estariam entre pessoas tão amadas a ponto de substituir formação e estrutura de trabalho.

O confronto entre a idealização e a realidade pode se configurar em frustração e conflito, considerando que as representações sobre a docência, sobretudo em seus anos iniciais, apresentam o estereótipo da professora cheia de afetividade, cujo maior patrimônio não é sua formação: é o “dom” para a docência, seja lá o que for isso.

Neste caso, é preciso retomar o conceito freiriano de amorosidade no exercício da docência, o qual não dispensa o desenvolvimento de competências técnicas,

cunhadas no suor do entendimento das teorias aplicadas e articuladas aos saberes desenvolvidos na urgência e emergência das salas de aula. A amorosidade consiste no entendimento de que a teoria sem a prática é cartografia sem escala, a que faltam instrumentos para interpretação à luz da realidade. A prática sem uma teoria a lhe respaldar é nau cega navegando em um mar de sobressaltos e imprevistos. A prática educativa é por vocação prática formadora que não se encerra, não se completa ao final de um ciclo, necessitando de retomadas, reordenamentos, reorganizações e reações, sobretudo em tempos de políticas neoliberais de gestão que condicionam avanços aos resultados de avaliações que desconsideram a diversidade dos espaços e a diferença entre os percursos.

Muito mais que o dom, do(a) professor(a) alfabetizador(a) é esperado que se tenha uma formação inicial com conteúdos básicos para a prática docente que se reafirmem e consolidem continuamente, permitindo vencer as contradições e digressões para propor ações no presente que possam reverberar, modificar e reorganizar o futuro. Mais que o dom, se pressupõe formação ética, técnica e humana para o desafio de atuar em turmas/grupos multifacetadas(os). A ação pedagógica não pode se pautar em casualidade e determinismo, mas deve ser resultante da competência da ação pedagógica competente, amorosa, responsável e atuante.

Por outro lado, educação e política de ocasião, rasteiras e egoístas ao manter privilégios e eliminar direitos, parecem unidas em uma simbiose que prejudicam, desqualificam e apequenam a tarefa de apresentação e renovação do mundo por meio das letras, das palavras e suas inúmeras combinações possíveis para interpretação deste mundo. Isso pode ser possível, porém, a partir da transição de paradigmas (necessários) aos quais pessoas devem se inserir e se aventurar em busca de sua alteridade e do seu lugar de fala guiados pelo conhecimento, pela leitura ilimitada e possibilitada pela interpretação de textos e contextos na escola, nas

ruas, em casa ou em qualquer lugar em que se conviva.

Mas como apresentar ao mundo da cultura letrada tais ofertas sem professores(as) dispostos(as) e preparados(as) para o desafio de tornar interessante as rotinas escolares (de educação, alfabetização e pós-alfabetização⁴) quando há tantas opções para manter ocupado o sujeito da contemporaneidade? Por que as(os) professoras(es) não querem assumir a identidade de alfabetizadoras(es)?

Parece-nos que um dos motivos é que um dos saberes mais caros e necessários à formação docente tem sido relegado a segundo plano em instituições formadoras de professores(as): ensinar não é transferir e decodificar conhecimentos existentes descontextualizados, mas possibilitar que outros venham a ser criados a partir do encontro dos saberes canônicos presentes na formalização das rotinas educativas articulados à cultura das comunidades, das festas tradicionais, das lendas, das comidas típicas, dos sons e das cores que cada espaço apresenta e reconhece como seu.

O entrecruzar destes saberes produz outros que vão possibilitar a emancipação por meio da palavra reconhecida etimologicamente e apropriada pelas pessoas para sua autonomia enquanto sujeitos de um tempo histórico. Para tanto, treinamentos não dão conta da tarefa: é preciso formação que se reafirma nos dilemas de agir na urgência e emergência.

Por outro lado, a arte da negociação permeia a função docente: negociar a organização de projetos de desenvolvimento individuais que redundem em desenvolvimento coletivo, tecendo a grande rede de relações e significados para despertar interesses no uso e apropriação da palavra.

Estes nos parecem verbos e ações que precisam voltar a permear as discussões, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para inclusão no mundo letrado e a formação de professores voltados para processos eficazes de alfabetizar em qualquer idade,

mediante um plano de trabalho voltado para as especificidades e necessidades da educação de jovens e adultos e estrutura e condições didáticas diferenciadas para alcançar ao sucesso e realizar o proposto na lei: dar cidadania por meio do entendimento da palavra para interpretar o mundo. Ler textos e interpretar contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a presente reflexão apresentando dados sobre o analfabetismo em Rondônia e a ineficácia das políticas públicas em alcançar essa massa de pessoas, alcançando-lhes a condição de cidadãs de um mundo em mudança, cuja moeda mais forte é a leitura de mundo completada e ampliada pela escola. Os avanços tecnológicos, a compreensão da mudança de paradigma que exige que as pessoas se comprometam com o entorno, com o meio ambiente, com a sensibilidade para interpretar sinais de exaustão de um modelo excludente de vivência e produção, não podem desconsiderar quase 400.000 pessoas de seus processos, a qual não se sabe como sobrevivem, se locomovem e interpretam suas realidades nas tarefas mais rotineiras, sem contar com a ferramenta básica de decodificar, interpretar, ampliar e reorganizar a leitura à luz das necessidades e contextos: é preciso atualizar os dados educacionais de maneira que essa atualização seja instrumento de mudança e não instrumento de coleta de recursos aplicados de maneira equivocada.

A grandeza da cifra, que leva à constatação de que quase um terço da população de Rondônia não interpreta fenômenos por não saber decodificá-los, é não só cruel, como provocadora de questionamentos sobre os impactos destes números no desenvolvimento social, global e inserção do Estado na cadeia produtiva e de bem estar social.

Sese omite, por motivos tão amplamente apontados, que um terço da população não seja escolarizada, alfabetizada, intérprete das suas necessidades, dos seus

contextos e suas ações como participantes do mundo, omite-se também a condição fundamental apontada pelo constituinte: a condição universal da dignidade humana. Tal como o constituinte garantiu o direito à vida, à dignidade, à liberdade, à moradia, garantiu ele que o sujeito, independente de origem, etnia, classe ou cor tivesse o direito à educação pública, laica e universal. Com base nos princípios descritos ao longo do nosso estudo é preciso considerar que as leis existem, possuem essencialmente parâmetros progressistas e se preescrevem de época em época porque o problema (de fato) não parece ser a lei, mas, inversamente, a consideração de existência da lei e fiscalização de aplicação dela.

Um texto breve como esse não seria jamais suficiente para emitir um laudo do cenário educacional brasileiro a partir dos dados de Rondônia, e por isso é limitado. No entanto, o compromisso dele foi denunciar que existe um sistema de educação que está sendo “tragado” por um plano de negócios.

Sendo assim, o analfabetismo não é uma condição “de ser no mundo” escolhida pelo analfabeto; o analfabetismo é uma criação sistêmica, com propósitos, sentidos e apresenta de tempo em tempo os seus resultados e suas justificativas: o Estado oferece escolas em diversos níveis, inclusive aos jovens e adultos, e se o “insucesso” insiste em existir, a culpa já não é mais do poder público e sim daquele que não “está nem aí” para a educação, para a escola. Sustenta-se o discurso do mérito, da responsabilização do “fracasso pelo fracassado” e da “vitória para quem avança”.

Por fim, concluímos nossa reflexão não apenas apresentando ponto e contraponto, mas nos servindo mais uma vez da pedagogia da amorosidade e da esperança de Freire, ao destacar que o determinismo maléfico e paralisante não pode pautar as ações para avançar na produção de uma metodologia e de propósitos que possam de fato e de direito, oportunizar leitura ampliada de mundo a partir do aprender da palavra da

escola. Afinal, pesquisa em educação, estudos e dados só fazem sentido se for para uma intervenção contundente no real para melhorar, avançar no pertencimento e no gozo de direitos que levem a escolhas, a igualdade de oportunidade pela equidade de condições.

Se o mundo não é, e está sendo, é preciso incluir este exército de pessoas em processos de interpretar a realidade para reorganizá-la a partir da assunção à cidadania, para que possam ser o que sonharem, desejarem e escolherem.

ILLITERACY AND TEACHER TRAINING IN RONDÔNIA: A REFLECTION ON THE CURRENT SCENARIO

Abstract

The present study presents a reflection on illiteracy in Rondônia, one of the seven constituent states of the Legal Amazon, which is in the process of identity consolidation. Based on data released by the Movement Rondônia for Education - MRPE / 2017, by the 2016 School Census and through the data on fluctuations in the demographic constitution published by the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE / 2010, it was analyzed a possible impact on the teacher training process, and also on the identity (in the profile) of the Rondonian literacy teacher. The central objective of the study is to indicate how local public education has behaved. This research has a qualitative nature and data collection occurred through bibliographical research and document analysis. With that, it was verified that the more the teacher advances in his level of training, the less he is interested in the role of literacy teacher.

Keywords: Teacher training. Illiteracy. Public policy. Education. School census.

ANALFABETISMO Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN RONDÔNIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL ACTUAL ESCENARIO

Resumen

El presente estudio presenta una reflexión sobre el analfabetismo en Rondônia, uno de los siete estados constituyentes de la Amazonía Legal y que está en proceso de consolidación identitaria. A partir de los datos divulgados por el Movimiento Rondônia por la Educación - MRPE / 2017, por el Censo Escolar 2016 y a través de los datos sobre fluctuaciones en la constitución demográfica divulgados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE / 2010, se analizó posible impacto en el proceso de formación de profesores y, también, en la identidad (en el perfil) del alfabetizador rondoniense. El objetivo central del estudio es señalar cómo se ha comportado la educación pública local. Se apostó en investigación de carácter cualitativo y la recolección de datos se dio a través de investigación bibliográfica y análisis documental. Con ello, se verificó que cuanto más avanza el profesor en su nivel de formación, menos le interesa la función de alfabetizador.

Palabras clave: Formación de profesores. Analfabetismo. Políticas públicas. Educación. Censo escolar.

NOTAS

- ¹ Dados disponíveis em: <www.portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- ² BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ³ HILÁRIO, R. A. *A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica*. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, 2013.
- ⁴ Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.
- _____. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GATTI, Bernadete Antelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- HILÁRIO, Rosângela Aparecida. *A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente*

no interior da floresta amazônica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2013.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento de incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: UNESCO: Ed. Moderna, 2004.

_____. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernardette Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

Enviado em 10 de fevereiro de 2018

Aprovado em 2 de abril de 2018