

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ANALICE CZYZEWSKI

**AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA
CRÍTICA DA SOCIEDADE**

ANALICE CZYZEWSKI

**MARINGÁ
2019**

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA
CRÍTICA DA SOCIEDADE**

ANALICE CZYZEWSKI

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Tese apresentada por ANALICE CZYZEWSKI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch

MARINGÁ
2019

ANALICE CZYZEWSKI

**AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marian Ávila de Lima e Dias– UNIFESP

Prof.^o Dr.^o José Leon Crochik – UNIVESP

Prof.^a. Dr.^a Angela Mara de Barros Lara-UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (UEM)

Prof.^a Dr.^a Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM (suplente)

Maringá, 29 de novembro de 2019.

*Dedico este trabalho ao meu amado
esposo Fernando César Fernandes;
nossos filhos, Fernando César
Fernandes Filho e Conrado Felipe
Fernandes.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Maria Terezinha Bellanda Galuch pela dedicação irrestrita nesta jornada. Agradeço a conjugação entre o rigor acadêmico e a generosidade humana, elementos importantes que propiciaram segurança na realização do estudo.

Aos meus pais Gabriel (*in memoriam*) e Leocádia, agradeço pela vida. Aos meus irmãos, Dirce, Vanda, Lucia, Lourdes, Aléssio, Ilce e Neli, pelo carinho.

Ao meu sogro Cícero (*in memoriam*), minha sogra Maria de Lourdes, minhas cunhadas Flávia Zelinda e Fernanda pelo apoio e incentivo.

Aos meus filhos Fernando César e Conrado Felipe, sem vocês nada faria sentido, vocês despertam os meus melhores sentimentos.

À Sueli Dainez Marcelino por cuidar dos meus filhos com amor, minha gratidão e amizade.

Às amigas: Eliana, Sandra, Natalina e Ketlhen presentes durante nesta caminhada, neste momento quero dividir a alegria da chegada.

Aos amigos do grupo de estudos, pelo tempo que passamos juntos e conhecimentos partilhados.

Aos professores da graduação em Pedagogia (UEM) e da Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE-UEM) pela contribuição neste importante processo de formação.

Aos membros da banca examinadora: professora Marian Ávila de Lima e Dias, professor José Leon Crochik, professora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas e professora Angela Mara de Barros Lara.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da UEM (PPE).

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo para além de, [...] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

(ADORNO, 1995).

CZYZEWSKI. Analice. **AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**. 192f. Tese (Doutrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, 2019.

RESUMO

Este estudo situa-se na Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Tem como objetivo analisar como estão formuladas as políticas e programas para alfabetização e formação de professores no Brasil. Ao considerar a educação como fenômeno social que, historicamente, cumpre o papel de regulador social, entre avanços e retrocessos. Foi possível visualizar que seria improvável desvelar os objetivos da alfabetização e da formação de professores sem remetê-las às relações 'histórico-mundiais' do contexto no qual elas se originaram. Assim, a partir da compreensão de que a Política Educacional é a representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais nas áreas específicas de intervenção, a análise recai sobre as políticas e programas para alfabetização e formação de professores por meio da interpretação de documentos advindos dos órgãos oficiais do Estado. De forma paralela e articulada, aos documentos nacionais utilizam-se documentos produzidos pelos organismos internacionais, por serem fundamentais a compreensão do complexo conjunto de fatores que envolvem questões econômicas, políticas e sociais que, em última instância, colaboram na definição do projeto de educação, em geral, e nos programas para alfabetização e formação de professores, em particular. O recorte temporal selecionado para este estudo é a década de 1990, período no qual se articulou a reforma do Estado brasileiro. Os objetivos específicos que orientam este estudo visam compreender as orientações e recomendações utilizadas com referencial na construção das políticas públicas educacionais que na contemporaneidade, pautam-se nas recomendações dos organismos internacionais e estão alinhadas aos objetivos do capital. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica/documental cujas análises fundamentam-se na Teoria Crítica da Sociedade, estabelecendo como fio condutor da nossa análise os seguintes conceitos: sociedade administrada, progresso, controle, indústria cultural e instrumentalização da razão. Levantam-se neste estudo duas hipóteses a primeira indica que no Brasil as políticas e programas para a área da alfabetização constituíram-se com vistas à agenda do Movimento Todos pela Educação (EPT). A segunda se dirige para a formação inicial e continuada de professores que também se encontra alinhada aos objetivos propostos por esta agenda que em última instância, representa a forma como será organizada as ações do ensino dos conteúdos para alfabetização na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise será conduzida por meio da interpretação dos documentos advindos dos órgãos oficiais do Estado e documentos dos organismos internacionais, produzidos para a área da educação. Este movimento de interpretação das questões locais e globais permitiu compreender a complexidade da dinâmica imposta pela lógica mercantil do capital, que mobilizou esforços para definir um projeto geral de formação para educação mundial que se expressa em particular nas políticas e

programas para alfabetização e formação de professores. A coleta de dados será realizada em documentos que acompanham as seguintes políticas educacionais: Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC 2017), Programa Mais Alfabetização (PMALFA 2018), Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019); Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018). Assim, a partir da análise da Política Educacional como representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais nas áreas específicas de intervenção, neste estudo representado pelas políticas educacionais para a alfabetização e formação de professores, identifica-se a qual projeto de formação responde, qual seja que as concepções adotadas pelo Estado na condução das políticas educacionais são expressão de mecanismos de controle, uma vez que ao padronizar e tipificar o conteúdo da formação de forma oficial e obrigatória busca levar a termo a formação que a sociedade industrial desenvolvida demanda para se mater.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Sociedade. Alfabetização. Formação de Professores. Políticas educacionais.

CZYZEWSKI. Analice. AS POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE. f. Tese (Doutrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, 2019.

ABSTRACT

Key words:

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FORMAS DE CONTROLE NA SOCIEDADE INDUSTRIAL DESENVOLVIDA.....	21
3	A POLÍTICA EDUCACIONAL E OBJETIVOS DO CAPITAL MUNDIAL	44
3.1	A Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990: influência de organismos internacionais.....	44
3.2	A crise financeira mundial de 2008: novos projetos, velhos objetivos para a educação.....	55
3.3	A alfabetização como objeto e objetivo da política educacional.....	63
4	POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO MUNDIAL.....	92
4.1	Alfabetização: uma adequação à agenda global da educação.....	101
4.2	Alfabetização e formação de professores na BNCC: progresso ou regresso da formação.....	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	Referências.....	180

1. INTRODUÇÃO

Como acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), participamos do Programa Institucional de Bolsa e Incentivo à Docência (PIBID 2010/2012), por meio do subprojeto “Implementação de práticas pedagógicas de letramento e alfabetização” que teve como objetivo “intensificar práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental” (LUCAS, 2010). O projeto foi desenvolvido mediante estudos teóricos e intervenções pedagógicas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em processo inicial de alfabetização de escolas da rede de ensino público do município de Maringá, PR. O Programa nos possibilitou a reflexão sobre aspectos teórico-práticos dos processos de alfabetização e de letramento, bem como a atuação nesse âmbito da educação escolar. No entanto, ao término da nossa participação nesse Programa, uma questão continuou nos inquietando: por que a apropriação da língua escrita se apresenta como um processo difícil tanto para professores como para alunos?

Os estudos realizados durante o mestrado, incluindo as disciplinas "História da Educação Brasileira" e "Política Educacional e a Formação de Professores", aproximaram-nos de aspectos que nos permitiram compreender que a resposta para o nosso questionamento não poderia ser encontrada na própria escola, nos professores ou nos alunos em processo de apropriação da língua escrita, tampouco no estudo específico sobre os métodos de alfabetização, embora esses aspectos não poderiam ser desconsiderados. Fomos compreendendo que as propostas de alfabetização vinculam-se ao contexto histórico, político e social e, portanto, não se trata de uma questão eminentemente pedagógica; são objetos e objetivos da Política Educacional.

Enquanto as disciplinas aqui elencadas nos levaram à compreensão da relação entre educação e contexto social, a disciplina "Educação, Mídia e Arte", também cursada durante o mestrado, iniciou-nos na Teoria Crítica da Sociedade e em estudos de conceitos como indústria cultural, pseudoformação, experiência formativa, instrumentalização da razão, cultura mercantil, dentre outros, fundamentais para a análise da sociedade

administrada e das formas de controle que suas instituições exercem na formação da subjetividade, sendo a escola uma delas. Ao mesmo tempo que esses conceitos nos apontavam caminhos para a análise da alfabetização e das alterações que ocorreram nas propostas e estudos sobre o tema a partir da década de 1980, quando o conceito de letramento foi introduzido e, gradativamente, foi sendo colocado em primeiro plano, eles também nos fizeram ver que se tratava de uma questão complexa cuja compreensão não poderia passar à margem dos "fatores dos fatos" (MARCUSE, 1967) da mercantilização da educação e, portanto, do controle sobre os seus rumos que envolvem continuidades e rupturas, limites e possibilidades, progresso e regressão. Não era essa a nossa questão de estudo no mestrado, mas ela nos abriu novos horizontes.

Os estudos no Doutorado em Educação possibilitou-nos compreender mais e melhor a educação como fenômeno social que, historicamente, cumpre o papel de regulador social, entre avanços e retrocessos. Foi possível visualizar que seria improvável desvelar os objetivos para a alfabetização e a formação de professores sem remetê-las às relações 'histórico-mundiais' do contexto no qual elas se originaram.

As novas interrogações impulsionaram a presente pesquisa no sentido de que a alfabetização não se conecta somente a pressupostos teórico-práticos. Ela envolve aspectos teóricos, políticos, econômicos, sociais e, sobretudo, de controle da formação em relação à formação cultural que se espera em resposta a um projeto de sociedade. Portanto, este estudo

Exige, de antemão, o estabelecimento de um fio condutor da análise de forma que se saiba o que procurar no interior dos acontecimentos e se impeça que os fatos falem por si, como se estivessem absolutamente desvinculados das relações que, aparentemente invisíveis, impõem aos homens ações que lhes parecerá fruto exclusivo das determinações individuais, mas, na realidade, compõem o conjunto das ações humanas, ou produções sociais, expressivas do movimento histórico imprimido às sociedades até então conhecidas (PERIOTTO, 2006, p. 242).

Trabalhar com um tema amplo e complexo como a alfabetização implica correr riscos e proceder reflexões sobre a escolha dos instrumentos

metodológicos que auxiliam na consecução dos objetivos que compõem o estudo sobre esse objeto. De acordo com Toledo e Vieira (2011), a escolha do método deve estar relacionada à natureza do problema. Esse entendimento nos levou a optar por um estudo bibliográfico/documental conduzido pela Teoria Crítica da Sociedade, estabelecendo como fio condutor da nossa análise os seguintes conceitos: sociedade administrada, progresso, controle, indústria cultural e instrumentalização da razão. De acordo com Horkheimer (1973, p.163), a Teoria Crítica “[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”, observando-se as condições objetivas que podem ser outras e a possibilidade de resistência em relação a elas.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade considera importante a análise dos elementos históricos, além da necessidade de um diagnóstico do presente, tendo como pressuposto a emancipação por meio da autorreflexão crítica e se coloca em contraposição à Teoria Tradicional. De acordo com Horkheimer (1973), a Teoria Tradicional é produto da modernidade que inaugurou o método científico pautado na racionalidade sem considerar as contradições da práxis social.

[...] Teoria em sentido preciso, é um encadeamento sistemático de proposições de uma dedução sistematicamente unitária [...]. Uma exigência fundamental, que todo sistema teórico tem que satisfazer, consiste em estarem todas as partes conectadas ininterruptamente e livres de contradição [...] como condição imprescindível a harmonia que exclui toda a possibilidade de contradição [...] (HORKHEIMER, 1973, p.126).

Para o referido autor, a Teoria Crítica não está destituída de caráter tradicional, no entanto a Teoria Tradicional perde seu caráter crítico, ao pautar-se em construções matematizadas para explicar os fenômenos históricos. Como afirma Horkheimer (1973, p. 128),

[...] a explicação do historiador não consiste em uma enumeração mais completa possível de todas as circunstâncias aí presentes, mas em destacar a conexão entre certos componentes do acontecimento, importantes

para a continuação do processo histórico, e, por outro lado, os processos individuais determinantes [...], neste caso, não são outra coisa que formulações do nosso saber a respeito dos nexos econômicos, sociais e psicológicos.

Mediante essa afirmação, destacamos a importância de diagnosticar o tempo presente para orientar o comportamento crítico. Entendemos que conceitos da Teoria Crítica anteriormente destacados, utilizados como instrumentos de mediação, poderão contribuir para o avanço de pesquisas já realizadas sobre a alfabetização, ao analisar o tema na sua relação com a sociedade que, administrada, administra a formação com o discurso segundo o qual a autonomia é sua prioridade. Assim, podemos satisfazer o critério de 'generalidade' do conhecimento produzido e, ao mesmo tempo, apontar como o próprio conhecimento é racionalizado em sintonia com a racionalidade da sociedade. Sobre a importância da generalidade na pesquisa acadêmica, Luna (2011, p. 86) faz a seguinte afirmação:

[...] a generalidade continua sendo a ampliação do poder explicativo dos resultados de uma pesquisa. O meio para se obter isto é a teorização. Exatamente porque qualquer leitura da realidade representa um recorte parcial dado pelo viés teórico, não faz sentido que ao pesquisar pare na descrição das informações obtidas.

A pesquisa acerca das políticas e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores está “[...] dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (LUNA, 2011, p. 88). Justifica-se ao levar em consideração o movimento do próprio fenômeno educacional, já que pesquisas indicam que o fracasso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de alfabetização é um problema da educação brasileira e, portanto, uma demanda de pesquisas no campo da Educação. Estudos como os de Marcílio (2016), Mortatti e Frade (2014), Soares (2016), Silva (2015), Bordignon (2015), dentre outros, evidenciam a permanência histórica do fracasso no processo de aprendizagem da língua escrita. De acordo com Soares (2016), o fracasso na alfabetização persiste e guarda características do contexto contemporâneo. Enquanto até a década de 1980 o debate tinha como foco os métodos utilizados para se alfabetizar, cujo destaque era dado aos métodos

sintéticos, aos analíticos e aos mistos, após esse período, o construtivismo e a desmetodização que o acompanha apresentaram-se como uma nova explicação para o fracasso no processo de alfabetização e como uma possibilidade para a solução desse problema cujo centro das discussões centrava-se na disputa em relação aos próprios métodos.

Apesar dos grandes esforços de pesquisadores e de professores, esse novo encaminhamento para o ensino da língua escrita não alcançou os resultados esperados, tal como se afirma no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Este PNE tem como objetivo mapear os problemas do sistema educacional para direcionar a ação do Estado nesse âmbito. O documento contém dez diretrizes, sendo a primeira delas a “erradicação do analfabetismo”, acompanhada pela meta 5 que consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a). Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP n.º 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) obrigatória a todas as etapas e respectivas modalidades da educação básica. Nos termos contidos no próprio documento, constata-se que o núcleo privilegiado no ensino fundamental é a alfabetização e que ela deverá “ser foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 61).

Soares (2016) explica que no século XXI o fracasso no processo de alfabetização persiste, porém com uma nova configuração. Para a autora, esse problema assumiu sua forma mais aguda, já que até a década de 1980 estava concentrado na primeira série do ensino fundamental; agora se espalha ao longo da educação básica, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados nessa etapa da escolarização (SOARES, 2016, p.24-25).

Com ênfase nas políticas e nos programas para a alfabetização e para a formação de professores, nosso estudo parte do contexto da década de 1990 para compreender os elementos que subsidiaram as medidas adotadas na reforma do Estado brasileiro articuladas ao processo de globalização e de mundialização do capital, bem como à crise financeira mundial de 2008 com início nos Estados Unidos. Sem a pretensão de recontar minuciosamente os

fatos, visamos constituir um quadro que reúne um conjunto de fatores complexos – econômicos, políticos e sociais – que demonstra uma significativa mudança na relação entre capital e trabalho, bem como a intensificação da flexibilização dos processos produtivos, refletindo nas políticas públicas para a educação. Sobre esse aspecto metodológico, vale recorrer a Luna (2011, p. 92) para quem

Revisões históricas são extremamente importantes [...]. Seu principal objetivo é a recuperação da evolução de um conceito, área, tema, etc. e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças.

O caminho metodológico adotado leva em consideração a assertiva de Adorno (2008, p. 93) no que se refere à importância de os conceitos serem apreendidos de modo a delinear as leis que perpassam os fenômenos da sociedade. Os conceitos têm natureza social,

Mas antes, encontra [m]-se implicado[s] e referido[s] desde o início um contexto de proposições e juízos, no fundo um contexto teórico super-abrangente que não pode ser obtido isoladamente a partir de conceitos singulares ou essências singulares (ADORNO, 2008, p. 93),

No sentido de fazer definições como “isso ou aquilo”. Ainda sobre a relevância de se compreender os conceitos, Cohn (2008) explica que

[...] só têm valor para o conhecimento da sociedade quando, longe de apenas permitirem reconhecer esse ou aquele fenômeno social, permitem que a própria sociedade encontre neles a expressão do que lhe é mais intimamente próprio e não se encontra manifesto naquilo que se observa a olho nu (ou com simples lentes de aumento). Exemplo disso é o conceito de classe social. Longe de ser mero recurso classificatório, [...] ele permite tornar manifestos certos processos que ocorrem no mais íntimo da sociedade. Isso se dá como que a contrapelo do objeto e sem contar com sua ausência passiva, pois é próprio à sociedade que engendra classes também produzir efeitos que ocultam a real natureza delas. [...] os conceitos não se limitam a nomear fenômenos que permitem reconhecer o objeto (a sociedade), mas

apontam mais fundo para aquilo que está no objeto, mas não é evidente nos fenômenos. São, em um sentido muito especial, produzidos em oposição às formas de manifestação do objeto como que as negando (COHN, 2008, p. 21-22).

Se, por um lado, há o reconhecimento de que a alfabetização é um processo essencial para qualificar a formação dos sujeitos, por outro lado, observa-se que a partir da década de 1990 o Estado brasileiro formulou suas políticas e seus programas educacionais pautados nas recomendações e nas orientações dos organismos internacionais. Decorre daí o objetivo geral deste estudo, qual seja: analisar como estão formuladas as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil, por meio da interpretação de documentos do Estado e de orientações das agências internacionais, de modo a defendermos a tese de que, sendo a Política Educacional a representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais em áreas específicas de intervenção, a partir da década de 1990 as reformas propostas para educação básica colocaram a alfabetização como eixo da Política Educacional e as políticas e programas que dela derivam, operam como um dos mecanismos de controle do Estado sobre o processo de alfabetização e formação dos sujeitos busca-se responder: A que projeto de formação respondem as políticas e programas para alfabetização e formação de professores?

Mediante a definição do objetivo desta pesquisa, levantamos duas hipóteses das quais decorrem questionamentos que se transpõem como objetivos específicos deste estudo. A primeira hipótese faz referência à adequação das políticas e dos programas para a alfabetização à agenda global da educação, tipificando e padronizando os conteúdos formativos da formação cultural ofertada nas instituições escolares da rede pública de ensino. Segue o primeiro conjunto de questões: (1) As diretrizes oficiais do Estado, quando orientadas por necessidades extrapedagógicas, atuam como mecanismos de controle sobre o processo de alfabetização? (2) A que projeto de formação cultural as políticas educacionais e os programas para a alfabetização respondem?

A segunda hipótese refere-se à formação inicial e à formação continuada de professores e está assim formulada: a implementação da BNCC na

educação básica gera condições e define parâmetros para a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dela decorre o segundo conjunto de questões, quais seja: (3) As práticas de ensino baseadas em competências e habilidades, quando sobrepostas ao conteúdo da formação cultural, podem ser consideradas a expressão da semiformação? (4) Qual o impacto dessas diretrizes na formação de professores, considerando a *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2018)?

Considerando-se as hipóteses aqui apresentadas, a análise recai sobre as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores, por meio da interpretação de documentos advindos de órgãos oficiais do Estado. De forma paralela e articulada aos documentos nacionais, utilizamos documentos produzidos por organismos internacionais, por serem fundamentais à compreensão do complexo conjunto de fatores que envolve questões econômicas, políticas e sociais que, em última instância, colaboram para a definição do projeto de educação, em geral, e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores, em particular. Evangelista (2012, p. 52) afirma que

[...] os materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais [...] – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

Para responder às questões aqui nomeadas, dentre os documentos oficiais produzidos por órgãos que representam o Estado brasileiro, elegemos os seguintes: (1) Base Nacional Comum Curricular¹ (BRASIL, 2017a); 2) Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (BRASIL, 2018); (3) Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019); 4) Proposta para Base Nacional

¹ Para este estudo, fizemos um recorte da BNCC para o ensino fundamental. Analisamos a parte que trata especificamente da alfabetização, situada na área de Linguagens. Os itens analisados se referem às competências específicas de linguagem para o ensino fundamental; competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental; Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017).

Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). Provenientes de organismos internacionais, os seguintes documentos compõem o rol de fontes para esta pesquisa: 1) Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo (BANCO MUNDIAL, 2011); (2) Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014); (3) Educação 2030 Declaração de Incheon (UNESCO, 2016); (4) Por um ajuste justo com crescimento compartilhado uma agenda de reformas para o Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018); (5) Competências e empregos: uma agenda para a juventude (BANCO MUNDIAL, 2018).

Nossa opção foi por documentos que possibilitam cumprir os objetivos desta pesquisa, no entanto não representam a única via ou a única possibilidade de análise. A escolha dessas fontes ancora-se na ideia de Evangelista (2012, p. 59), segundo a qual “A fonte porta a objetividade que sua condição de evidência histórica lhe atribui [...]”.

A produção bibliográfica sobre a alfabetização é ampla. Em levantamento das pesquisas indexadas no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando filtros para período/teses (2018) com o descritor “Alfabetização e letramento”, encontramos 509 teses. As reflexões ora apresentada sobre os estudos já realizados nessa área não abarcam a totalidade da produção; demarcam o início de um caminho de interlocuções que contribuiu para delimitar o problema desta pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos da investigação, bem como estabelecer as unidades para a análise dos dados, pois, “[...] para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Nada é evidente [...]. Tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p.18). No entanto, “a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você [...]” (GARDER, 1997, p. 28). Assim, busca-se responder: A que projeto de formação respondem as políticas e programas para alfabetização e formação de professores?

Os resultados da pesquisa estão apresentados nesta tese sob a forma de cinco seções, sendo a introdução e quatro capítulos. O primeiro capítulo, que ocupa a ordem de segunda seção, é dedicado à análise dos conceitos que

subsidiar as análises, a saber: sociedade administrada; progresso; controle; indústria cultural e razão instrumental. São apresentados não em um encadeamento linear, pois estão presentes na dinâmica da sociedade industrial desenvolvida, portanto mantêm entre si uma relação de interdependência.

O segundo capítulo tem como objetivo compreender o ciclo de crises do capital, evidenciando que a cada crise o sistema busca reconfigurações nos diversos setores da sociedade para atender às novas demandas e conservar os moldes históricos da base produtiva. Neste capítulo, dedicamo-nos à análise do ciclo de crises do capital, de modo a buscar evidências de como, a partir de 1990, a cada crise o sistema reconfigurou os diferentes setores da sociedade para conservar a base produtiva cuja relação é de dominação de uma classe sobre a outra. . Em seguida, tratamos da crise financeira mundial de 2008, apontando suas causas e implicações. A compreensão desse movimento permite evidenciar que a educação é utilizada pelo Estado como estratégia para alavancar o desenvolvimento econômico em âmbito mundial. As políticas educacionais, por sua vez, funcionam como medidas estratégicas para conter a expansão do colapso e diminuir os efeitos da crise.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à análise do ciclo de crises do capital, de modo a buscar evidências de como, a partir de 1999, a cada crise o sistema reconfigurou os diferentes setores da sociedade para conservar a base produtiva cuja relação é de dominação de uma classe sobre a outra. Para fins didáticos, esta seção está organizada em duas subseções; na primeira delas, tratamos da reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990; na segunda parte, nossa atenção se volta para a crise financeira mundial de 2008, analisando seu movimento e contradições. Esse fenômeno conecta-se à educação, uma vez que o Estado tem nela uma estratégia para o desenvolvimento econômico dos países em crise, em âmbitos nacional e mundial. Dessa forma, também influenciaram as escolhas que o Estado brasileiro fez para formular e direcionar as políticas educacionais e, especificamente, os programas destinados à alfabetização e, nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores.

No quarto capítulo, a análise que segue recai sobre as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores. A análise será conduzida pela interpretação de documentos advindos dos órgãos oficiais

do Estado articulados aos documentos dos organismos internacionais produzidos para a área da educação. O movimento de interpretação das questões locais e globais pela análise dos documentos é fundamental para compreendermos a complexidade da dinâmica do capital. Esse esforço para definir um projeto geral de formação para a educação mundial se expressa, em particular, nas políticas e nos programas para a alfabetização e para a formação de professores.

2. FORMAS DE CONTROLE NA SOCIEDADE INDUSTRIAL DESENVOLVIDA

Neste capítulo, dedicamo-nos à discussão, da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, de conceitos que subsidiam as análises dos dados nesta pesquisa, a saber: sociedade administrada; progresso; controle; indústria cultural e razão instrumental. Esses conceitos serão tratados sem um encadeamento linear prévia, pois são constituídos e constituem a dinâmica de desenvolvimento da sociedade industrial, portanto mantêm uma relação de interdependência, inviabilizando a compreensão de cada um isoladamente, bem como sua exposição em tópicos específicos.

Nossas análises, pautadas na Teoria Crítica da Sociedade, pressupõem o movimento dialético entre o todo e as partes e vice-versa. Para Adorno (1973, p. 53), “A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade [...]. A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo”. Cumpre destacar que não se trata de apresentar uma definição dos conceitos acima mencionados; neles, estão presentes elementos da análise histórica e social necessários como mediadores para a compreensão do objeto de estudo. Para Horkheimer; Adorno (1973, p. 25, grifo nosso), “todos os conceitos em que um processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é **definível o que não tem história**”. Nessa perspectiva, quaisquer questões não podem ser dissociadas e tratadas em separado, pois o progresso permitiu a civilização, a cultura e o indivíduo, por conseguinte a própria sociedade que, ao racionalizar os processos produtivos, abriu portas para a sua administração e controle por meio de mecanismos externos ao indivíduo, idênticos aos interesses do capital.

Cumpre-nos destacar que a Teoria Crítica da Sociedade difere-se da Teoria Tradicional identificada com o positivismo na medida em que não permanece nos dados imediatos da realidade, trabalhando “[...] na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (HORKHEIMER; ADORNO, 1992, p. 58). Ao refletirem sobre o progresso científico no século XIX, Horkheimer e Adorno (1989) marcaram a

contraposição à Teoria Tradicional. Os referidos autores fazem as seguintes ponderações:

O pensamento teórico no sentido tradicional considera [...] a gênese dos fatos concretos determinados como aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelos quais estes fatos são apreendidos, e por conseguinte seu papel na **práxis** como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência, saber de agir, como também outras posições, **preservam o cientista das contradições mencionadas e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados. Um pensamento que não reconheça esses limites perde suas bases** (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p.45, grifo nosso).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de serem observadas as contradições do objeto desta investigação – a alfabetização – para que possam ser indicadas as bases sobre as quais esses conceitos estão alicerçados, bem como reconhecer seus limites e suas possibilidades. O pensamento crítico busca ultrapassar a “práxis social dominante”; a análise dos “fatos concretos [...] devem despojar-se do caráter de mera facticidade na medida em que forem compreendidos como produtos, que, como tais, deveriam estar sob o controle humano” [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 45-46).

Além disso, quando não se consideram as contradições presentes na sociedade industrial, a tendência é de os sujeitos as encararem como naturais, empenhando-se em realizar de forma eficiente todas as tarefas que lhes são imputadas, o que leva à separação entre indivíduo e sociedade. Esse afastamento pode ser visualizado no processo de trabalho em que os homens desempenham tarefas alienadas que os isolam – embora em uma atuação conjunta – na linha de produção industrial, demarcando historicamente a separação entre sujeito e objeto. Dito de outra forma, em consonância com os autores, é necessário que se tome consciência das contradições e das ambiguidades que marcam o capitalismo tardio, para reconhecer os mecanismos de funcionamento do capital, uma vez que

Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se

identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que [...] este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 44).

A sociedade burguesa, cujo projeto era o de superar as contradições da sociedade feudal, organizou-se sobre os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, no entanto esses princípios foram limitados pela divisão de classes e pela forma como os homens passaram a organizar a produção da sua vida material. Desse modo, preservaram-se aspectos contraditórios importantes que definem e localizam o lugar dos sujeitos na estrutura social.

A modernidade não tem um período temporal claramente demarcado, mas os estudos relativos a esse período indicam como um de seus traços específicos o desenvolvimento científico subsidiado pelas ideias iluministas (razão/esclarecimento), por meio das quais os homens buscavam libertar-se das explicações míticas sobre os fatos e os fenômenos, quer sejam os sociais, quer sejam os materiais e naturais. O projeto do esclarecimento expressou o desejo dos homens de encaminharem as questões humanas baseadas na ciência moderna; a produção de conhecimento objetivo/útil colocou a natureza a serviço das necessidades humanas. Podemos citar Francis Bacon (1561-1621) e René Descartes (1596-1650), dentre aqueles que propuseram métodos para se pensar o mundo de forma racional e desvincula das tradições, das crenças, do medo e da fé.

Horkheimer e Adorno (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, apresentam uma análise dos elementos que possibilitaram o processo civilizatório. Aqui, não temos o objetivo de retroagir à antiguidade grega como fizeram os autores, mas tomá-la como referencial que aponta na direção do desenvolvimento da sociedade burguesa, de modo a se compreender a relação entre mito, dominação e trabalho.

Nesse contexto, podemos entender que o desenvolvimento da ciência possibilitou novos conhecimentos que impulsionaram o progresso e a civilização. O conhecimento científico promoveu mudanças na vida dos homens; a bússola, a pólvora e a imprensa representam desenvolvimento tecnológico que, por exemplo, provocou nova forma de guerrear e de navegar. O progresso figurou como força motriz da sociedade capitalista; foi associado à

racionalidade, à liberdade política e à liberdade religiosa, sendo tomado como expressão da evolução social; não obstante, relaciona-se à economia, ao poder e ao controle. Apesar de parecer algo objetivo e claro, o progresso não se desvincula da dinâmica contraditória do processo histórico no qual se insere.

Ele foi pauta de debate de intelectuais modernos dos séculos XVIII e XIX que apresentaram diversas visões e concepções sobre as transformações da sociedade, bem como sobre a vida dos homens. Dentre aqueles que se dedicaram aos estudos do processo de desenvolvimento da sociedade, podemos elencar Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920), Adam Smith (1723-1790), Herbert Spencer (1820-1903) e Auguste Comte (1798-1857).

Neste estudo, tratamos o progresso da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, fazemos uma análise de modo a serem reveladas as contradições nele presentes. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 5), “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores”.

Em referência às discussões já apresentadas neste estudo, podemos afirmar que a divisão social do trabalho², tomada como mola propulsora do progresso econômico, é marco fundamental na História. Considera-se que “[...] não é mero pano de fundo para o conhecimento social, mas é propriamente constitutiva para todo conhecimento social [...]” (ADORNO, 2008, p.100). O progresso científico, que promoveu o desenvolvimento técnico dos processos de trabalho representados pela maquinaria e pela industrialização, também possibilitou a dominação, o controle e a separação do indivíduo desses processos. Ainda com referência aos estudos de Adorno (1985, p. 5), “[...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa”. Assim,

No capitalismo tardio, momentos do processo social anteriormente separados, inclusive os seres humanos, são levados a uma espécie de denominador comum. Produção material, distribuição e consumo são administrados conjuntamente. Diluem-se as fronteiras que

²O trabalho pode ser compreendido como a atividade que distingue o homem dos demais animais, pois “[...] ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

antes ainda separavam essas esferas correlacionadas no interior do processo global e, com isso, cuidavam do qualitativamente diferenciado (ADORNO, 1986, p. 74).

Desse modo, não podemos perder de vista que o conceito de sociedade e as formas de socialização adquiriram destaque com o advento da sociedade burguesa e, nela, a divisão técnica social do trabalho. Uma vez dissolvidas as instituições do Antigo Regime, alterou-se a relação dos homens com o Estado, sendo que a socialização e o controle foram efetivos e necessários à manutenção do Estado capitalista. Sobre esse aspecto, Horkheimer e Adorno (1973, p. 30) dizem que “[...] a ascensão do indivíduo na jovem sociedade burguesa reforçou as tendências mais críticas ao Estado; o direito natural é uma reivindicação do indivíduo perante o domínio absoluto e o poder do Estado”. A sociedade capitalista, pautada no direito e no contrato social, precisa garantir a propriedade privada dos bens, “[...] cabendo ao Estado a obrigação de assumir a tutela dessa propriedade. Com essa finalidade, [...] os indivíduos se submeteram às instituições do Estado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 31). Dessa forma,

Encarado como relação entre os homens, no quadro da conservação da vida total e, por conseguinte, mais como Fazer do que como Ser, o conceito de sociedade é essencialmente dinâmico. O fato de que a tendência final de cada ciclo de trabalho social é para deixar sempre um produto social maior do que o recebido do ciclo anterior já implica, por si só, a existência de um impulso dinâmico (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 32).

Adorno (2008), ao ampliar a análise sobre o conceito de sociedade, afirma que, em suas diversas formas de organização ao longo da história, ela não está restrita ao ‘nexo funcional’ que liga o todo às partes e permite a ‘socialização’ entre os homens. O ‘nexo funcional’ apresenta variantes determinadas pelo nível de desenvolvimento histórico; não obedece a um padrão linear, mas é uniforme na medida em que atinge todos os integrantes da sociedade. Na sociedade burguesa, o trabalho assume duplo caráter: o de subsistência e o de troca. De acordo com Adorno (2008, p. 106),

[...] a sociedade socializada, justamente não é apenas um tal nexos funcional entre homens socializados, mas é, como pressuposto, essencialmente determinada pela troca. O que realmente torna uma sociedade em algo social, através do que, em sentido estrito, ela tanto é constituída como conceito, quanto como realidade, é a relação de troca, que unifica virtualmente todos os homens [...], dito com certa cautela, representa inclusive o pressuposto das sociedades pós-capitalistas, em que seguramente a troca não poderá ser negada. [...] é propriamente a forma específica do processo de troca ele mesmo, da situação social fundamental que torna possível à própria geração de algo como a socialização.

Assim, é possível afirmar que progresso, civilização, sociedade e cultura são questões interdependentes. A noção de progresso se relaciona à constituição da própria civilização. Para Adorno e Horkheimer (1947, p.17), “o caminho da civilização era o da obediência e o do trabalho sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder [...]”. Considerando a influência da psicanálise nas reflexões sobre este tema, Freud (1987) afirma que a civilização é permeada pelo poder e pela coerção. Para ele, a civilização,

por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (FREUD, 1987, p.16).

A necessidade de ajustamento das relações sociais fica mais clara quando relacionada ao conceito de sociedade. Horkheimer e Adorno (1973, p. 25-26) dizem que

no seu mais importante sentido, entendemos por ‘sociedade’ uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes; a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade define

mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns.

Uma vez a sociedade entendida dessa perspectiva, o progresso social também há de ser observado em seu movimento histórico, pois “essenciais são as leis objetivas do movimento da sociedade referente a decisões acerca do destino dos homens. [...] tais leis objetivas do movimento são válidas apenas enquanto efetivamente se expressam em fenômenos sociais [...]” (ADORNO, 2008, p.87). Assim, evidencia-se que a civilização impulsionada pelo progresso avança e, nesse processo, estão contidos o trabalho, a cultura e o controle da sociedade. No “[...] patrimônio cultural está a exata correlação com o trabalho comandado e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 90).

Marcuse (1997, p. 89), ao discorrer sobre sociedade e cultura e a relação entre ambas, afirma que “Em sua luta pela existência os homens necessitam do esforço do conhecimento [...] para poder agir de acordo com o que exige a situação em sua contínua mudança”. A cultura é parte constituinte do processo histórico.

Independente de sexo e origem, sem referência à sua posição no processo produtivo, esses indivíduos precisam se subordinar aos valores culturais. Precisam assumi-los em sua vida, facultando-lhes permear e transfigurar sua existência. A ‘cultura’ fornece alma à ‘civilização’. [...] se expressa o entrelaçamento do espírito como o processo histórico da sociedade. Refere-se ao todo social [...] (MARCUSE, 1997, p. 95).

O mesmo autor salienta que a cultura é “[...] peça nuclear da práxis e da visão de mundo burguesas [...]” (MARCUSE, 1997, p. 92). Nesse sentido, retoma-se a questão do trabalho na sociedade industrial e a sua relação com a troca e a equivalência – o dinheiro. Seu valor passou a ser calculado pelo tempo médio de trabalho socialmente útil. “Nessa troca conforme o tempo de trabalho, conforme o tempo social médio de trabalho, necessariamente se abstrai a configuração específica dos objetos que [...] são reduzidos a uma unidade geral” (ADORNO, 2008, p.107). Assim, a cultura que é determinada

pela divisão social do trabalho e da sociedade de classes reduz-se à universalidade. Marcuse (1997, p. 94) é categórico, ao dizer que

A competição livre confronta os indivíduos entre si como compradores e vendedores de força de trabalho. A abstração pura a que os homens são reduzidos em suas relações sociais se estende ao relacionamento com os bens ideais. Já não seria verdade que alguns são de nascença destinados para o trabalho, e outros, para o ócio, alguns para o necessário, outros, para o belo. Assim como a relação de cada indivíduo com o mercado é imediata (sem que suas qualidades e necessidades pessoais adquiram relevância a não ser como mercadorias), [...].

Esse processo faz com que os homens não reconheçam o produto do seu próprio trabalho, culminando na alienação; isso decorre do fato de que na sociedade capitalista o próprio trabalho se transforma em mercadoria, em elemento de compra e venda, portanto de lucro e de dominação. Como explica Adorno (2008, p. 109), “[...] a abstração do valor de troca acompanha a dominação do geral sobre o particular [...]. Na redução dos homens a agentes e portadores da troca de mercadorias se oculta à dominação dos homens pelos homens”.

A cultura não passou ilesa ao processo de alienação e de estranhamento. Na sociedade burguesa, ela afasta-se da própria civilização. Nesses termos, “como na práxis material o produto se separa do produtor, autonomizando-se na forma coisificada geral do bem, assim também na práxis cultural se solidifica a obra, seu conteúdo, em um ‘valor’ de validade universal [...]” (MARCUSE, 1997, p. 95). Dessa pretensa separação nasceu a cultura afirmativa, própria do decurso histórico de desenvolvimento da sociedade burguesa.

Na medida em que o desprovido de finalidade e o belo são interiorizados e convertidos, com as qualidades da universalidade e da beleza sublime, nos valores culturais da burguesia, erige-se a cultura um reino de aparente unidade e aparente liberdade, onde as relações existenciais antagônicas devem ser enquadradas e apaziguadas. A cultura reafirma e oculta às novas condições sociais de vida (MARCUSE, 1997, p.96).

As reflexões apresentadas até este momento nos permitem afirmar que progresso, civilização, cultura e sociedade não se dissociam, pois são elementos fundantes do contexto histórico. Esse entendimento nos leva a abordar o conceito de indivíduo que, para Horkheimer e Adorno (1973, p. 48), se expressa e adquire significado

[...] em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade. Inclusivamente, a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define em sua correlação vital com outras pessoas, o que constitui precisamente seu caráter social. A sua vida só adquire sentido nessa correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo. Em segundo lugar, a relação entre indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza.

Em suma, na sociedade industrial desenvolvida, sob a modelagem do capital, o indivíduo burguês transita entre o particular e o universal, mediado pelos antagonismos sociais que se intensificam na medida necessária para o desenvolvimento econômico. Nessa cisão, o indivíduo fica limitado ao princípio da troca, desenvolvendo o individualismo em detrimento do indivíduo autônomo. De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p. 55),

Com a entronização do princípio de concorrência, a eliminação dos limites das ordens correlativas e o início da revolução técnica na Indústria, a sociedade burguesa desenvolveu um dinamismo social que obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem da coletividade [...]. A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando-se de si o indivíduo, a quem destronou. Contudo, o indivíduo desconhece esse mundo, de que intimamente depende, até julgar coisa sua.

O progresso, analisado no movimento dinâmico e dialético, está interligado com os determinantes políticos, econômicos e sociais, portanto impõe-se a compreensão de que sempre ele se relaciona a algo “que progride e [o] que não progride”. Horkheimer e Adorno (1995) argumentam que

O conceito de progresso, mais ainda que outros, desfaz-se com a especificação daquilo que propriamente se quer dizer com ele: **o que progride e o que não progride**. Quem busca precisar o conceito corre o risco de destruir seu alvo. A argúcia subalterna, que se recusa a falar de progresso antes que possa distinguir: progresso do que, para que, em relação a que, desloca a unidade dos momentos que atuam entrelaçados em uma mera justaposição (ADORNO, 1995, p. 37, grifo nosso).

Por este ângulo, o progresso, a civilização, a cultura e o indivíduo, compreendidos em sua relação histórica, apontam para a sociedade administrada, que se move pela via econômica, balizada pelos avanços técnicos e os tecnológicos. Nesse sentido, o limite do progresso irrompe. Se, por um lado, houve a promessa do “sujeito econômico livre”, por outro lado, a sociedade industrial organizou um aparato de controle que guarda características totalitárias.

Pois ‘totalitária’ não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo (MARCUSE, 1967, p. 24-25).

O referido autor ressalta que o capitalismo, via processo de globalização mercadológica, determina a vida material dos homens e atinge a subjetividade de todos. Os sujeitos identificam-se com as mercadorias³, usufruindo de uma liberdade orientada e controlada pela necessidade do consumo, portanto uma falsa liberdade, uma espécie de “servidão voluntária”. Essa lógica espraia-se sobre os processos políticos, econômicos e sociais. De acordo com Marcuse (1967, p. 25),

O govêrno de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição

³ Quando nos referimos a identificação dos sujeitos com a mercadoria, estamos pautados no conceito de Indústria Cultural presente na obra “Dialética do Esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

da sociedade industrial. E esta produtividade mobiliza a sociedade em seu todo, acima e além de quaisquer interesses individuais ou grupais.

Ao observarmos a sociedade contemporânea das últimas décadas, de fato, podemos visualizar uma série de tecnologias que possibilitou a instrumentalização do processo produtivo e, por consequência, das demais esferas da sociedade, culminando com a instrumentalização da razão. A razão instrumental é um conceito da sociedade moderna e deve ser compreendido juntamente com as contradições da sociedade industrial desenvolvida.

À primeira vista, as conquistas técnicas não poderiam causar estranhamento, já que significaram o domínio do homem sobre a natureza e a produção de conhecimentos, no entanto a organização do trabalho que acompanha este “progresso” relaciona-se ao domínio racional dos meios de produção. A contradição está no sentido de que, por um lado, o homem conquistou a possibilidade de guiar-se pela razão, por outro lado, isso não lhe garantiu a igualdade e a liberdade, o que falseia a própria razão autônoma, já que foi instrumentalizada. A trilha da história demonstra o agravamento dos conflitos de classes. Elementos que deveriam estar combinados entre si – sociedade, progresso, indivíduo e cultura – são separados pela própria racionalidade técnica.

Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efectiva. O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos factos – factos esses que, no entanto, já estão pré-moldados como clichés na própria percepção pelas usanças dominantes na ciência, nos negócios e na política – é exactamente o mesmo medo do desvio social. Essas usanças também definem o conceito de clareza na linguagem e no pensamento a que a arte, a literatura e a filosofia devem conformar-se hoje. Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos factos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais

profunda cegueira (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.3-4).

A razão foi fator determinante para o progresso. A ideia de razão foi convertida em racionalidade técnica e possui duas faces; a primeira consolidou os meios de dominação via aprimoramento das técnicas e das metodologias, ou seja, a “transmutação da ideia de razão”; a segunda relaciona-se às finalidades dos meios que convergiram para uma racionalidade prática alienada. A apropriação do conhecimento e dos meios que colocaria o homem e a natureza em harmonia caminhou no sentido oposto, cuja “[...] lógica se tornou a lógica da dominação” (MARCUSE, 1967, p.126). Ainda sobre este aspecto, o autor aponta para a conciliação entre interesses antagônicos, ou seja,

O universo operacional fechado da civilização industrial desenvolvida, com a sua aterradora, harmonia entre liberdade e opressão, produtividade e destruição, crescimento e regressão está pretaçado nesta idéia de Razão como um projeto histórico específico (MARCUSE, 1967, p.126).

Neste sentido, a sociedade atende às necessidades individuais de acordo com a organização social. “Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas *dentro do status quo*” (MARCUSE, 1967, p. 24, grifo do autor).

Com base nos argumentos do autor sobre o progresso e a racionalidade, podemos afirmar que, houve progresso na educação básica, principalmente com relação ao acesso, avançou-se os sujeitos foram incluídos na escola. O marco deste progresso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) até o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), constatamos a consolidação de um ordenamento jurídico-político que definiu as diretrizes e bases da educação nacional, bem como suas metas e estratégias a serem cumpridas em determinado período – o que pode ser entendido como avanço. Entretanto, as diretrizes oficiais que conduzem o sistema de educação brasileiro consolidaram-se tendo as orientações dos organismos internacionais como fundamento, revelando a busca pela formação para a adaptação e para a

reprodução do status quo, o que do pondo de vista humano significa um retrocesso.

A educação escolar conheceu avanços significativos no que se refere ao acesso e à permanência dos sujeitos no sistema educacional; ao mesmo tempo, as diretrizes curriculares são representativas do ordenamento oficial e convergem para o ensino pautado no desenvolvimento de “habilidades e competências”. A esse princípio está relacionada a formação que busca oferecer aos sujeitos as habilidades vistas como necessárias à ocupação de uma vaga no mercado de trabalho, apesar de o trabalho vivo ser cada vez menos necessário para a reprodução do capital.

De acordo com Ramos (2006, p. 221),

A idéia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação [...] de um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Quando se direciona a atenção para o conceito de alfabetização, tendo em vista essas reflexões, quando ênfase recai no conceito de letramento, representando uma inversão do processo de alfabetização, pois os conteúdos da alfabetização são diluídos em vivências, consideradas situações concretas de usos da língua.

A prática pedagógica, ao restringir a alfabetização ao uso social da escrita quase que a desvinculando da apropriação das especificidades do sistema de escrita alfabético, incorre no risco de negligenciar os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Nosso intento, aqui, é fazer referência aos conhecimentos da alfabetização que constituem a base para o letramento, ou seja, à língua em uso. Isso não significa posicionarmos contrariamente ao letramento, mas compreender o lugar que ele ocupa na organização do ensino, de modo a não corromper a especificidade da apropriação do sistema de escrita alfabético e que este processo não se converta em pseudo-alfabetização em sintonia com a pseudoformação. Nos termos de Adorno (2005), a pseudoformação é uma formação falsa que não promove a autonomia dos sujeitos; ao contrário, deixa-os subjugados aos

mecanismos de dominação. De acordo com Adorno (1995, p.172), “[...] a autonomia [...] porta inevitavelmente a idéia de uma razão legisladora soberana absoluta, que também na educação reivindicaria ser a única medida. Esta pressuposição do ‘ser humano autônomo’[...]”.

A leitura e a escrita são fundamentais para a participação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Mesmo que já tenhamos um avanço tecnológico capaz de suprimi-las, ainda são essenciais para a experiência, pois ser alfabetizado e letrado é uma das condições para o sujeito ser capaz de posicionar-se criticamente perante a realidade objetiva e as situações da própria vida.

Nesse sentido, a ênfase no letramento é permeada pela contradição; se no ensino da língua escrita, o seu uso social em situações reais se sobrepõe à alfabetização, à técnica, e vice-versa, abrem-se brechas para o analfabetismo e para o analfabetismo funcional. Em analogia, pode-se retomar a questão de que há um ordenamento jurídico que vincula a educação escolar e a formação ao mundo do trabalho e à prática social, conforme disposto no Art.1.º da LDB (BRASIL, 1996), no entanto “A educação para o trabalho, em uma sociedade que objetivamente precisa cada vez menos dele, continua a aperfeiçoar a mercadoria que cada vez mais perde o seu valor de uso” (CROCHÍK, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, a educação passa a enfatizar a forma em detrimento do conteúdo, seguindo o sentido da adaptação, pois a sociedade, por meio de suas instituições, produz em cada época os homens necessários à sua reprodução (ADORNO, 1995).

As reformas educacionais efetivadas nas últimas décadas, no Brasil, consubstanciadas na diversidade de políticas educacionais dirigidas às instituições de ensino, podem ser tomadas como exemplo de conformação aos interesses do capital. De acordo com Ramos (2006, p. 222):

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em

coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção.

Guardadas as devidas especificidades do período histórico em que Adorno (2005) fez tais considerações sobre a crise da formação, essa discussão nos dirige aos fatores presentes no contexto contemporâneo convergentes com uma educação pautada em princípios que se adequam ao capital e perpetuam a semiformação. Nos termos de Adorno (1995, p. 21), a semiformação é um mecanismo da Indústria Cultural que ameaça a subjetividade. “Além disto, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus ‘sujeitos’ pelo mecanismo da ‘semiformação’: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas”.

É inevitável retomar o princípio contraditório que rege a sociedade burguesa – as classes sociais. O conhecimento que possibilitou superar o Antigo Regime forneceu os limites para a formação dos indivíduos na nova sociedade, mas não conteve a crise da formação. Adorno afirma que a

[...] crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. **Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.** Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori (ADORNO, 2005, p. 2, grifo nosso).

Assim, podemos afirmar que as políticas públicas de cunho compensatório, com vistas à diminuição da pobreza, são parte integrante de um vasto conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais que está relacionado ao “poder da realidade extrapedagógica”. Ao condicionar a gestão da educação e dos processos pedagógicos aos interesses do capital, acabam por converter a formação cultural

[...] em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede [...]. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...] (ADORNO, 2005, p. 2).

A escola apresenta seu dualismo ao reproduzir, via conteúdos curriculares, uma forma de conhecimento que está relacionada à semiformação. Para Adorno (1996, p.1), a semiformação é o reverso da formação; está relacionada ao “colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações”. Ao contrário disso, a formação deveria dizer respeito

[...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo [...] Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre (ADORNO, 1996, p. 389).

No que se refere às políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) representa uma forma de padronização do currículo escolar, em cujo contexto encontra-se a alfabetização; ela parte de uma Política Educacional sincronizada com as demandas internacionais com vistas à “[...] lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a BNCC ferramenta fulcral nessa edificação” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 7).

A BNCC fundamenta-se em um processo pretensamente democrático organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que realizou diversas audiências públicas para debater e definir quais seriam as propostas viáveis para o currículo nacional da educação básica. Não podemos, porém, perder de vista que o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC), faz interferências pontuais que nem sempre são compatíveis com a organização do ensino que visa à formação que significa o fortalecimento do indivíduo.

Assim, ainda que a BNCC não seja considerada o currículo da educação básica, não se pode desconsiderar que ela será para as escolas um documento oficial do aparelho de Estado e que as escolas brasileiras deverão reformular seus currículos orientadas por este referencial, fundamentalmente, pela perspectiva de ensino, de aprendizagem e de formação humana que a subjaz. Isso significa dizer que a adequação de um currículo que se estruturou baseado em habilidades e competências já preconizadas pela LDB de 1996, agora busca parceria e consonância com a iniciativa privada em prol de uma educação que busca responder às demandas da sociedade industrial desenvolvida na sua fase atual de financeirização. Desse modo, “[...] o padrão de competências assume um caráter científico, mas atende diretamente aos interesses do atual estágio do capitalismo” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 9). Nesse sentido, não há como negar a interface entre as políticas educacionais, a prática pedagógica e os objetivos da educação escolar em termos de formação dos indivíduos. De acordo com Lopes (2002, p. 391),

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Trata-se de uma forma de regulação e de controle para a promoção do desenvolvimento econômico via educação escolar, isto é, um mecanismo de formação de trabalhadores adequados ao contexto social existente. A BNCC é o desdobramento da Política Educacional que fragiliza a educação e a escola

pública diante das ofensivas do projeto do capital. De acordo com Girotto (2018, p. 16),

[...] o documento pouco reconhece a relação entre escola, espaço e sociedade, tomando as unidades escolares como indiferenciadas, alvo de políticas unitárias, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais.

Neste sentido, a BNCC reafirma um conjunto de ideias que já fora proposto na década de 1990 para a reforma do Estado e que, ao advogar pelo Estado mínimo no investimento público, permite a entrada da iniciativa privada na definição do currículo da educação básica e a paulatina precarização da educação.

A ausência da participação do Estado pode ser apreendida em um duplo movimento: de um lado, permite a ação do setor privado no serviço público: a privatização está sendo, portanto legalizada e incentivada, justificada como austeridade; do outro, compromete-se uma geração com desdobramentos nefastos à população do país (VENCO; CARNEIRO, 2018, p.10).

A questão não é simples, já que se trata de um documento oficial que influenciará a prática pedagógica com vistas a atender interesses externos à escola, além de concebê-la como uma instituição que pode ser adequada aos padrões gerenciais da ampla concorrência do mercado. A BNCC “[...] é um projeto de currículo que amplia, ainda mais, o abismo das desigualdades sociais e da precarização da educação brasileira”. Ela

[...] não pode enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras uma vez que, entre seus objetivos não explícitos, está o reforço das mesmas que são, sobretudo, de base espacial. Os agentes da BNCC não temem o fracasso da proposta. No limite, o desejam, uma vez que já têm, nos professores, os culpados pelo mesmo, reafirmado a lógica de responsabilização unidimensional que tem marcado as políticas educacionais sob o neoliberalismo e que são, a todo momento, utilizados como argumento para a adoção da lógica empresarial na gestão das unidades escolares (GIROTTTO, 2018, p.17).

Essas ideias acerca da BNCC nos levam a perceber que tal como a indústria cultural que “impõe um ar de semelhança a tudo” (ADORNO, 1985, p.56), também no campo educacional são utilizadas formas de controle, sendo um deles a padronização por meio de orientações como a BNCC. Tanto a educação como a formação está sujeitas à padronização cujo início remonta à constituição da sociedade burguesa, sendo levada a termo na sociedade contemporânea. Ela pode ser tomada como exemplo profícuo de cumprimento da tarefa de padronização curricular e de semiformação.

A padronização tem estreita vinculação com a instrumentalização da razão e, principalmente, com o controle da subjetividade. De acordo com Adorno (1985, p. 56),

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planeamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.

Quando se considera que a escola é a instituição social responsável pela transmissão de conhecimento e que tem como função a emancipação e a autonomia dos sujeitos, o conhecimento transmitido por ela deveria estar relacionado à possibilidade de “[...] tornar os indivíduos aptos a se firmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 2005, p.5). No entanto, a finalidade da formação na sociedade burguesa está relacionada à divisão de classes; assim, a finalidade da formação portará a contradição que também é social.

Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo

organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 2005, p. 5).

É justamente pela contradição entre formação cultural e sociedade que a “educação popular”, aqui entendida como a educação pública, gratuita e laica, perdeu sua essência emancipadora. “Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação [...]” (ADORNO, 2005, p. 5); pelas condições objetivas, os indivíduos foram integrados e seduzidos pela indústria cultural. “A formação cultural não apenas se manteve nela, como até serve aos interesses dos que não participam do privilégio da formação” (ADORNO, 2005, p. 6).

Na medida em que a sociedade capitalista conquistou o progresso material, o sujeito tornou-se “objeto das relações de produção”; nesta condição só se reconhece como produtor, ainda que seja impotente perante a estrutura econômica do consumo. Desse modo, o antagonismo das condições objetivas de vida dos trabalhadores, aliado à falsa formação cultural transposta sob a forma de pseudoformação, transforma-se em ideologia que “[...] encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga” (ADORNO, 2005, p. 6). A ideologia mantém estreita relação com o movimento da história em que se “desenvolvem os produtos ideológicos e suas funções”. Essa questão pode ser melhor compreendida com a seguinte afirmação de Horkheimer e Adorno (1973, p. 185):

[...] a própria teoria da ideologia pertence à História e [...] a função do conceito de ideologia foi se modificando historicamente e está sujeita à dinâmica que quer rejeitar. Assim, o significado de ideologia e do que são ideologias só pode ser compreendido se reconhecermos o movimento histórico desse conceito, que é, ao mesmo tempo, o da coisa.

A ideologia pode ser associada à falsa consciência, pois está vinculada aos produtos ideológicos construídos pela sociedade industrial desenvolvida; no limite, ela se transforma em mercadoria incapaz de negar a própria base social. A razão instrumental, que separou o indivíduo da sociedade, também

opera no subjetivo e atinge a consciência dos homens, separando a ideologia de seu objeto, que se expressa na sociedade contemporânea como

[...] um conjunto de objetos confeccionados para atrair as massas em sua condição de consumidoras e, se possível, para adaptar e fixar o seu estado de consciência e não tanto como espírito autônomo inconsciente das próprias implicações societárias. A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade. Essa adaptação realiza-se mediante os produtos da indústria cultural [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 200).

O processo de mercantilização da educação vincula-se a Indústria Cultural A Política Educacional adotada a partir da década de 1990 com o projeto de reforma do Estado brasileiro efetivou as condições necessárias para que a escola fosse submetida à “[...] força da Indústria Cultural, o que cerceia sua condição de preparar as pessoas para a vida democrática [...]. (VILELA, 2015, p. 93).

As reflexões trazidas aqui levam-nos a retomar a ideia de Adorno (1995) de que a educação não pode se limitar à “modelagem de pessoas”, o que significa dizer que à escola não cabe a redução de suas práticas à formação voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências. Trata-se de uma instituição imprescindível para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para a emancipação com vistas à vida democrática., cuja possibilidade seria

[...] colocar os educandos em diálogo constante com os clássicos de sua área que, através de seus escritos e ensinamentos, ajudaram a construir a cultura, a ciência e a história da humanidade e, ao mesmo tempo, discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade lhes apresenta como desafios (PUCCI, 2005, p.13).

De acordo com Adorno (1995), a semiformação representa o fracasso da formação, isto é, o impedimento da libertação dos homens, já que concorre para a perpetuação das condições de opressão. A indústria cultural transforma

a cultura e a formação em mercadorias acessíveis a todos, indiscriminadamente. A mercantilização dos bens culturais leva à ideia de integração; “Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura [...]” (ADORNO, 1995, p. 6).

Assim, Indústria Cultural mobiliza mecanismos que subordinam os sujeitos ao *status quo*; a padronização ocupa todos os espaços sociais, inclusive as práticas pedagógicas. Dessa forma, impede “[...] a formação da autonomia, da consciência formadora de conceitos diferenciados, necessários ao desenvolvimento da individualidade, da iniciativa, de indivíduos capazes de reflexão e de ação própria, bloqueia a emancipação” (VILELA, 2015, p. 97).

Considerando-se a BNCC como um mecanismo de padronização curricular se assemelha a indústria cultural, ela fornece as bases para a padronização da educação nacional. Nela,

[...] estão expressas diferentes concepções de educação, sociedade, conhecimento etc. Tais concepções revelam a relação intrínseca entre sociedade e educação que está na origem dos debates curriculares e que, a todo momento, busca ser ocultado pela lógica técnico-instrumental que visa reduzir o currículo a um conjunto de conteúdos e objetivos, organizados de forma sequencial (GIROTTI, 2018, p. 18).

No processo de alfabetização, a semiformação é materializada na prática pedagógica quando toma como objetivo o letramento em detrimento da alfabetização. Inevitavelmente, a separação desses dois processos interdependentes se manifesta no fracasso escolar expresso tanto no baixo desempenho dos alunos em avaliações externas como na compreensão limitada de fenômenos sociais, econômicos e políticos que coloca em risco a própria democracia – como muitos países têm vivido na atualidade. O fracasso na alfabetização não se limita a índices estatísticos de pessoas que não conseguem decodificar palavras e textos, embora estes estejam presentes. As dificuldades apresentadas pelas crianças nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita refletem “[...] o indescritível empobrecimento do repertório de imagens [...], o empobrecimento da

linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p.146), portanto o fracasso na alfabetização representa a incapacidade de fazer experiência no início da escolarização.

Estes aspectos da semiformação também estão presentes na formulação das políticas e nos programas para a alfabetização e a formação de professores, no Brasil, por meio da interpretação de documentos oficiais do Estado e de orientações de agências internacionais. Assim, na seção seguinte dedicamo-nos a aspectos relativos às diretrizes da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, uma vez que nesse contexto desenvolveram-se as bases teóricas para a formulação da Política Educacional brasileira, da qual derivam as ações e os programas para a educação.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL E OBJETIVOS DO CAPITAL MUNDIAL

3.1 A reforma do Estado brasileiro na década de 1990: influência de organismos internacionais

Tal como assinalamos anteriormente, nesta seção dedicamo-nos à análise do ciclo de crises do capital, de modo a buscar evidências de como, a partir de 1999, a cada crise o sistema reconfigurou os diferentes setores da sociedade para conservar a base produtiva cuja relação é de dominação de uma classe sobre a outra. Para fins didáticos, esta seção está organizada em duas subseções; na primeira delas, tratamos da reforma do Estado⁴ brasileiro a partir da década de 1990; na segunda parte, nossa atenção se volta para a crise financeira mundial de 2008, analisando seu movimento e contradições. Esse fenômeno conecta-se à educação, uma vez que o Estado tem nela uma estratégia para o desenvolvimento econômico dos países em crise, em âmbitos nacional e mundial. Dessa forma, também influenciaram as escolhas que o Estado brasileiro fez para formular e direcionar as políticas educacionais e, especificamente, os programas destinados à alfabetização e, nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores.

Para compreendermos a organização do Estado, em geral, e da educação escolar, em particular, iniciamos pela compreensão do capitalismo, sob a forma de organização social. Esta forma de sociedade, desde sua gênese, passou por sucessivos embates econômicos.

As crises são inelimináveis porque expressam o caráter contraditório do modo de produção capitalista – em si mesmas, elas são a demonstração cabal de que esse modo de produção é constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e a ampliação dessas mesmas contradições. (NETTO; BRAZ, 2009, p. 163).

⁴De acordo com Mézaros (2002), o Estado é um sistema de comando político do capital indispensável para formar e manter as estruturas reprodutivas e de funcionamento do sistema capitalista. Tem papel “[...] constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital” (MÉZAROS, 2002, p. 124-125). O Estado assegura a coesão, ao operar como suporte político, jurídico e administrativo.

A década de 1970 foi marcada pela superprodução de mercadorias possibilitada, em grande medida, pelo desenvolvimento tecnológico decorrente da Revolução Industrial; em contrapartida, foi a década da primeira grande crise estrutural do sistema capitalista. No período Pós-Segunda Guerra Mundial (1945-1970), o regime de acumulação fordista, aliado a um regime político pautado no “Estado de Bem-Estar Social” ou Estado-Providência, conhecido na literatura como regime keynesiano, possibilitou a produção em larga escala e a expansão dos mercados consumidores. O Estado, como interventor para controlar o mercado e as crises, permitiu um período de desenvolvimento aparentemente estável. Nesses termos, operou “[...] como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos” (NETTO; BRAZ, 2009, p. 195). Essa pretensa estabilidade foi afetada por um longo processo de recessão.

A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas (NETTO; BRAZ, 2009, p. 214).

Nesse contexto de ampla estagnação econômica na busca pela recuperação do lucro, as soluções aventadas para a resolução da crise pautaram-se na reestruturação produtiva. Dentre as medidas adotadas, destacam-se as ideais (neo)liberais, as privatizações e a desregulamentação do mercado de trabalho, que perfazem o ideário pautado na flexibilidade-competitividade-qualidade. Avulta-se uma nova forma de gestão e de organização no mundo da produção, auxiliada pela tecnologia e pela automação ancoradas no processo de globalização dos conglomerados industriais, sendo o setor automobilístico um exemplo factual desse processo.

A ideia de produzir bens mundiais que tivessem suas partes fabricadas em diversos países do mundo e uma planta de montagem única para cada produto fazia parte dessa estratégia. Essa orientação representou um grande rearranjo espacial e organizacional das empresas, com uma reconcentração do progresso técnico e de capital em suas matrizes [...] (DEDECCA, 1999, p. 72).

Essa forma de organização do processo de produção substituiu o fordismo, ainda que de forma parcial, pois a lógica da racionalização do trabalho manteve-se intacta. De acordo com Shiroma (1993), adotou-se o modelo de produção toyotista, cujo objetivo volta-se para o aumento dos lucros, para a qualidade e para a flexibilidade com vistas a evitar o desperdício. Alves (2007) ressalta alguns aspectos desse novo modelo, dentre as quais o fato de que as empresas deveriam ser enxutas, contar com menor contingente de trabalhadores, manter elevadas taxas de lucro, bem como apresentar processos dinâmicos e flexíveis cuja contrapartida são a mundialização do capital e a precarização do trabalho a qual o autor denomina de “sócio-metabolismo da barbárie”. Alves (2013, p. 89) assevera que “[...] o trabalho flexível impõe-se como principal característica do novo e precário mundo do trabalho”, estruturando-se mediante as necessidades do mercado consumidor e a flexibilidade dos processos de trabalho e dos próprios trabalhadores.

A reestruturação produtiva do sistema capitalista atendeu à esfera do desenvolvimento econômico, mesmo que em ritmo inferior ao modelo fordista. No entanto, os países capitalistas chegaram ao século XX “[...] mais ricos e mais produtivos do que no início da década de 1970, e a economia global da qual ainda formavam o elemento central estava imensamente mais dinâmica” (HOBBSAWN, 1992, p. 395). Destaca-se que essa ampla reestruturação não atingiu somente o âmbito da produção de mercadorias; a lógica passou a fazer parte da vida cotidiana dos sujeitos, atingindo os processos educativos conduzidos pela instituição escolar. As próprias orientações oficiais davam conta de que “a educação escolar dever[ia] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1).

A flexibilização dos processos produtivos demanda a formação de trabalhadores polivalentes capazes de operar diversos mecanismos para manter o fluxo da produção. Assim,

criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador *‘polivalente e multifuncional’* da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego

temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 32).

Nesse cenário de reestruturação produtiva, a educação e a escola foram convocadas a adequar e a flexibilizar as suas ações e as suas práticas pedagógicas consubstanciadas nas políticas públicas educacionais. Os países capitalistas, guardados o seu grau de importância e de participação na economia, passaram a pautar-se em estudos e em pareceres técnicos emitidos por organismos internacionais para implementar reformas educacionais ajustadas à lógica do mercado mundial. O Brasil, como signatário, colaborou com o pleito do ajuste estrutural proposto pelo capital. As décadas de 1970 e de 1980 foram períodos de crise econômica em que ocorreu o desmonte do Estado-Providência⁵ nos países centrais. Nos países periféricos houve combate a todo e a quaisquer reflexos dessa teoria, observando-se a retirada estratégica do Estado na área social, inclusive na área da educação, por se constituir parte da Política Social⁶.

A reforma do Estado foi tomada como uma das alternativas para superar a crise econômica. Os governos conservadores, representados pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, assumiram a dianteira desse processo e aplicaram a chamada “política de revalorização do mercado” com base no liberalismo do século XIX⁷, para desvencilhar a economia e promover uma nova etapa de crescimento econômico.

A retomada da ofensiva (neo)liberal atingiu os países de centro e de periferia; os estados, de forma geral, foram condicionados a reduzir seu “tamanho” para que o mercado pudesse exercer a livre concorrência. Advogava-se pelo “[...] Estado menos proprietário e interventor na economia e na previdência social, mas não necessariamente Estado politicamente fraco” (TOLEDO, 2002, p. 82). Dito de outra forma, o Estado é quem assegura o

⁵ O Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência tem por princípio uma organização política e administrativa que regula as forças do mercado de forma a garantir aos indivíduos renda mínima, segurança e serviços sociais básicos. Foi uma política do Pós-Segunda Guerra Mundial com vistas à reconstrução dos países por ela afetados.

⁶ A Política Social faz parte da política pública, ou seja, as políticas sociais formam “um conjunto de iniciativas públicas, com objetivo de realizar fora da esfera privada, o acesso a bens, serviços e renda” (JACCOUD, 2007, p. 3).

⁷ Adam Smith, expoente do liberalismo econômico, “[...] exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia” (BOITO JUNIOR, 1999, p. 23).

Estado mínimo, com o objetivo de constituir um Estado mínimo para a classe trabalhadora e um Estado máximo para o capital (PAULO; NETTO, 1993); ou ainda, “[...] como todas as instâncias sociais devem se submeter à lógica do mercado, faz-se necessário um Estado forte para disseminar essa lógica por toda a sociedade” (CARCANHOLO, 2002, p. 28).

Essas medidas colocaram em relevo a exploração promovida pelo capital, desencadeando uma grave crise nos países da América Latina, da Europa Central e do Leste Europeu. As políticas neoliberais provocaram o aumento das desigualdades sociais, evidenciadas pela violência, pela corrupção e pelo desemprego. Pela gravidade da situação,

Reforçou-se a retórica da 'reforma' como caminho para a promoção das chamadas políticas sociais, voltando-se a atenção para o agravamento do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regular minimamente o movimento do capital. Assim, em um contexto de agravamento da pobreza e de reação popular as políticas neoliberais, o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) vincularam alguns de seus projetos a compromissos de combate a pobreza (SILVA, 2003, p. 67).

Cumprido esclarecer que o neoliberalismo entendido como uma “nova” forma do liberalismo põe-se como receituário da política econômica que conduziu as reformas educacionais, podendo ser visto como uma das formas de reação do capitalismo às crises. A partir da década de 1980, o liberalismo revitalizou-se.

Houve a reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, cujos traços mais evidentes foram o advento do neoliberalismo e de suas políticas econômicas e sociais, que asseguraram e ainda garantem a reprodução das relações sociais capitalistas e legitimam estratégias de regulação social pertinentes. Para a legitimação desta estratégia, o grande capital fomentou e patrocinou a difusão maciça do conjunto político-ideológico neoliberal (NOMA; BARBIERI, 2017, p.109).

Na década de 1980, a América Latina foi palco de crises econômicas advindas do agravamento das contradições que foram “[...] produto dos

processos de desintegração gerados por políticas econômicas excludentes” (PEREIRA; GRAU, 1999, p.16). A política econômica formulada por estudiosos da conhecida Escola de Chicago, na qual destaca-se a atuação de Milton Friedman, foi responsável pela assessoria de reformas pautadas nesta perspectiva. Dentre os países latinos, o Chile foi o primeiro a abraçar os princípios do neoliberalismo, após o golpe militar em 1973, sob um regime ditatorial conduzido pelo general Augusto Pinochet. Já o Brasil foi o último país da rota latina a assumir essa perspectiva, cujo início ocorreu entre os setores dominantes do capital no governo de Fernando Collor de Mello.

O apoio de empresários, de lideranças sindicais e de intelectuais foi fundamental para a implementação, na década de 1990, de políticas de ajuste estrutural pelo governo⁸ de Fernando Henrique Cardoso. Essa adesão foi permeada por um processo de debates em busca de consenso e de coalizão política para sustentar a proposta que tinha como principal meta a redução do “custo Brasil”, inserindo o país na economia globalizada. A bandeira para esse projeto assentava-se na desregulação estatal para viabilizar, por meio da livre iniciativa, a expansão do capital. As políticas decorrentes visavam à

[...] diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo a educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitações populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (TORRES, 1997, p.115).

O Projeto de Emenda Constitucional n.º 173, de agosto de 1995, sobre a reforma do aparelho do Estado brasileiro, estabeleceu a reforma da administração pública. As reformas foram conduzidas por Bresser Pereira, que comandava o Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare). Tomando como referência as experiências indicadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi elaborado um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que orientou

[...] a ação reformadora do governo, que define as instituições e estabelece as diretrizes para a implantação

⁸ Governo como “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] a orientação política de um determinado governo que assume as funções de Estado por um determinado período” (HOFLING, 2001, p.31).

de uma administração pública gerencial. Com ele, objetivou-se criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No documento o Estado é discutido como uma organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território [...]. Foram definidos os setores onde o Estado deveria atuar. [...] distinguiram-se quatro setores: 'o núcleo estratégico, as atividades exclusivas do estado, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado' (PERRUDE, 2017, p. 43-44).

No ano de 1996, o então ministro Bresser Pereira apresentou um trabalho na Assembleia Geral Resumida das Nações Unidas, em Nova York, no qual evidenciou a centralidade da reforma do Estado com base na substituição da administração pública burocrática pela administração pública gerencial. Em linhas gerais, os princípios teóricos e práticos da administração das empresas privadas seriam aplicados à administração pública, com a promessa de “[...] ser uma administração que não está orientada para o lucro, mas para o atendimento do interesse público” (PEREIRA, 1997, p. 29). Inicialmente, as medidas propostas encontraram resistência, mas com o apoio dos governadores, dos empresários, da imprensa e, enfim, da opinião pública, “[...] a reforma passava a ser vista como necessidade crucial, não apenas interna, mas exigida também pelos investidores estrangeiros e pelas agências financeiras multilaterais” (PEREIRA, 1997, p. 29).

A contrapartida não poderia ser outra: atingiu os direitos sociais, a desregulação da economia, a flexibilização das relações de trabalho, a privatização de empresas estatais e, principalmente, a abertura econômica para os mercados internacionais. Esse foi o pacote de medidas adotado para que a economia retomasse o seu crescimento, ou seja, “[...] a adoção de medidas ‘modernizadoras’, que deflagraram profundas transformações e ajustes estruturais nas mais distintas esferas da sociedade” (NOMA, 2017, p. 118). O projeto expressou

[...] o estímulo a um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante [...], a fragilidade do estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais

[...] para a consolidação dos grandes grupos econômicos nacionais, produtivos e financeiros (FILGUEIRAS, 2006, p.183).

A partir desse período, observou-se o alargamento das possibilidades de parceria entre o setor público e o privado. O Estado passou a compartilhar parcerias com setores da iniciativa privada, com “setores não exclusivos”, nos quais se encontram a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica. Já em 1995, apontava-se para a parceria público-privada, ou seja, para “a propriedade pública não estatal”, “[...] que é aquela constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas para o atendimento do interesse público” (PERRUDE, 2017, p. 45). O argumento utilizado para fomentar o crescimento desse tipo de parceria encontrava respaldo na ideia de ineficiência da administração pública, no entanto

[...] reconhecidas as vantagens da propriedade pública não-estatal para a ampliação da democracia, é possível esperar que ela constitua a forma por excelência através da qual a sociedade organizará seus serviços sociais e científicos, de forma competitiva, com financiamento parte pelo Estado e parte diretamente do setor privado em forma de contribuições ou de pagamentos por serviços prestados. Será a forma através da qual o Estado poderá manter seu caráter social [...] (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 34-35).

A área da educação não ficou à margem desse pacote de reformas e de propostas; pelo contrário, tornou-se solo fértil para os investidores do chamado terceiro setor ou terceira via, “[...] estimulando a privatização da educação como um serviço e não como um direito social” (MELO 2005, p. 407). Nesse sentido, concordamos com a crítica de Frigotto e Ciavatta (2003), para os quais

O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e

social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106).

As reformas educacionais, no Brasil, também seguiram a mesma direção do Estado; buscaram respaldo técnico e teórico em documentos derivados de conferências internacionais. “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, gerou um documento com disposições sobre a educação mundial intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que expressou questões socioeconômicas e definiu as áreas prioritárias para o investimento, cujo protagonismo é para o ensino fundamental.

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.108).

O governo buscou efetivar uma Política Educacional para acatar as diretrizes internacionais e adequar a educação e a gestão escolar ao novo modelo gerencial, buscando superar “[...] a premente necessidade de amenizar o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado pelos altos índices de fracasso e evasão escolar [...]” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a organização da educação nacional. O Art. 8.º determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), consubstanciando as condições legais necessárias à reforma.

Neste cenário, delineou-se a reforma educacional, cujo vetor principal foi uma nova organização do sistema nacional, que se caracterizou pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comum para todo o país (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 52).

Estabelecida via legislação, a função de coordenação efetivou a descentralização das obrigações do Estado que passou a operar em regime de colaboração entre os entes federados. A descentralização é uma característica das reformas educacionais na América Latina, sendo que no Brasil atingiu também a distribuição dos recursos financeiros para custear a educação. A Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), perfazendo um processo de redistribuição dos recursos vinculados à quantidade de alunos matriculados em cada município. A implicação dessas medidas pautadas na reforma do Estado configurou

[...] uma recentralização do poder capitaneado pelo Executivo federal [...]. Passados alguns anos da implantação do Fundef, alguns autores analisaram seu impacto na gestão do financiamento da educação no país. Apontaram a quase desobrigação do governo federal em relação ao provimento das verbas próprias investidas na educação e os resultados antagônicos na cobertura do sistema educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 55).

A reforma educacional no Brasil obteve apoio e consenso dos setores da sociedade civil organizada para atender às determinações internacionais, respaldando-se nos elevados índices de analfabetismo, na repetência e na evasão escolar, argumentos que, apesar de importantes, ajudaram a encobrir a disparidade socioeconômica que vem marcando o país desde o período colonial, quando a educação ainda não era prioridade. Nesse eixo explicativo, é necessário compreender que, no Brasil, a escola pública se organizou de forma

a atender aos interesses da classe dominante e ao processo civilizatório, portanto manteve as desigualdades configuradas historicamente.

A doutrina liberal atribui à educação escolar papel preponderante na construção da sociedade moderna. Assim, nesse momento histórico, o novo homem era aquele que tinha acesso aos bens materiais e aos direitos políticos assegurados pelas leis constitucionais. Através da convivência em uma sociedade democrática, onde todos tinham o direito de participar das decisões, via voto livre, permitia-se a plena realização do indivíduo. É assim que se dá a construção do Estado de direito democrático. É a esta organização social e política que a escola cidadã irá servir na manutenção dos interesses e necessidades da ordem burguesa, sobretudo no século XX (SILVA, 2007, p. 30).

A reflexão sobre questões que envolvem a reforma do Estado brasileiro permite afirmar que se trata de uma agenda global de medidas para responder à crise do capital. Mediante essa demanda, o Estado construiu as políticas públicas para suprir as supostas necessidades da sociedade.

As políticas públicas são regulamentadas por um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas de caráter permanente e abrangente, que direcionam a ação do poder público. [...] Ocorre que as políticas públicas não são vias de mão única, em que o Estado atua sobre a sociedade, mas meios pelos quais a sociedade pode interferir nas agendas dos estados (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 28).

Isso se aplica também às políticas educacionais que, desencadeadas pelo Estado, organizam os processos educativos institucionalizados. As políticas em educação são amplas; “abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro” (VIEIRA, 2007, p. 58); expressam as decisões do poder público nas diferentes esferas – União, estados e municípios – regulamentadas.

O Estado brasileiro, assim como os demais países signatários do projeto de manutenção da ordem burguesa, alinhou as políticas públicas de forma a

atender às recomendações de organismos internacionais⁹. O Estado cumpre papel importante nessa empreitada, cabendo-lhe garantir a coesão básica, bem como a tarefa de fornecer suportes político, administrativa e jurídica. No que tange às reformas educativas, a política social que orienta as políticas educacionais caracteriza-se pela implantação de programas focalizados, de cunho compensatório, com duração limitada e complementar, em um esforço para manter na escola aqueles que estão em risco social por conta da exclusão do mercado de trabalho. “[...] Assim, a universalidade das políticas foi transformada no rebaixamento das necessidades humanas à sua expressão emergencial, objetivando atenuar as despesas do Estado” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 35). Esta reflexão nos conduz ao entendimento de que a Política Educacional brasileira buscou adequar-se a uma complexa relação de interdependência e de influência que combina lógicas do capital em âmbitos global, nacional e local. Para melhor compreender esse processo, no próximo item tratamos dos novos projetos para a educação perante o impacto da crise financeira mundial de 2008.

3.2 A crise financeira mundial de 2008: novos projetos, velhos objetivos para a educação

Em sincronia com o projeto de reforma do Estado brasileiro, verifica-se a ampliação da mundialização do capital, fenômeno que afeta a macroestrutura e tenciona o crescimento econômico dos países capitalista.

O discurso da globalização como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalista, associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziu o processo excludente da mundialização do capital desde a década de 1980 (MELO 2005, p. 406).

⁹ Dentre os organismos multilaterais que influenciaram a reforma do Estado brasileiro, encontram-se os seguintes: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estas agências prescreveram as orientações para a reforma, “[...] mas também produziram o discurso 'justificador'. [...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Nesse contexto, políticas públicas passaram a ser formuladas e implementadas, em especial por organismos internacionais e por grandes grupos financeiros. Tal como o argumento exposto por Melo (2005), Dale (2010) sustenta a ideia de que não é suficiente pensar as políticas públicas contemporâneas como resultado de interesses e de necessidades locais.

Cumprir destacar que esse movimento está ligado à geopolítica e não se trata de algo recente. A globalização é um processo que remonta ao século XV, cuja primeira expansão foi impulsionada pelo avanço nas técnicas de navegação marítima que possibilitaram a abertura de novos mercados. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, no século XIX, esse processo teve novo impulso com a expansão da dominação política, econômica e militar, estabelecendo os impérios coloniais na Ásia e na África. Entre 1945 e 1989, esteve condicionado à Guerra Fria, conflito caracterizado pela presença de dois blocos de poder econômico e político – os rivais Estados Unidos e a extinta União Soviética. Com o fim da Guerra Fria na última década do século XX, o mundo experimentou uma nova expansão favorecida pela ampliação das telecomunicações e das redes digitais, condições que permitiram a ampla circulação, bem como a difusão dos bens culturais e de mercadorias. A busca pelo progresso é contraditória e não surgiu na modernidade, tal como esclarecem Horkheimer e Adorno (1985). Estava relacionada à ideia de libertação dos homens do medo e do mito, para que pudessem dominar a natureza e se tornarem senhores dela. O movimento iniciado ainda na Grécia antiga, pautando-se em conhecimentos úteis e práticos, buscou a substituição de explicações mitológicas por racionais. Naquele período, a crítica ao mito possibilitou caminhar em direção aos procedimentos lógicos, observando-se que o “progresso” parte de uma crítica interna ao próprio sistema. Para Zuin, Pucci e Oliveira (2000, p. 47),

A transformação da matéria deveria ser efetuada por um cálculo preciso e eficiente. Ficariam afastadas quaisquer justificativas sobrenaturais. Era chegado o tempo em que os deuses deveriam ser reconhecidos como embustes ou como projeções dos desejos humanos de compreensão da relação entre si mesmos com a natureza. Sonhava-se então com um sistema dedutivo único, de caráter lógico

formal, capaz de solucionar todos os problemas oriundos das relações sociais.

O progresso promoveu um desenvolvimento antagônico; ele expressa a própria decadência que se constitui em “[...] ponto nevrálgico no qual a consciência incorpora como tal a dialética do progresso” (ADORNO, 1986, p. 226). A ideia de progresso está vinculada ao “[...] desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial [...]. Mas a modernidade também tem um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual” (GUIDDENS, 1991, p.17).

Nessa lógica, a questão levantada por Horkheimer e Adorno (1985) diz respeito ao fato de que o homem conseguiu substituir o mito por um sistema dedutivo único, significando um progresso científico. Assim, todas as relações sociais deveriam estar vinculadas às relações matemáticas que utilizam o princípio da equivalência. Na contramão desse avanço, podemos dizer que “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objectividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.6). As atividades sociais foram submetidas às leis universais que culminaram na divisão social do trabalho na sociedade burguesa. Nessa base, o desenvolvimento das forças produtivas, aliado ao conceito da equivalência, separou sujeito e objeto. Assim,

A abstracção, que é o instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objectos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ele eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação. Sob o domínio nivelador do abstracto, que transforma todas as coisas na natureza em algo de reproduzível, e da indústria, para a qual esse domínio do abstracto prepara o reproduzível, os próprios liberados acabaram por se transformar naquele ‘destacamento’ que Hegel designou como o resultado do esclarecimento. A distância do sujeito com relação ao objecto, que é o pressuposto da abstracção, está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado; (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.9).

Um exemplo de progresso técnico importante está no setor de telecomunicações, que ampliou seus domínios para todas as esferas da vida

social. O desenvolvimento alcançado nesse âmbito é deveras importante do ponto de vista do desenvolvimento, no entanto não se pode deixar de apontar seu caráter dualista. A reprodutibilidade técnica que ampliou o acesso aos bens de consumo significou a massificação cultural, ou seja, significou a separação entre sujeito e objeto, que ocorreu no curso do desenvolvimento social. Benjamin (1994), ao referir-se à “reprodutibilidade técnica” em relação à arte aponta o seu caráter contraditório e artiloso, cujo auge encontra-se no contexto de consolidação da sociedade burguesa. Para o referido autor, o capital liquidou a tradição e a autenticidade da obra de arte, substituindo-a pela massificação com sua meta de padronizar que substitui a qualidade pela quantidade, quer dizer que, em última instância, a arte torna-se ela própria mercadoria.

Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição do objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias [...]. Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura (BENJAMIN, 1994, p. 254).

Essa massificação cultural apontada por Benjamin (1994) atinge todas as esferas da sociedade, inclusive a educação e as propostas de alfabetização. Se o capital em sua fase contemporânea é o capital financeiro, a globalização associa-se a ele, já que ela é, “[...] antes de tudo, ‘uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial’, que possui traços particulares em relação às etapas sócio-históricas anteriores do desenvolvimento capitalista” (ALVES, 2017, p.18).

Embora a globalização possua estreita ligação com as questões da economia, ao orientar suas práticas na direção da “mundialização financeira”,

com destaque para seu caráter 'parasitário e rentista', "[...] pela primeira vez na história do capitalismo, a acumulação do capital industrial não está mais orientada, no centro do sistema, para a reprodução ampliada" (CHESNAIS, 1996, p. 27-28). De acordo com Alves (2001), o capital financeiro é o 'sujeito da globalização', por isso é necessário compreendê-lo para além da explicação simples de união entre capital industrial e capital bancário. Para o autor,

[...] o conceito de capital financeiro resulta de 'alterações qualitativas' do ciclo do capital-dinheiro, decorrentes de alterações quantitativas do próprio sistema orgânico do capital, que explicitaram, com maior 'luminosidade', a sua forma exacerbada, parasitária e rentista. É uma nova determinação do dinheiro como figura autônoma, palpável do valor em processo (o sujeito da modernização) (ALVES, 2017, p. 25).

O capital financeiro, ao tomar a forma especulativa e parasitária, "[...] contamina todo o capital existente que com ele se relaciona" (CARCANHOLO; NAKATAMI, 1999, p. 301). Dessa forma, obteve incentivos estruturais que estimularam a mundialização financeira, permitindo tornar-se o 'núcleo orgânico' da globalização no fim do século XX (ALVES, 2017). Na trajetória do capital, observa-se que "a crise mundial atual não é apenas financeira. Manifesta-se como tal. [...] é o resultado do processo de acumulação ampliada do capital em escala global [...]" (SAWAYA, 2009, p. 54). Perante o exposto, como afirma Guiddens (1991, p.189-190), "a globalização é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena- introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez não há 'outros'".

Os fenômenos estão inseridos em um conjunto complexo de relações que compõe o contexto da reforma assumida pelo Estado. Isolar esse conjunto de relações dificulta a percepção da complexidade e impede a compreensão de que "o estado atual da educação, como de outras instituições da modernidade, é fundamentalmente um reflexo de e uma resposta à natureza variável da relação entre capitalismo e modernidade" (DALE, 2010, p. 1102).

Nesse sentido, as reflexões apresentadas indicam o papel do Estado no que tange à manutenção e à garantia das relações de mercado.

[...] a relação entre o capitalismo e os problemas centrais era mediada pela ideia de que os piores efeitos do capitalismo tinham de ser compensados por uma ação do Estado. Isto significava uma ênfase na legitimação e na coesão sociais, nas quais a educação estava centralmente envolvida, particularmente na primeira, pois a função de seleção e triagem da educação era crucial para persuadir aqueles que estavam em baixo da pirâmide social de que o seu fado se devia à sua própria inadequação, revelada pelo seu desempenho escolar, não à injustiça inerente ao capitalismo enquanto sistema. Essa ordem de prioridades foi invertida sob a globalização neoliberal, na qual a 'competitividade' se tornou a característica dominante, a educação estando profundamente implicada em consegui-la. Isto levou à predominância do problema da acumulação (tal como encontrado, por exemplo, na ênfase onipresente sobre a 'Economia do Conhecimento' e discursos associados). Finalmente, o próprio Estado foi transformado pela introdução da Nova Gestão Pública [...] (DALE, 2010, p, 1105).

Com base no exposto, observa-se uma mudança no curso do sistema capitalista, principalmente nos mercados financeiros que foram liberados amplamente com o aval das políticas neoliberais. A partir de 1990, a financeirização, “[...] entendida como um arranjo financeiro distorcido, baseado na criação de riqueza financeira artificial, ou seja, desligada da riqueza real ou da produção de bens e serviços” (PEREIRA, 2010, p. 52), sustentou o aumento das desigualdades sociais. Aliada à desregulação do sistema financeiro, esses fatores foram preponderantes no desencadeamento de uma nova crise global no ano de 2008 nos Estados Unidos. De acordo com Pereira (2010, p. 51), a crise financeira foi consequência das medidas adotadas no processo de financeirização que se pauta essencialmente em “mercados autorregulados”.

Quando falamos em capital, estamos considerando-o um sistema mundial. Tratando-se do país que até 2008 tinha a economia mais desenvolvida e poderosa, podemos dizer que ele não passou ileso às alterações a que muitos denominam de neoliberais. Com a promessa de maior desenvolvimento econômico, em terras americanas,

O neoliberalismo também procurava reduzir o porte do aparelho do Estado e desregular todos os mercados, principalmente, os financeiros. Alguns dos argumentos

usados para justificar a nova abordagem foram a necessidade de motivar o trabalho duro e recompensar os 'melhores', a defesa da viabilidade dos mercados auto-regulados e dos mercados financeiros eficientes, a alegação de que há apenas indivíduos e não uma sociedade, a adoção do individualismo metodológico ou de um método hipotético dedutivo em ciências sociais e, por fim, a negação do conceito de interesse público que apenas faria sentido se houvesse de fato uma sociedade. Com o capitalismo neoliberal emergiu um novo regime de acumulação: a financeirização, ou capitalismo encabeçado pelo setor financeiro (PEREIRA, 2010, p. 55).

Sawaya (2009) pondera sobre a necessidade de olhar para a crise na perspectiva dos elementos estruturais históricos que a viabilizaram. Para o autor,

a crise atual é em grande parte fruto da liberalização financeira pós-anos 1970, mas supor esse como único fator relevante seria aceitar que o 'lado financeiro' da economia não tem relação com o lado real, produtivo, que o excesso de liquidez mundial é simplesmente um acidente de percurso e não tem a ver com contradições do próprio processo de acumulação de capital (SAWAYA, 2009, p. 53).

Com base nesses aspectos, sem pretender que seja a representação da totalidade, evidencia-se a relação intrínseca entre educação e globalização. Essa apreciação é relevante para “[...] problematizar a educação através das questões da educação” (DALE, 2010, p. 1114), ou seja, a educação se constitui um fenômeno histórico composto por um amplo conjunto de variáveis conceituais e políticas que alteram seu significado e seu sentido para atender às necessidades econômicas, políticas e sociais.

No contexto do Iluminismo, a educação foi considerada via para a formação do pensamento autônomo ligado à questão da civilidade e da moral; na contemporaneidade, é utilizada pelo Estado como estratégia para a administração da pobreza. Nesse sentido, observa-se a inserção do projeto neoliberal nas políticas educacionais, no currículo, nas avaliações, nas práticas pedagógicas e na proposta de formação, conduzindo a mudanças e à ênfase na educação como um caminho para a reprodução e a preservação da sociedade.

A mundialização do capital, associada ao progresso técnico, possibilitou o fluxo de informações e de capital em tempo real, alterando os períodos temporais cujas questões são resolvidas quase instantaneamente a baixo custo; também levou ao extremo a flexibilização dos processos produtivos. Essa flexibilização, incorporada pelos sujeitos em suas vidas cotidianas, conduz os processos educativos, em geral, e a educação escolar busca acompanhar as novas demandas, alterando inclusive os processos de ensino e de aprendizagem. Um exemplo desse movimento é a incorporação de novas tecnologias ao ensino escolar, como sinônimo de garantia de êxito nos processos de ensino e de aprendizagem.

A escola não acompanhou *pari passu* os progressos técnicos, tampouco deixou de empreender esforços para adequar-se às demandas do capital mundial. As reformas capitaneadas e orientadas pelas determinações dos organismos internacionais são representativas dessa questão. De acordo com Dale (2010),

Um fluxo de documentos de organizações internacionais enfatiza a necessidade de mudanças radicais, por exemplo, de 'ensino para aprendizagem' no cerne do empreendimento educacional, uma mudança de conteúdo para competências e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, a educação praticada sob as condições da modernidade não é suficiente para as exigências do presente e deve ser radicalmente reformada (DALE, 2010, p.117).

Assim, pusemos em diálogo os elementos para subsidiar a compreensão acerca da constituição das políticas públicas para a educação no Brasil. No próximo capítulo, em movimento paralelo e articulado com o primeiro, dedicamo-nos à reflexão sobre os conceitos de alfabetização e os interesses que advogam pela permanência ou pela substituição de determinada perspectiva para conduzir a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO E OBJETIVO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesta seção objetivamos compreender a concepção de alfabetização e os objetivos formativos defendidos por meio de documentos do Estado. Para tanto, os conceitos de educação, de formação e de controle sistematizados por Adorno (2000) e por Marcuse (1967) subsidiarão nossa reflexão, bem como um balanço bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁰. Assim, iniciamos um caminho de interlocução para compreendermos o movimento do conceito, sem perder de vista o quadro sócio-histórico a partir da década de 1980. Dentre os estudos que compõem a produção na área, destacamos os trabalhos de Rojo (1998), Marcushi (2001), Mortatti (2004), Kleiman e Matêncio (2005), Correa e Boch (2006), Mollica Leal (2009), Arantes, Leite e Colello (2010), Santos (2017), Stieg (2012), Gontijo (2008), Venturim (2015), Santos (2017), Lima (2016), Porto (2011) e Gonçalves (2014).

Enfatizamos que a proposição de políticas educacionais para a alfabetização vincula-se à educação e à formação humana. Assim, nesta seção abordaremos, ainda, a interface entre as orientações dos organismos internacionais e as políticas públicas implementadas via programas para a alfabetização. Da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a educação é um fenômeno que deve ter como objetivo a formação para a emancipação, ultrapassando a formação para a adaptação à sociedade em que prevalece a desigualdade. Segundo Horkheimer; Adorno (1986, p. 143),

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...], pessoas bem ajustadas, em consequência do que a

¹⁰Mediante a ampla produção sobre a alfabetização, tornou-se necessário o estabelecimento de alguns critérios. O primeiro levantamento foi realizado com a utilização de filtros para período/teses (2008/2016) com o descritor (alfabetização e letramento), com o qual foram encontrados 943 trabalhos. Optamos por filtrá-los por teses, resultando em 509 registros. Em seguida, aplicamos os seguintes descritores como filtros: alfabetização, letramento e políticas públicas, cuja resposta resulta em 216 teses encontradas. Após a leitura dos resumos dessas teses, selecionamos 43 por apresentarem contribuições relevantes para interlocução e compreensão do nosso objeto de estudo.

situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Horkheimer; Adorno (1986) considera a educação um elemento de formação política. A emancipação política dos sujeitos permitiria sua participação efetiva como cidadãos na sociedade, isso é fundamental para evitar que a barbárie representada por Auschwitz se repita na história da humanidade. Adorno (196, p.154) afirma que “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação [...]”. Ela deve ser conduzida para formar uma consciência emancipatória, de forma a propiciar um rol de conhecimentos que permitam a reflexão sobre a barbárie e, sobretudo, que permita aos sujeitos identificarem-se com a humanidade. Nessa acepção, a formação corresponde à consciência dos sujeitos, uma educação que ultrapassa o caráter de “modelagem de pessoas” e a “mera transmissão de conhecimentos”, portanto, vincula-se à formação política (ADORNO, 2000).

Isso nos leva a observar que a educação como fenômeno social não possui conceito fixo e universal tal como quaisquer objetos, ou seja, o objeto se altera e com ele também o conceito se transforma, mediante o contexto e os condicionantes histórico-sociais. A escola, como instituição social, exerce a função de conduzir de forma intencional e sistematizada a educação dos indivíduos, o que pressupõe a incorporação da cultura, tal como defende Adorno (1995):

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A **desbarbarização da humanidade é o pressuposto**

imediate da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995, p.116, grifo nosso).

Assim, como somente é possível analisar a educação e a escola vinculadas ao contexto no qual se inserem – a sociedade –, para analisar a alfabetização é fundamental compreender sua função no decurso da história dos homens, da educação brasileira, destacando que na contemporaneidade a alfabetização foi tomada como eixo central da Política Educacional.

Portanto, parte-se do pressuposto de que a alfabetização depende da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a aquisição da escrita e da leitura não ocorre naturalmente; trata-se de um processo que necessita de sistematização e de organização, já que as relações e variantes entre a língua oral e a língua escrita são múltiplas e complementares. Há aspectos fundamentais dos quais o ensino da língua escrita não deve prescindir. Nesta perspectiva, o ponto de partida para a compreensão do conceito de alfabetização relaciona-se ao desenvolvimento da linguagem e à história social dos homens que

[...] transformou-se em instrumento decisivo de conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias (LURIA, 1986, p. 22).

Neste mesmo estudo, Luria (1986, p. 22) expõe que “o nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações”, desdobrando-se em linguagem oral e escrita, sendo que a escrita está, necessariamente, acompanhada da leitura. Luria complementa essa ideia, apontando para a importância da linguagem no desenvolvimento humano, com os seguintes argumentos:

[...] o homem se diferencia dos animais pela presença da linguagem como sistema de códigos, por meio dos quais designam-se os objetos externos e suas relações; com ajuda desses códigos incluem-se os objetos em determinados sistemas de categorias. Este sistema de

códigos leva a formação da consciência 'categorial' (LURIA, 1987, p.26).

No entanto, é preciso considerar que para além da linguagem representar um “[...] instrumento essencial para os processos de pensamento [...]” (LURIA, 1987, p.171), existem variantes da linguagem escrita que são importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, pois:

Por sua estrutura, a linguagem escrita é sempre uma linguagem em ausência de interlocutor. Os meios de codificações da idéia em enunciações verbais, meios dos quais não se toma consciência na linguagem oral, na linguagem escrita são objeto de uma ação consciente. A linguagem escrita não possui nenhum meio não-verbal, por isso deve ser gramaticalmente completa e isto é o que permite que a comunicação escrita seja compreensível (LURIA, 1987, p.171).

“Não somente a linguagem oral pode influir sobre a escrita, como também a escrita pode agir sobre a oral” (LURIA, 1986, p.172). Nesses termos, o autor defende que a aquisição da língua escrita permite o aprimoramento da linguagem oral, ou seja, “no sujeito com um bom desenvolvimento da linguagem escrita, automatizada, frequentemente, as regras desta linguagem começam a se transferir para a oral e o sujeito fala como escreve” (LURIA, 1986, p.172). Ao aprender a escrever, a criança se liberta do aspecto sensorial da linguagem e substitui as palavras por imagens de palavras. De forma complementar, nos estudos em que aborda a interrelação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1989, p. 153) destaca que:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa seqüência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o

discurso interior é diferente da linguagem falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior). Mas a gramática do pensamento não é igual em ambos os casos (VYGOTSKY, 1989, p.153).

Portanto, parte-se do pressuposto de que a alfabetização depende da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a aquisição da escrita e a da leitura não ocorrem naturalmente; são processos que necessitam de sistematização e de organização, já que as relações e variantes entre a língua oral e a língua escrita são múltiplas e complementares. Há aspectos imprescindíveis à aprendizagem da língua escrita. Nesta perspectiva, o ponto de partida para a compreensão do conceito de alfabetização relaciona-se ao desenvolvimento histórico-social da linguagem que

[...] transformou-se em instrumento decisivo de conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias (LURIA, 1986, p. 22).

Neste mesmo estudo, Luria (1986, p. 22) expõe que “o nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações”. Luria complementa essa ideia, apontando para a importância da linguagem no desenvolvimento humano, com os seguintes argumentos:

[...] o homem se diferencia dos animais pela presença da linguagem como sistema de códigos, por meio dos quais designam-se os objetos externos e suas relações; com ajuda desses códigos incluem-se os objetos em determinados sistemas de categorias. Este sistema de códigos leva a formação da consciência ‘categorial’ (LURIA, 1987, p. 26).

Assim, para além da linguagem representar um “[...] instrumento essencial para os processos de pensamento [...]” (LURIA, 1987, p.171), há

variantes da linguagem escrita que são importantes aos processos de ensino e de aprendizagem, pois

Por sua estrutura, a linguagem escrita é sempre uma linguagem em ausência de interlocutor. Os meios de codificações da idéia em enunciações verbais, meios dos quais não se toma consciência na linguagem oral, na linguagem escrita são objeto de uma ação consciente. A linguagem escrita não possui nenhum meio não- verbal, por isso deve ser gramaticalmente completa e isto é o que permite que a comunicação escrita seja compreensível (LURIA, 1987, p.171).

“Não somente a linguagem oral pode influir sobre a escrita, como também a escrita pode agir sobre a oral” (LURIA, 1986, p.172). Nesses termos, o autor defende que a aquisição da língua escrita permite o aprimoramento da linguagem oral, ou seja, “no sujeito com um bom desenvolvimento da linguagem escrita, automatizada, frequentemente, as regras desta linguagem começam a se transferir para a oral e o sujeito fala como escreve” (LURIA, 1986, p.172). Ao aprender a escrever, a criança se liberta do aspecto sensorial da linguagem, ou seja, do objeto representado, substituindo as palavras orais por suas imagens fonéticas. De forma complementar, nos estudos em que aborda a interrelação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1989, p. 153) destaca que

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa seqüência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior). Mas a

gramática do pensamento não é igual em ambos os casos (VYGOTSKY, 1989, p.153).

Os aspectos da linguagem oral e da escrita apontados acima são aspectos sociais. Dessa forma, a própria relação entre pensamento e linguagem faz parte de um “universo unidimensional”. Na sociedade industrial desenvolvida os aspectos cognitivos sofrem interferência e são coordenados pela realidade objetiva. Nesta perspectiva,

O que ocorre é uma devastadora redefinição do próprio pensamento, de sua função e seu conteúdo. A coordenação do indivíduo com a sua sociedade atinge as camadas da mente em que são elaborados os próprios conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida (MARCUSE, 1967, p.108).

Nesses termos, pode-se afirmar que, inclusive, a forma de categorização e a de classificação estão em estreita ligação com a sociedade e seu desenvolvimento. Dito de outra forma, ainda com referência a Marcuse (1967), os conceitos formulados acerca dos objetos, aqui especificamente a alfabetização, são “traduzidos em termos operacionais”, ou seja, são interpretados de acordo com as demandas do contexto histórico. Para o referido autor o

‘conceito’ é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas [...] tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. ‘Idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que ‘explicam’ a coisa (mediação). (MARCUSE, 1967, p.109).

Queremos destacar com relação ao conceito de alfabetização que se este deve ser analisado com referência a um contexto social no qual se insere, a teoria e a prática dele derivadas serão idênticas e não idênticas à realidade

objetiva. Esse raciocínio que apresentamos pautado nas reflexões de Marcuse (1967) aponta para uma possibilidade de compreender o embate histórico acerca da alfabetização, que até o momento pautou-se na celeuma entre métodos ou conceitos, aprisionando o sentido e significado do próprio objeto, ao tentar definir uma forma universal de aplicação do processo de alfabetização, ora centrado na codificação e na decodificação e, portanto, na diretividade do ensino, independentemente de serem adotados métodos sintéticos ou analíticos; ora centrado na função social da escrita e tendo o aluno como protagonista do processo.

Os elementos apresentados neste estudo permitem destacar as proposições de Marcuse (1967), na medida em que a análise da Política Educacional aponta que a alfabetização, antes de ser entendida como um elemento que participa do processo de formação e de emancipação do sujeito, é defendida como um requisito para a redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico, por isso a ênfase ou a busca de respostas técnicas e operacionais para solucionar os problemas acerca da alfabetização.

O 'excesso' de significado acima do conceito operacional esclarece a forma limitada e até decepcionante sob a qual os fatos podem ser experimentados. Daí a tensão, a discrepância, o conflito entre o conceito e o fato imediato – a coisa concreta; entre a palavra que se refere ao conceito e aquela que se refere às coisas (MARCUSE, 1967, p.110).

Nesta linha de raciocínio, outra questão que se evidencia é a dicotomia entre os conceitos de educação e de pobreza. Em vez de a educação e de seus processos visarem a formação para emancipação humana, como seria de se esperar; ela é colocada no contexto do capital como instrumento de combate à pobreza, sem questionar que está no capital o princípio cuja exploração de uns é a condição para a riqueza de outros. Assim, a educação e a alfabetização são tratadas de forma operacional, sem considerar o indivíduo e sua formação na relação com a sociedade, para além da adaptação para a promoção da riqueza social. Nos termos de Marcuse (1967, p.110).

O indivíduo e seu comportamento são analisados num sentido terapêutico – ajustamento à sua sociedade.

Pensamento e expressão, teoria e prática, serão postos em harmonia com os fatos de sua existência sem deixar lugar para a crítica conceptual dêesses fatos.

Ainda nos aspectos que se relacionam ao ensino, os estudos de Soares (2016, p. 48), assinalam que “[...] a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como um código.” A referida autora, esclarece que

[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – leitura. Essa ‘conversão’ de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, como dito anteriormente, uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um código, ora como a invenção de um sistema de representação, ora ainda como a invenção de um sistema notacional (SOARES, 2016, p. 46).

Pensar a alfabetização mediante o raciocínio de Marcuse (1967), no qual a estrutura social é a referência para a teoria e a prática, implica remetê-la ao conjunto social objetivo. Por isso, o conceito de alfabetização não é tão somente “terapêutico e operacional”, pois “[...] se torna falso no quanto isola e atomiza os fatos, estabiliza-os dentro do todo repressivo e aceita os termos dêesse todo como os termos da análise” (MARCUSE, 1967, p.111).

Sob outra perspectiva de análise Gontijo (2008) também considera a alfabetização como processo histórico-social. O processo de alfabetização prevê a inserção da criança no mundo da língua escrita e, neste processo, estão envolvidos os alunos, os professores, a escola, a escrita e a leitura que, em última instância, atendem à demanda do contexto no qual se inserem, em especial, àquelas requeridas pelo mundo do trabalho. Em síntese, a referida autora afirma que a alfabetização se caracteriza “[...] como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 34).

Nesse âmbito, a alfabetização se expressa como um dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, marcando, contemporaneamente, a inserção formal dos sujeitos na cultura letrada. Gontijo (2014) acentua que

[...] compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p.14).

Na revisão de literatura sobre o tema, diversos autores, dentre eles Gontijo (2008), Silva (2015), Soares (2016) e Marcílio (2016) apontam avanços, limites e paradoxos nas formas como o processo de alfabetização foi concebido e encaminhado desde o fim do século XIX, quando o Brasil começou a intensificar a busca pela consolidação da estrutura educativa para atender à demanda social pela escolarização.

Em relação à alfabetização, pode-se dizer que a criança encontra na escola – e mais especificamente na organização intencional e sistemática do ensino – as possibilidades e as interações necessárias para a aquisição dos instrumentos que possibilitam a leitura e a escrita para, posteriormente, serem utilizados como auxiliares na tomada de decisões cotidianas, perfazendo seu uso social. Gontijo (2008) destaca o papel da escola nesse processo, afirmando

[...] o papel da escola como principal instituição, na nossa sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos espaços-tempos que possibilitam a sua apropriação (GONTIJO, 2008, p.17).

De acordo com Soares (2016), a alfabetização tem como objeto de ensino o sistema de escrita alfabética que é condição para a compreensão do conhecimento registrado sob a forma de textos escritos. Isso não significa que

se deva abrir mão dos objetos extralinguísticos que facilitam a apropriação da cultura e a ampliação do horizonte da compreensão, ou seja, o uso da língua nos diversos contextos sociais e culturais. Assim, as questões teóricas devem mediar o planejamento das atividades práticas, uma vez que o processo de alfabetização não se efetiva por acréscimos.

A partir da década de 1980, com o avanço do movimento em prol da democratização do país “[...] as forças sociais organizadas se mobilizavam e lutavam por espaços de participação, controle e decisão dos rumos das políticas educacionais no país” (MINTO 2017, p.156). Nesse período, produziram-se diversos estudos, em especial nos programas de pós-graduação em educação, que fomentaram o debate acerca do papel da escola com vistas ao mundo do trabalho em uma sociedade que, imersa no processo contraditório e desigual do capital, buscava propostas educativas que, “[...] da ótica do capital ou da ótica do trabalho, pudessem fazer face às transformações recentes da sociedade, na economia e das relações de poder em nosso país” (NEVES, 1994, p. 38).

Nesse cenário de imersão e de busca pela participação nas decisões pertinentes à educação escolar, a alfabetização também figurou como questão investigada sob diversas perspectivas¹¹, abrangendo aspectos pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos e sociointeracionista, cuja busca centrava-se na compreensão dos múltiplos aspectos que a envolvem.

A discussão sobre a alfabetização, até a década de 1980, vinculava-se ao debate e às teorizações centradas na escolha adequada do método para se garantir à criança a aprendizagem da codificação e da decodificação, não estando à função social da escrita no centro dessas discussões. Dessa forma, o conceito de letramento e sua interdependência com o processo de alfabetização que também não era objeto de estudo da área, tampouco se fazia presente nas cartilhas que sistematizavam propostas de alfabetização que revelavam a polêmica entre métodos de marcha sintética e métodos de marcha analítica.

¹¹ Como já mencionamos, a área de estudos científicos sobre a alfabetização é ampla. Neste trabalho, pautamo-nos nos seguintes estudos: Cagliari (1982), Ferreiro e Teberosky (1986) e Smolka (1987).

A partir da década de 1980, construiu-se no Brasil uma espécie de mudança conceitual da alfabetização; esse momento coincide com a chegada dos estudos desenvolvidos acerca da psicogênese da língua escrita, amplamente divulgados e conhecidos no âmbito escolar como propostas construtivistas, por meio das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que utilizaram como referência o modelo teórico piagetiano. Em síntese, esses estudos buscavam “[...] compreender melhor e ajudar a superar esse mal endêmico da maioria dos países latino-americanos, que é o fracasso escolar no início da escola de 1º grau” (FERREIRO, 1986, p. 8).

De certa forma, as críticas voltavam-se para os métodos¹² até então utilizados, bem como para o fato de as práticas de alfabetização pautadas nos métodos não considerarem a função social da escrita. Todavia, conforme a análise de Klein (2002), nas críticas relacionadas aos métodos, o aspecto histórico-social da própria necessidade humana em relação à escrita também não era colocada em pauta, quer dizer, não se considerava que na sociedade atual a escrita não é a única forma de registrar e de transmitir uma ideia, haja vista os meios tecnológicos para fazê-lo.

Neste cenário, o conceito de letramento foi objeto de discussões em diversos países, entre os quais incluem-se a França, os Estados Unidos, Portugal e a Inglaterra, todavia tais discussões não estavam vinculadas à aprendizagem da língua escrita; o letramento nomeava as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). No Brasil, o interesse e as discussões sobre o letramento vincularam-se ao questionamento do conceito de alfabetização. Em 1986, o estudo de Kato (1986), sob o título *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, fez uma das primeiras referências ao letramento. Nele, a autora afirma que

¹² No Brasil, até a década de 1980, os métodos utilizados para o ensino da língua escrita oscilavam entre, métodos sintéticos e analíticos. O primeiro enfatiza a relação entre som e letra, busca-se estabelecer correspondência a partir dos elementos mínimos da língua, ou seja, das partes para o todo, dentre eles estão: método alfabético, método fônico, método silábico e soletração. No segundo, inicia-se das unidades maiores (palavra) para unidades menores, dentre estes estão: sentencição e o global (textos e contos).

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, *um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade* que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que *a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7, grifo nosso).

Em 1988, Tfouni (1988) tratou do letramento conectando-o à prática social e distinguindo-o da alfabetização. No estudo intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, a autora afirma que

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

O termo letramento não está relacionado somente às práticas de leitura e escrita, ou seja, à alfabetização escolar. Para Street (2009), “O termo ‘letramento’ é bastante usado para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos alfabetização e letramento” (STREET, 2009, p. 88). Com trabalho na perspectiva do multiculturalismo, o referido autor situa “[...] as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 465). Assim, a leitura e a escrita, bem como seu uso são determinados pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos; portanto, não podemos aprisionar o termo a um significado singular que diz respeito a um conjunto fixo de habilidades e de técnicas. De acordo com Street (2007),

[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade. O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2007, p. 466).

Santos (2017) também apresentou a amplitude do tema 'letramento' e sua influência na formação de professores e na prática alfabetizadora. A referida autora destaca os estudos de Street (2014) acerca dos “[...] múltiplos letramentos, no que se referem ao uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais específicos, marcados por relações de poder e por ideologias” (SANTOS, 2017, p. 208). No Brasil, o letramento pôs-se como referência teórica para balizar as discussões que buscavam solução para o problema do fracasso na alfabetização que, até então, estava sem solução.

Embora Marcuse (1967) não tenha realizado estudos sobre a alfabetização e o letramento, no capítulo *O fechamento do universo da locução*¹³, ele apresenta elementos com os quais podemos fazer uma análise crítica sobre esses processos. Ele argumenta que “[...] a linguagem impõe, em construções verdadeiramente surpreendentes, a identificação entre pessoa e função” (MARCUSE, 1967, p. 99). Assim, se a linguagem é usada para comunicar significados, pode-se dizer que a amplitude do objeto não permite que o letramento seja associado somente à alfabetização.

Essa associação entre letramento e alfabetização aponta para o risco de privar tais conceitos “[...] das mediações que são etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva” (MARCUSE, 1967, p.93). Se tomarmos como referência o planejamento da educação no âmbito mundial, considerando a Política Educacional desenvolvida nos países da América Latina e do Caribe, podemos verificar que o letramento e a alfabetização são indicados como a solução para o analfabetismo.

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que se o conceito expressa um conjunto de ações, associar alfabetização e letramento ou letramento e alfabetização ao progresso econômico dos países subdesenvolvidos significa reduzi-los a um processo prescritivo de ações

¹³ O referido autor não se dedicou ao estudo dos temas alfabetização e letramento; sua reflexão diz respeito ao uso da linguagem como forma de comunicar significados.

coordenadas, incorrendo no risco de ignorar as condições objetivas daqueles que participam dos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, vinculam-se antes ao controle e à ideologia, pois

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1967, p. 32, grifo do autor).

Em síntese, os conceitos passam a ser apresentados de forma 'unidimensional' e perdem a necessária relação entre aquilo que lhe é essencial e sua função, chegando a promover uma confusão entre os significados de cada termo e permitindo que um se sobreponha ao outro. Soares (2004, p. 7) aponta que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, perfazendo o que denominou de “invenção do letramento”. Pelo fato de ter sido construído vinculado ao conceito de alfabetização, foi gerado “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...]” (SOARES, 2004, p. 8). Assim, a referida autora demarcou seu posicionamento por meio de estudos mediante os quais argumenta que alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes.

Conforme já especificamos, quantitativamente são muitos os estudos sobre a alfabetização e o letramento, os quais buscam contextualizar a entrada e o desdobramento desse fenômeno no Brasil, demarcando as implicações conceituais e sua influência no ensino da língua escrita. Entre esses estudos, podemos destacar os realizados por Rojo (1998), Marcushi (2001), Mortatti (2004), Kleiman e Matêncio (2005), Correa e Boch (2006), Mollica Leal (2009), Arantes, Leite e Colello (2010), Santos (2017), Stieg (2012), Gontijo (2008), Venturim (2015), Santos (2017), Lima (2016), Porto (2011) e Gonçalves (2014). Há aproximadamente quatro décadas, os estudos que abordam o letramento e a alfabetização ou a alfabetização e o letramento, independentemente da ênfase e da importância atribuída a cada um dos componentes, buscam

compreender a complexidade dos fatores que os constituem. Os estudos foram revelando que a alfabetização precisava ser complementada com práticas de letramento, passando-se a compreender que o letramento não é um fenômeno especificamente escolar, mas que ocorre em outros espaços sociais quer sejam formais, quer sejam não formais, pois o sujeito pode apresentar um nível de letramento e não estar na condição de alfabetizado. À medida que

[...] uma pessoa alfabetizada sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuária da leitura e da escrita na vida social. A expressão letramento surge evidenciando o campo multidisciplinar no exercício de aquisição da língua escrita. Simultaneamente, configura a escrita enquanto prática social em seus usos e funções, nos diferentes grupos culturais e nos mais variados contextos (SANTOS, 2017, p. 44).

Um sujeito pode ser letrado sem a aquisição da técnica da leitura e da escrita. Conforme o modo escolar, o termo letramento é compreendido por Kleiman (1995, p. 20) como

[...] um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro da prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nesse sentido, concordamos com Soares (2004) no quanto os processos de alfabetização e de letramento são “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”. Como ela sugere,

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em

práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004, p.100).

Soares (2016) assinala que, simultaneamente à busca por uma resposta ao fracasso no processo de apropriação da língua escrita, ocorreu uma mudança conceitual no que se refere à alfabetização. De um processo caracterizado pela apropriação do código, passou-se a um processo que contempla a função social exercida pela escrita, sendo a escola vista como “agência promotora do letramento”. Assim, quando a discussão centrava-se na codificação e na decodificação como sinônimos de apropriação da leitura e da escrita, os métodos de alfabetização e, portanto, o ensino, eram o foco; quando a concepção sobre a função social da escrita se fortalece, ganham espaços e se ampliam os estudos acerca da “psicogênese da língua escrita”, cuja centralidade é o “como a criança aprende”.

A mudança na concepção de alfabetização acabou colocando a ênfase na ‘forma’ – contraditoriamente, pela “desmetodização” –, secundarizando o próprio conteúdo da alfabetização, embora a crítica voltava-se justamente à forma de se ensinar. Essa mudança de concepção de alfabetização, amparada por estudos teóricos que concorrem para que o foco se volte para aquele que aprende, ou seja, para a ação do sujeito na interação com o objeto de conhecimento, não se restringe à essa área e aos anos iniciais de escolarização, tampouco é gestada na escola; são resultado, inclusive, de pesquisas e de estudos de educadores que defendem encaminhamentos didático-pedagógicos para o ‘aprender a aprender’ (GALUCH; CHOCHICK, 2018).

Ela concorre para a formação do pensamento que reforça a concepção de aprendizagem por toda a vida em atendimento ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo da flexibilização, ou seja, fortalece a ideia que reitera a sociedade como tal. Novamente, encontram-se características que apontam para o pensamento ‘unidimensional’, pensamento característico da sociedade industrial desenvolvida. De acordo com Marcuse (1967),

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. [...]. O movimento do pensamento encontra barreiras que parece serem os limites da própria Razão (MARCUSE, 1967, p. 34).

A educação escolar com foco na alfabetização novamente é requisitada para agenciar a adaptação funcional dos sujeitos à face econômica do capital, guardando semelhança com o período do iluminismo. Agora, porém, a alfabetização torna-se um dos requisitos para a inserção dos sujeitos na cultura e, principalmente, considerada indispensável para a inclusão, embora a exclusão advenha da própria sociedade. O autor supracitado complementa que

Tal limitação do pensamento certamente não constitui novidade. O racionalismo moderno ascendente, tanto em sua forma especulativa como empírica, mostra um contraste gritante entre o radicalismo crítico extremado no método científico e filosófico, de um lado, e, de outro, um quietismo não-crítico na atitude para com as instituições sociais estabelecidas e em funcionamento (MARCUSE, 1967, p. 34).

Ainda que a escola tenha seus limites estabelecidos pelo padrão capitalista, ela não deve negligenciar a relação histórica entre linguagem e pensamento, tampouco deixar de cumprir seu papel de

[...] ensinar a norma padrão, também e inclusive, com o objetivo de ampliar os modos de comunicação dos alunos, bem como, com o objetivo de socializar os conhecimentos historicamente elaborados. Todos têm o direito inalienável de se apropriar das máximas da humanidade e a língua torna-se indispensável nesse processo. Assim, o ensino deve pautar-se nos reais usos da língua e sua utilização consciente, demandando a apropriação do arcabouço de sua estrutura (DANGIO, 2017, p. 42).

Nesses termos, a discussão de Adorno (1973) sobre “[...] o processo de produção de ideias e representações” (COHN, 1986, p. 11) leva à compreensão de que a própria mudança no conceito de alfabetização, aceita como um avanço, e o rompimento com a perspectiva mecânica de se apropriar

a língua escrita, expressam uma transparente necessidade da sociedade industrial desenvolvida de reproduzir-se, ou seja, o “[...] resultado de uma atividade social determinada” (COHN, 1986, p. 12).

A alfabetização pautada nos métodos para ensinar o sistema de escrita alfabético também representa um conhecimento social acumulado que não se aprende pela simples relação do sujeito – quer seja a criança quer seja o adulto –, com diversos materiais escritos, tampouco por meio do ensino centrado no próprio aluno. A alfabetização que se volta especificamente para a utilidade da leitura e da escrita negligencia o conhecimento “[...] do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino [...]” (SOARES, 2016, p. 29). Isso reduz a possibilidade da própria experiência (ADORNO, 1995) do aluno e se constitui em terreno fértil para o ensino que enfatiza a aprendizagem do processo de aprender em detrimento do conteúdo da aprendizagem, expressando que “[...] a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício” (ADORNO, 1995, p. 33).

Portanto, observa-se a ausência de incorporação do conhecimento sistematizado sobre os métodos e sobre a própria alfabetização e a adesão a novas propostas, sob a justificativa de se romper com o tradicionalismo e implementar uma forma de ensino em que o aluno conduz a sua própria aprendizagem. Essa inversão acaba por ser uma forma de negar a possibilidade de desenvolvimento da consciência e da autonomia que poderia levar ao entendimento do quão a sociedade limita a própria consciência. Pela justificativa de um novo ensino para uma nova realidade, perde-se a possibilidade de compreensão de que o sentimento de pertencimento é um dos meios de fortalecimento da ordem existente (GALUCH; CROCHIK, 2016). Nos termos de Adorno (1995, p. 33): “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento”.

Assim, quando as discussões sobre a alfabetização limitam-se à ‘forma’, impossibilita o pensar sobre as condições objetivas nas quais ela está inserida,

inclusive, sobre os programas oficiais de orientação para a alfabetização. Em última instância, a nova forma de se conceber a alfabetização e a consequente forma de organizar o seu ensino é um dos mecanismos da própria sociedade para formar homens bem ajustados ao contexto, contrariando a educação para a emancipação (ADORNO, 1995).

Esse movimento, denominado por Soares (2016) como “movimento pendular”, traz uma significativa mudança teórica e prática na condução dos processos de alfabetização e de letramento, protagonizando documentos e referenciais para a educação básica. Magda Soares¹⁴ liderou diversas discussões e estudos sobre o letramento, inclusive, na apresentação das múltiplas facetas desse processo, sendo reconhecida como referência para a formulação deste conceito. “Assim, as considerações descritas em torno da introdução do letramento e a defesa da especificidade da alfabetização produziram o efeito de inovação da alfabetização em nosso país” (CORNÉLIO, 2015, p. 68).

Percebe-se que a alfabetização e o letramento estão envolvidos em um conjunto de fatores que ultrapassa as questões conceituais da área, bem como as práticas relativas ao objeto de ensino. A alfabetização que, aparentemente, avança e se amplia, já que busca romper com o aspecto mecânico da decodificação e da codificação, limita a possibilidade de formação para a autonomia, haja vista que se reduz à forma de aprender, impedindo a própria experiência. Isso pode ser evidenciado em propostas que

[...] compreende[m] a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdica e *motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser,*

¹⁴ Em setembro de 2003, Magda Soares foi membro do grupo de trabalho coordenado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. O grupo tinha por objetivo discutir os avanços teóricos acerca da alfabetização e do letramento, bem como levantar os problemas crônicos da alfabetização e apresentar recomendações para solucioná-los. O relatório final foi apresentado no Seminário *O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos*, cuja segunda edição foi publicada em 2007. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 05 mai. 2019.

viver e conviver no século XXI (BRASIL, 2017, p.11, grifo nosso).

Nesse sentido, é inevitável relacionar os objetivos da alfabetização ao que propõe o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, como os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996). Assim, a mudança do eixo conceitual no processo de alfabetização não significa uma simples alteração de termo, tampouco o simples abandono de métodos para a condução desse processo, mas uma mudança conceitual que, quando observada no movimento histórico que a produziu, indica uma interferência na organização do ensino e nos objetivos em termos de formação humana. Recorrendo a Libâneo (2012, p. 17), podemos dizer que

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Concebe-se uma escola que se organiza para atender às “necessidades básicas de aprendizagem¹⁵”, convertendo facilmente seu objetivo em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p, 18). A alfabetização, como parte do processo de escolarização e do ensino, também se restringiu a esse “pacote de destrezas úteis”, ao focar o uso social da escrita, secundarizando a alfabetização e as técnicas nela envolvidas. Não se trata de uma opção entre a alfabetização e o uso social da escrita, mas de compreender que

¹⁵As necessidades básicas de aprendizagem foram definidas na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reiteradas na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000, e reafirmadas na Educação 2030 Declaração de Incheon, realizada em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015.

[...] não é apenas a *alfabetização* [...] que assegura à criança, em seus primeiros anos de escolarização, a entrada no mundo da cultura escrita. [...] a alfabetização é *uma* das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento* (SOARES, 2012, p. 345, grifos da autora).

Esses aspectos específicos da educação passam do âmbito social para o âmbito da formação dos sujeitos por meio das instituições sociais, especificamente por meio da escola – instituição responsável por conduzir de forma intencional e sistematizada o processo educativo e, portanto, a alfabetização. Quando atentamos para a alfabetização, no Brasil, outro fator a ser considerado são as políticas públicas para a educação que determinam um conjunto de diretrizes e de parâmetros para orientar o processo de ensino. Paralelamente a essas diretrizes, as avaliações externas são instrumentos que oferecem uma visão geral do desempenho dos alunos, bem como indícios da perspectiva de formação mediante o emparelhamento da educação escolar com a ideologia da sociedade industrial desenvolvida. Interpretar a lógica que perpassa a tessitura dessas múltiplas relações é premissa para evitar a falsa objetividade que “[...] esconde os fatores que motivam os fatos isto é, se compreende o seu mundo como universo histórico no qual os fatos estabelecidos são obra da prática histórica do homem” (MARCUSE, 1967, p. 140).

Ao refletirmos sobre o processo de alfabetização no contexto da implementação de políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990, percebemos que as políticas educacionais expõem a justa combinação de uma lógica de fatores globais, nacionais e locais, para que a educação responda qualitativamente às demandas da mundialização do capital. Essa não é uma prerrogativa das reformas brasileiras; tal como já dissemos, é uma lógica que, ao mapear as especificidades locais, define metas e estratégias e coloca a educação a serviço da necessidade de manter a coesão social, sendo a administração da pobreza, a manutenção das desigualdades e a crença de que o fracasso ou sucesso de cada sujeito depende única e exclusivamente de seu empenho, de seu interesse e de sua pró-atividade, uma via de garantir a permanência da sociedade da divisão de classes.

O argumento de, via educação e, em específico, por meio da educação escolar, amenizar problemas sociais não é contemporâneo. Concepções disseminadas por intelectuais dos séculos XVIII e XIX localizam a educação no centro dos debates civilizatórios, com foco na instrução moral e cívica. A criação da escola pública, laica e obrigatória foi amplamente defendida como uma instituição que deveria oferecer “[...] os mesmos conhecimentos elementares por meio dos quais” poderiam ser dirimidas “[...] divergências de classes, de fortuna, de situação social” (MEDEIROS; ALBUQUERQUE, 1904, p.115). A ideia de que a escolarização seria um meio de unir os expropriados pelo próprio capital àqueles que detêm o poder econômico e político tem suas raízes no âmbito das lutas de classes. Como instituição social, a escola seria um meio de disseminação de valores burgueses comuns a todas as classes, de tal sorte que se constitui em meio exitoso para a manutenção da ordem social desenvolvendo nos sujeitos a crença de que devem dedicar-se ao progresso da nação, todavia sem a consciência da regressão humana que o acompanha, dada a estrutura econômica que a fundamenta.

A partir da década de 1990, dispomos da produção de um conjunto coeso e articulado aos objetivos do capitalismo tardio de documentos internacionais, produzidos para pautar os objetivos e a finalidade da educação mundial. Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p.47) afirmam que esses documentos trazem “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia”.

A educação escolar, mais especificamente a educação básica, é considerada um meio para amenizar as consequências da crise estrutural do capital. O Relatório, *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, produzido no ano de 1996, deixa clara a vinculação entre educação e diminuição da pobreza, todavia essa diminuição não está ligada ao desejo de eliminá-la, tampouco eliminar a desigualdade entre os homens. Segundo o referido Relatório,

perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, **a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir** na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da

justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé **no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades[...] uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz** – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo **a contribuir para a diminuição da pobreza**, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras [...] (UNESCO, 1996, p.5, grifo nosso).

É notória a defesa da relação entre educação e desenvolvimento humano, cujo pano de fundo é o crescimento econômico dos países. A partir do ano de 2015, um novo círculo de debates promovido pelos mesmos organismos internacionais que atuaram na década de 1990 retificou e ajustou os objetivos e as metas da educação mundial para o atendimento das formas de ser, de pensar e de agir coerentes com o capital na sua forma hodierna, declarada sob a forma de agenda global para a educação até 2030¹⁶.

Embora não trataremos dessa questão, documentos oficiais atualizados indicam que a questão da educação como um mecanismo para a administração da pobreza continua na pauta da agenda para a educação mundial. Aqui, faremos referência ao *Relatório de monitoramento global da educação* (UNESCO/GEM, 2016, p. 5) no qual se afirma que

[...] precisamos agir com um grande senso de urgência e com um compromisso de longo prazo. Sem isso, não somente a educação será negativamente afetada, mas haverá impacto também no progresso rumo a cada um dos objetivos de desenvolvimento: redução da pobreza, erradicação da fome, saúde, equidade de gênero e empoderamento das mulheres, produção e consumo sustentáveis, cidades resilientes e sociedades mais igualitárias e inclusivas. Por fim, devemos mudar fundamentalmente a maneira como pensamos a educação e seu papel no bem-estar humano e no desenvolvimento global. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de fomentar os tipos

¹⁶ Na Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (25-27 de setembro de 2015), os líderes de governos e de Estado de 193 países adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém um conjunto de 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Os ODS foram construídos a partir dos resultados da Rio+20 e levam em conta o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), oito metas de combate à pobreza que o mundo se comprometeu a atingir até 2015 (FABIANCIC, 2016).

certos de habilidades, atitudes e comportamento que nos levarão ao crescimento sustentável e inclusivo. A Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 urge para que desenvolvamos respostas holísticas e integradas aos muitos desafios sociais, econômicos e ambientais que enfrentamos. Isso significa ultrapassar os limites tradicionais e criar parcerias intersetoriais efetivas.

Pesquisadores como Silva (2016), Garcia e Yannoulas (2017), Garcia e Hillesheim (2017) e Silveira e Schneider (2017) também demonstram a convergência entre os objetivos estabelecidos para a educação e a necessidade de “combate” à pobreza. Nessa mesma direção, a universalização da educação básica e a obrigatoriedade são utilizadas como condicionantes de acesso aos programas sociais compensatórios, como o Programa Bolsa Família, cujo recebimento do benefício vincula-se à matrícula da criança na escola. Observa-se, neste caso, a escola como agente que viabiliza a Política Social mínima, sem contemplar qualquer aspecto relativo à formação e ao conteúdo formativo. Nesse sentido, Libâneo (2012), ao analisar as políticas educacionais a partir dos anos 1990, denuncia a “[...] dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p.13).

Nessa conjuntura, a alfabetização passa a ter papel preponderante e torna-se foco de ação. A UNESCO evidencia a importância da alfabetização no documento *O desafio da alfabetização global*, formulado no ano de 2009, no qual se reconhece que

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) (UNESCO, 2009, p.9).

Em consonância com estes objetivos, traçados na esfera mundial, a Política Educacional, os programas e as ações governamentais representam uma determinada concepção inseparável da manutenção e da ampliação do eixo exploratório do capital. Isso não significa um simples alinhamento entre os fatores sociais, econômicos e políticos à educação e à alfabetização. É uma questão complexa de muitas facetas e de muitas incongruências internas e externas.

A estrutura geral da sociedade perpassa as questões particulares, sendo que o poder do capital está envolvido nas questões educacionais, em geral, e na alfabetização, em específico. Gontijo (2014), fazendo referência a Graff (1994), destaca a relação que a alfabetização mantém com o nível de desenvolvimento da sociedade, especialmente a partir da década de 1990, quando adquiriu centralidade nas políticas mundiais. Segundo a autora,

É preciso salientar a importância da definição de resultados que leve em conta a necessidade de mudanças no modo como a alfabetização tem sido concebida ao longo da história – processo de aquisição das habilidades de ler e escrever. Contudo, o valor atribuído à alfabetização, como fator essencial para a operação de mudanças na sociedade e nos indivíduos, não ajuda a romper com esse conceito, especialmente porque reedita teses pós-iluministas e liberais de que a alfabetização é elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades modernas e dessa forma indispensável para o desenvolvimento social e econômico, para a democratização, política e a cidadania, para ampliação da consciência e da identidade etc. (GONTIJO, 2014, p.13).

Com relação às políticas de alfabetização no Brasil, Araújo (2014) destaca a fragilidade e a distância de realizá-las na perspectiva do direito humano e social, formulado com base nos referenciais republicanos, uma vez que

[...] o analfabetismo continua a ser um problema que inquieta e choca a sociedade, sobretudo se considerarmos que está intimamente ligado às fragilidades da irrealização de um estado democrático de direito, cuja reposição das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdade que não

se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade (ARAÚJO, 2014, p. 1).

De forma geral, os programas e ações propostos pelo Estado visam a minimizar os problemas enfrentados no ciclo da alfabetização, porém persistem questões referentes à qualidade do ensino que apontam para a necessidade de políticas públicas efetivas, ou seja, de políticas de Estado, em vez de políticas focalizadas. Nessa perspectiva, somente as discussões acerca do processo de alfabetização em busca de uma proposta ou de uma metodologia que possam resolver a questão não desencadeiam, no âmbito das políticas educacionais, ações ou programas que, de forma efetiva, possam fornecer às instituições escolares, instrumentos para combater a crise de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se observa é a disputa histórica entre velhos e novos métodos.

Assim, a relação que pretendemos estabelecer entre educação e alfabetização também vincula-se ao contexto do processo de globalização, capitaneado e conduzido por organismos internacionais, por meio das políticas públicas para a educação, que promove um tipo de formação contrária à autonomia do indivíduo social, ou seja, “[...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 1996, p. 392).

Nesse sentido, a alfabetização, de certa forma, priva o caráter promotor dessa autonomia. Sem desconsiderar os avanços, impera a disputa ora conceitual, ora política, que sofre múltiplas influências e colabora mais no sentido do ajustamento do indivíduo ao sistema do que no da formação humana. De acordo com Adorno (1996),

Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural [...] No ideal de

formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 1996, p. 392).

De acordo com Evangelista (2012), a partir da década de 1980, a linguagem utilizada por agências internacionais em seus documentos buscou ressignificar conceitos, trazendo implicações para a prática pedagógica. Segundo Evangelista (2012, p.53), “[...] vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas, isto é, as condições objetivas na relação social entre situações de classes diferentes, na relação entre capital e trabalho [...]”. A história da alfabetização no Brasil também se encontra em meio às condições objetivas dentre as quais encontram-se as reformas da educação básica.

Desse modo, observa-se um alinhamento discursivo entre os documentos produzidos pelos técnicos do aparelho do Estado e aqueles advindos dos organismos internacionais. Esses documentos operam a ressignificação de conceitos, utilizando-se de vocabulário adequado para conseguir ampla adesão aos objetivos do projeto de formação proposto, objetivos que “[...] não são aleatórios e arbitrários” (EVANGELISTA, 2012, p, 56); pelo contrário, expressam oficialmente os interesses e objetivos do Estado.

As mudanças que se operam na esfera produtiva demandam novas habilidades e competência que passam a figurar no rol de exigências para que o indivíduo possa trabalhar e manter-se vivo; essas exigências vinculam-se aos sistemas de educação e, mediante o contexto, são determinantes para a alfabetização que muda o foco para o uso que dela se faz.

A alfabetização e o letramento são processos de natureza social, por isso devem ser compreendidos em conformidade com o desenvolvimento da sociedade, da cultura, da política e da economia. Na sociedade contemporânea, a alfabetização tornou-se requisito indispensável para garantir a entrada formal dos sujeitos na cultura letrada.

Assim, podemos apontar que os conceitos de alfabetização e de letramento movimentaram-se em um quadro histórico determinado pelas condições objetivas. Podemos dizer, ainda, que a aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita possibilitam e transformam os modos de interação coletiva e individual dos sujeitos, dentro do tempo-espço. Portanto, sem perder de vista essa questão, o estudo desloca-se para a análise das políticas e dos

programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil, porque

[...] as políticas são e estão codificadas numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são decodificadas e interpretadas de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição (ROSA, 2012, p.14).

Dando sequência à apresentação dos resultados do nosso estudo, a próxima seção destina-se à análise das políticas e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores na sua interface com a agenda para a educação mundial. A análise dos documentos, tal como anunciado no início desta tese, permite verificar a natureza das políticas e dos programas educacionais utilizados como instrumentos para implementar e para viabilizar os objetivos traçados para a educação mundial pautados em um contexto propício para a ampliação do capital em países pobres como o Brasil.

4. POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO MUNDIAL

No decorrer do século XX, a mundialização do capital promoveu um movimento alternado de destruição e de reconstrução como resposta a crises cíclicas, principalmente àquelas ocorridas a partir de 1980. De acordo com Harvey (2013, p.2), “[...] o capital nunca resolve suas tendências de crise, ele simplesmente as move de lugar. E ele as move num sentido duplo, ele as move de um tipo de problema para outro”. Portanto, a educação insere-se no movimento global que tem demonstrado utilizá-la como solução ou como possibilidade para a viabilização de ações que possam amenizar as desigualdades decorrentes do colapso econômico. Nesse sentido, a alfabetização tornou-se foco das políticas educacionais em oposição ao analfabetismo¹⁷, pois ser alfabetizado tornou-se requisito para a inserção no “novo” mundo que se apresenta flexível em todos os aspectos da vida social. Para Mortatti (2013, p. 30), “ao longo da segunda metade do século XX, o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos”.

A alfabetização adquiriu centralidade nas políticas mundiais para a educação a partir da década de 1990. A UNESCO subsidiou a discussão no Fórum Mundial de educação, em Dakar (UNESCO, 2000), em cujo evento produziu-se o documento *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, expressando a preocupação dos organismos internacionais com a alfabetização, por ser considerada uma habilidade prática para o acesso à educação básica. Gontijo (2014) afirma que a alfabetização é o eixo unificador das metas estipuladas no compromisso assumido em Dakar, argumentando que

¹⁷ O analfabetismo passou por revisões acerca de seu conceito. A UNESCO, em 1951, definia como alfabetizado o sujeito que sabia ler, escrever e compreender textos curtos. Em 1958, alfabetizado passou a ser aquele capaz de ler, de escrever e de compreender uma frase simples e curta. A partir de 1971, introduziu-se o conceito de analfabetismo funcional, em oposição ao conceito de alfabetizado (MARCÍLIO, 2016).

[...] o eixo que une as metas é a oferta de alfabetização de qualidade, gratuita e obrigatória para todas as crianças e para todos os adolescentes, jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular na idade apropriada ou na idade definida legalmente pelas legislações de cada país. [...] [Ela] assinala a importância da aprendizagem das habilidades de ler, escrever e contar para a vida em sociedade (GONTIJO, 2014, p. 9).

Mesmo ocupando papel de centralidade, a alfabetização não atingiu as metas estipuladas pelo movimento EPT. No ano de 2000, a UNESCO instituiu “A Década das nações unidas para a Alfabetização¹⁸: educação para todos – UNLD”, no intuito de reforçar que a alfabetização deveria ser o foco das políticas educacionais dos países signatários. “A questão da alfabetização se manifesta em todos os objetivos da EPT porque é uma ferramenta de aprendizagem e um dos resultados da educação” (UNESCO, 2009, p.12). Além disso, a alfabetização é tomada como um dos indicadores dos níveis de desenvolvimento econômico e de inserção social de um país. Esse caráter é afirmado no documento supracitado, no seguinte trecho:

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) (UNESCO, 2009, p. 9).

Das necessidades criadas em cada período histórico emerge o discurso que autoriza determinado foco para o ensino, na atualidade, com vistas ao

¹⁸ Em dezembro de 2001 na Assembleia Geral das Nações Unidas foi proclamada A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012), que propõe uma nova visão sobre a alfabetização, situando a Alfabetização para Todos (Literacy for All) no contexto da Educação para Todos. A concepção de alfabetização como libertação e a de alfabetização para todos continuam relevantes tanto quanto no início da Década (UNESCO, 2009, p.12). Esta é mais uma das ações coordenadas pela UNESCO, que se vinculam ao contexto da Educação para Todos, articuladas em âmbito internacional.

desenvolvimento de “habilidades e competências”. No que tange à alfabetização, o ensino da leitura e da escrita são parte de um processo cognitivo, não podendo ser reduzidos à aquisição de habilidades e competências úteis para sobreviver à organização do capital. No documento da UNESCO, *O desafio da alfabetização global*, essa questão evidencia-se, pois, nele, a alfabetização é abordada como processo a ser desenvolvido ao longo da vida. Isso pressupõe o desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais o documento destaca a leitura e a escrita, todavia como se fossem necessárias à adaptação dos sujeitos ao mundo da flexibilização dos tempos, dos espaços, da formação, bem como do mundo do capital sem fronteiras. O documento é enfático ao afirmar que

A aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais o princípio organizador fundamental dos sistemas de educação e treinamento e da construção das sociedades do século XXI. A mudança de foco da educação para a aprendizagem também transformou a alfabetização em um conceito mais amplo e mais holístico (UNESCO, 2009, p. 21).

Mesmo que a alfabetização esteja no centro das atenções e seja conteúdo de relatórios e de documentos de organismos internacionais, ela insere-se no movimento do capital e altera seu lugar e seu conceito conforme a formação demandada para os sujeitos adaptarem-se às condições objetivas, mesmo que para se auto preservarem nesta sociedade os sujeitos tenham sua subjetividade corrompida, como já afirmou Harvey (2013). A questão está explícita no próprio documento que discute a alfabetização e traça estratégias de ação, por exemplo, ao afirmar que “o objetivo final não é a erradicação do analfabetismo” (UNESCO, 2009, p. 21).

Dessa forma, pode-se visualizar que, de acordo com as orientações contidas nos documentos, a educação básica deve promover um ensino que estimule a “[...] competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 56). Os elementos que apresentamos permitem apontar para a centralidade da alfabetização, na EPT e no planejamento das

políticas educacionais mundiais, pois liga-se “[...] a outros desafios da sociedade – como desigualdade de gênero, marginalização, pobreza, desigualdades de renda e a falta do respeito com os direitos humanos [...]” (UNESCO, 2009, p.11).

No decorrer deste estudo, foi possível compreender os determinantes históricos do contexto, bem como localizar a gênese das políticas e da gestão da educação. Isso nos remete novamente a questões objetivas. O processo de mecanização e de racionalização do trabalho na sociedade industrial desenvolvida liberou os homens do exercício da força física, mas não modificou sua condição de dominados, ou seja, alterou apenas a forma de produção, mas não as relações entre os homens e a desigualdade entre eles. Dessa forma, “o mundo do trabalho se torna base potencial de uma nova liberdade para o homem no quanto seja concebido como uma máquina e, por conseguinte, mecanizado” (MARCUSE, 1967, p. 25). O referido autor afirma que

a tecnologia, como modo de produção, como a totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 73).

A partir da Revolução Francesa, intensificou-se a premissa de que os sujeitos se reconhecem no trabalho que realizam, no entanto, não podemos deixar de apontar a ambiguidade desse processo social. A sociedade industrial organizou e reorganizou os processos de produção a partir das crises econômicas, para superá-las e conservar a mais-valia. Para isso, utilizou-se de mecanismos de dominação. Honneth (2018) define esse processo como reificação, pois atinge a subjetividade dos sujeitos que “[...] começam a regular suas relações como os outros homens primariamente por meio da troca de mercadorias equivalentes [...]”. Neste aspecto, equivale dizer que as relações capitalistas alteraram o comportamento dos sujeitos, a ponto destes desenvolverem uma atitude de contemplação passiva, ou seja, “o sujeito

agente não é mais afetado existencialmente pelos acontecimentos [...]” (HONNETH, 2018, p.10).

Na medida em que, no processo de interação social, perdemos a disposição originária do reconhecimento, desenvolvemos uma percepção reificada em que o mundo intersubjetivo passa a ser apreendido apenas com indiferença e de um modo neutro em relação aos afetos [...] e isso em função de duas causas gerais: ao participarem de uma práxis social na qual a mera observação do outro se tornou fim em si mesmo; ou ao conduzirem suas ações por um sistema ideológico de convicções que é reificante, coagindo-os à negação posterior do reconhecimento originário (HONNETH, 2018, p.16).

O desenvolvimento técnico na sociedade industrial é o avanço do homem sobre a natureza, isso modifica as relações de trabalho entre os homens. Por isso, “no decorrer do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àqueles que iniciaram a marcha da tecnologia” (MARCUSE, 1999, p.73). Observa-se um processo de integração e de coesão de opostos e, assim, define-se o projeto de sociedade pautado nos condicionantes históricos de sua época.

Defrontamos novamente com um dos aspectos mais perturbadores da civilização industrial desenvolvida: o caráter racional de sua irracionalidade. Sua produtividade e eficiência, sua capacidade para aumentar e disseminar comodidades, para transformar o resíduo em necessidade e a destruição em construção, o grau com que essa civilização transforma o mundo objetivo numa extensão da mente e do corpo humanos tornam questionável a própria noção de alienação. As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel [...]. O próprio mecanismo que ata o indivíduo à sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu (MARCUSE, 1967, p. 29-30).

Igualmente, neste processo de racionalidade técnica do trabalho, “[...] uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àqueles que iniciaram a marcha

da tecnologia” (MARCUSE, 1999, p. 74). A individualidade humana acabou por dissolver-se em padrões adaptados ao progresso da sociedade burguesa, ou seja, o indivíduo humano transforma-se no indivíduo econômico livre. À medida que a mecanização e a industrialização tornaram-se a base da produção, “[...] ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza aboliu o sujeito econômico livre [...]. Sob o impacto desse aparato, a racionalidade individualista se viu transformando em racionalidade tecnológica” (MARCUSE, 1999, p. 76-77).

No entanto, é importante observar que o trabalho desenvolvido na área da educação não possui a mesma natureza que o trabalho em geral, porque “a natureza peculiar do trabalho pedagógico é a referência obrigatória para os que pretendem organizar sua realização no interior das escolas públicas” (ALANIZ; SÁBIA, 2017, p.140). Nessa ótica, a educação e a escola foram se adequando às demandas sociais e colocadas na esteira produtiva do mercado. Como exemplo dessa adequação podemos citar a década de 1990, marcada pela disputa na definição de um projeto educacional adequado à fase monopolista do capital, ou seja, a reforma educacional buscou a adaptação da escola aos objetivos econômicos e políticos do capitalismo mundial.

Historicamente, o privado foi parâmetro de organização da escola pública, o que pode ser exemplificado pelas influências já exaustivamente analisadas do Fordismo na educação: hierarquia, divisão social do trabalho, especialização, formas de controle, entre outras. Nosso país, no entanto, viveu processo recente de democratização. Lutamos por outra forma de organização da escola com princípios democráticos e críticos à teoria do capital humano e suas concepções gerenciais de organização. Avançamos alguns passos no sentido de democratização da educação e da sociedade no período recente, pós-ditadura, em que materializamos na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas. Mas, em um processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto (PERONI; SCHEIBEL, 2017, p.2017).

Nesse sentido, a série de diretrizes formuladas a partir da Política Educacional representa o esforço empreendido pelo Estado brasileiro na busca do 'alinhamento' das políticas e dos programas educacionais para que estejam perfilados à "[...] tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais" (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.12). As referidas autoras fazem o seguinte destaque:

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.13).

A partir do exposto, evidencia-se uma rede complexa de mecanismos que permite o avanço da educação pública; no entanto, a análise pautada nos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade permite afirmar que, paralelamente, avançam as formas de controle em todas as etapas e níveis da educação básica e também na formação continuada de professores. De acordo com PUCCI (2003),

o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aula, é direcionado na formação de novas virtudes, funcionais e utilitárias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe a docentes e discentes (PUCCI, 2003, p.12).

Dessa forma, evidencia-se que o processo de alfabetização não é um fenômeno estritamente escolar, tampouco relacionado somente aos processos de ensino e de aprendizagem; no limite, busca adequar-se aos interesses que movem e perpetuam a sociedade de classes alimentada pela lógica exploratória do capital. Assim, para compreender as causas que alimentam a perpetuação do 'fracasso' na apropriação da língua escrita é necessário analisar a alfabetização no processo histórico no qual se insere, ou seja, como um dos eixos da Política Educacional vinculada ao objetivo da educação que,

na contemporaneidade, está definido na agenda para a educação mundial, qual seja:

a educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador [...]. A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz (UNESCO, 2016, p. 8).

Nesse contingente histórico, salienta-se que os organismos internacionais buscam adequar a educação mundial aos interesses de desenvolvimento e de manutenção do capital. O movimento global EPT iniciado, na década de 1990, reuniu os países do mundo para definir a direção que a educação deveria assumir. De acordo com Fonseca (2009):

A década de 1990 caracterizou-se pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional. Os países realizaram reformas educacionais para ampliar o grau de articulação do processo de formação escolar a essas demandas (FONSECA, 2009, p.170).

O Brasil vem buscando realizar essas reformas, desde a década de 1990, por meio das políticas educacionais no sentido de alcançar os objetivos traçados pela EPT. Esse empenho de adequação ou de resposta à essa dinâmica mercantil permite levam-nos a concordar com as seguintes reflexões de Peroni e Scheibe (2017, p. 389):

Vivenciamos hoje, além do crescimento do setor empresarial disputando o conteúdo da educação, também o do setor neoconservador, que tem coagido professores e vem tentando imprimir a censura, anulando os passos que foram dados para uma educação mais democrática e menos discriminatória. É um processo de correlação de forças que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação, e quanto mais avançamos neste caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação.

Assim, retomamos as hipóteses levantadas inicialmente nesta pesquisa. A primeira faz referência à adequação das políticas e dos programas para a alfabetização à agenda global de educação, tipificando e padronizando os conteúdos formativos da educação ofertada nas instituições escolares da rede pública de ensino. A segunda aborda a formação de professores, pois, concomitantemente, ele deve percorrer o caminho delineado para a alfabetização, ao conduzir a sua prática pedagógica com ênfase no ensino de habilidades e competências para completar os objetivos da agenda programada pelo movimento EPT.

Mediante as hipóteses levantadas, a análise que segue recai sobre as políticas e os programas para a alfabetização e para a formação de professores. A análise será conduzida pela interpretação de documentos advindos dos órgãos oficiais do Estado articulados aos documentos dos organismos internacionais produzidos para a área da educação. O movimento de interpretação das questões locais e globais pela análise dos documentos é fundamental para compreendermos a complexidade da dinâmica do capital. Esse esforço para definir um projeto geral de formação para a educação mundial se expressa, em particular, nas políticas e nos programas para a alfabetização e para a formação de professores.

Dentre os documentos oficiais produzidos por órgãos que representam o Estado brasileiro, elegemos os seguintes: (1) *Base Nacional Comum Curricular*¹⁹ (BNCC) (BRASIL, 2017); (2) *Programa Mais Alfabetização (PMALFA)* (BRASIL, 2018); (3) *Política Nacional de Alfabetização (PNA)* (BRASIL, 2019); (4) *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2018). Já os documentos provenientes de organismos internacionais e selecionados para análise são (1) *Estratégia 2020 para Educação do Banco Mundial Resumo Executivo: Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011); (2) *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015* (BRASIL, 2014); (3)

¹⁹ Nesta pesquisa, optamos pela análise parte específica da BNCC que trata da alfabetização, situada na área de Linguagens. Os itens analisados se referem às competências específicas de linguagem para o ensino fundamental; competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017, p.55-133).

Educação 2030 Declaração de Incheon (UNESCO, 2016); (4) *Por um ajuste justo com crescimento compartilhado uma agenda de reformas para o Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2018); (5) *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude* (BANCO MUNDIAL, 2018).

Optamos por este recorte para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, no entanto não representa a única via ou possibilidade de análise. Buscou-se definir um conjunto de documentos nos quais encontramos elementos para a tese defendida neste estudo, qual seja: a Política Educacional é a representação de um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais nas áreas específicas de intervenção, portanto as políticas educacionais para a alfabetização e para a formação de professores são perpassadas por um projeto de formação que condiz com o propósito de conservação da ordem social. Para tanto, definimos duas unidades de análise: (1) Alfabetização: uma adequação à agenda global da educação; (2) BNCC: progresso e regresso na alfabetização e na formação de professores. Estas unidades farão a interlocução entre as fontes de pesquisa e os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade.

4.1 **Alfabetização: uma adequação à agenda global da educação**

Considerando as reflexões apresentadas no decorrer deste estudo, entendemos que a partir da década de 1990 o Estado formulou as diretrizes para a educação a partir de necessidades ‘extrapedagógicas’²⁰. Assim, quando adotadas oficialmente para organizar e administrar o sistema público de educação no país, tais diretrizes expressam uma forma de controle sobre o processo de formação dos sujeitos que frequentam a escola pública. Nesse

²⁰ O termo ‘extrapedagógicas’ é empregado por Adorno (1995) para designar questões que estão presentes na sociedade e não necessariamente na escola. Nesse estudo, utilizamo-lo para fazer referência às demandas econômicas e mercantis da sociedade capitalista. Não se constitui novidade que a educação relaciona a formação para o exercício profissional, ou seja, para o trabalho. Neste sentido, afirma-se que a educação e a escolarização atendem em primeira instância as necessidades econômicas, consideradas impulso e/ou pré-requisito para o desenvolvimento humano, ou seja, a escola deve desenvolver um conjunto de habilidades e competências necessárias para que o sujeito possa participar da sociedade, do trabalho e do consumo, ainda que este tipo de participação não represente a totalidade do que seja a inclusão e a participação sociais.

sentido, a alfabetização como processo de ensino e de aprendizagem, sob a responsabilidade da instituição escolar, quando bem sucedido, representa para os sujeitos um salto qualitativo na sua experiência formativa.

Na contemporaneidade, tendo em vista a educação para a conformação, ser alfabetizado e letrado é considerado condição para o exercício da cidadania e critério para acessar o concorrido e escasso mercado de trabalho. Alfabetização e letramento são processos que não devem estar dissociados na escolarização dos sujeitos. No entanto, quando as práticas de letramento se sobrepõem à alfabetização ou vice-versa, observa-se uma formação somente para o “uso”, ou seja, a alfabetização permite ao sujeito a codificação e decodificação dos símbolos da escrita. Apesar de não representa pouco no processo de escolarização, não é suficiente para a emancipação humana. Somente alfabetização e letramento juntos, podem possibilitar a emancipação e a autonomia. O trabalho pedagógico deve estar organizado de forma que garanta essa indissociação, pois, somente alfabetizar ou somente letrar é colaborar para uma formação com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, sem nenhuma garantia de que os sujeitos de fato se emancipem. Nos termos de Adorno (1995) uma formação que é posta como possibilidade de desenvolvimento e ao se apresentar pela metade o impossibilita.

Considerando as discussões já apresentadas sobre a alfabetização e a educação, podemos afirmar que ambas são objetivos da política social do Estado. No Brasil a Constituição Federal de 1988 determina no Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado. Este é o ordenamento jurídico que determina o caráter público, gratuito e universal da educação. Assim, a escola adquiriu credenciais de instituição responsável pelo “[...] desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 43), coadunando com a afirmação de Sader (2008, p. 15), segundo a qual “a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho [...]”. Historicamente, espera-se que a contrapartida da educação seja o desenvolvimento do capital sob os auspícios do progresso, uma vez que a educação foi uma das vias que impulsionaram os estágios de desenvolvimento da humanidade.

No entanto, na contemporaneidade, a educação tornou-se objetivo e objeto da política social do Estado. Garcia e Hilleshein (2017, p. 145) afirmam que independentemente dos governos, evidencia-se o caráter conciliatório no desenvolvimento de políticas que atendam aos interesses de classes, pois “[...] o sistema de produção e reprodução do capital impõe limites a qualquer política que pretenda ampliar os processos de redistribuição de riqueza, haja vista que o objetivo essencial do capital é a acumulação”.

Dessa forma, compreender a educação e a alfabetização como eixo da Política Educacional implica compreender, além dos determinantes históricos, os dispositivos legais que antecedem e validam sua elaboração. Isto nos leva a destacar o PNE – 2014-2024 (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2017), salientando que ambos são eixos norteadores da Política Educacional.

É relevante compreender a gênese do PNE na história da educação brasileira, ou seja, inseri-lo no debate acerca da constituição da educação nacional. A concepção de PNE teve no Brasil sua primeira referência explícita e documentada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Guardados os interesses e as demandas daquele período, podemos dizer que está nesse documento o primeiro registro de um panorama geral das condições da educação nacional. A partir de 1988, o PNE passou a ser uma exigência legal prevista no Art. 214 da Constituição Federal, com duração plurianual, tendo como objetivo articular ações que abrangem todos os níveis de ensino.

O Brasil teve seu primeiro PNE instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos (2011-2011), passando a figurar como política pública e referência legal obrigatória para as ações educacionais. O projeto do PNE – 2014-2024 tramitou no Congresso Nacional por um extenso período, cujo início data de janeiro de 2011, no entanto algumas questões suscitaram debates, dentre as quais algumas apontadas por Saviani (2016, p. 327): “[...] redução drástica do número de metas em relação ao plano anterior; ausência de diagnóstico da situação educacional; e limitação da meta relativa aos recursos para educação”. O projeto final foi aceito pela Câmara dos Deputados, em 26 de junho de 2012, sendo que no Senado passou por algumas modificações e foi aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, em 25 de junho de 2014. O atual PNE é composto pela lei com 14 artigos e o Anexo com 20 metas e 254 estratégias.

O PNE localiza-se na esfera macroestrutural do Estado e é referência obrigatória para o planejamento da educação em todas as suas etapas, os seus níveis e as suas modalidades. O planejamento é um processo contínuo que seleciona as ações para orientar as estratégias e os meios para atingir os objetivos, ou seja, é o ponto aglutinador das políticas educacionais. Sobre o planejamento, é importante destacar que não deve ser confundido com o plano, pois “[...] o plano é uma peça técnica que passa a ser a referência para ação pública. Essa é a natureza do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, p.10). Neste sentido, Koepsel (2017, p.80) destaca que “o planejamento em educação se caracteriza como um ato político e técnico [...]”, pois “[...] envolve decisões e negociações acerca das escolhas de objetivos e caminhos para concretizá-los” (BRASIL, 2014, p.10).

Assim, o planejamento educacional vincula-se à política e à legislação, estabelecendo uma relação de dependência, no entanto não é uma relação de correspondência direta. “A política e o planejamento educacional como ações distintas e interligadas só são dadas à compreensão quando remetidas ao contexto econômico-político mais amplo” (KOEPSEL, 2017, p.100). Em linhas gerais, o planejamento educacional não é transposto de forma direta ao Plano Nacional de Educação (PNE). O processo de planejamento educacional é composto pelo tripé política, planejamento e legislação. Existe uma relação de subordinação e de interdependência entre esses componentes, no entanto não é direta, tampouco simples. A autora supracitada afirma que se pode constituir “política sem planejamento, legislação sem política e planejamento sem legislação” (KOEPSEL, 2017, p.101). É a partir do processo de planejamento que nasce o documento denominado Plano Nacional de Educação de referência obrigatória e subordinado à legislação vigente.

Entretanto, Fonseca (2009) ao se referir aos planos nacionais de educação implementados no Brasil desde a década de 1960, destaca que

[...] a ação educativa não é mero reflexo dos planos oficiais. Primeiro, porque a política educacional é condicionada por fatores externos ao governo central de um país, entre eles, a autodeterminação dos entes federados (estados e municípios); as demandas forjadas no campo da economia e do mercado de trabalho e as que provêm da mobilização de setores reivindicativos da

sociedade. Leva-se, ainda, em conta que as metas fixadas em planos de longo prazo nem sempre se sustentam no decorrer do tempo, o que demanda modificações e adaptações. [...] estes expressam os marcos ideológicos que orientam a política educacional de cada governo. Estes determinam as prioridades do financiamento governamental, as quais, por sua vez, podem influenciar as decisões em diferentes esferas administrativas do sistema. Os planos, portanto, fixam valores e diretrizes que devem ser conhecidos e debatidos em todas as instâncias responsáveis pela ação educativa e, obrigatoriamente, com a participação direta dos profissionais da escola (FONSECA, 2009, p.155).

Nessa perspectiva, quanto aos aspectos específicos da alfabetização, no PNE ela está contemplada na meta 5, qual seja, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). No conjunto de estratégias, estão referenciados processos pedagógicos, formação inicial e continuada de professores, avaliação, diversidade de métodos e tecnologias pedagógicas e o apoio à alfabetização indígena, à alfabetização quilombola, à alfabetização das populações itinerantes e das pessoas com deficiência.

Ainda que a alfabetização esteja inclusa entre as metas e as estratégias no âmbito do planejamento, o PNE em sua totalidade apresenta-se como desafio quanto à sua materialidade. Sobre essa questão Dourado (2016) destaca que

[...] vários embates se efetivaram no construto dessas diretrizes, com realce para as questões atinentes à relação entre diversidade e educação e à redução do princípio de gestão democrática somente ao setor público. Por outro lado, é possível afirmar que as diretrizes do plano sinalizam políticas educacionais de visão ampla que articulam a universalização do atendimento escolar à melhoria da qualidade, à formação para o trabalho e, também, a uma concepção abrangente de formação e à valorização dos profissionais da educação. Para garantir a materialização dessas diretrizes, embates se efetivarão, à medida que estruturalmente se apresentarem questões atinentes ao fundo público e sua apropriação pelo setor privado – balizado pela lógica da financeirização em todas as áreas, inclusive na educação – [...] (DOURADO, 2016, p. 20-21).

Ao esclarecer pontos relevantes para a compreensão da natureza e da função do PNE, derivada e vinculada a ele, apresenta-se a análise da BNCC (BRASIL, 2017) como política de currículo de caráter normativo e obrigatório

[...] que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC está prevista no Art. 2010 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), portanto trata-se de um documento elaborado para responder a aspectos previstos na carta magna brasileira há três décadas, ou seja, no que se refere à exigência de sua elaboração e de sua aprovação, não é uma novidade; já o seu conteúdo não estava explicitamente estabelecido justamente o elemento que define a formação a ser oferecida. A discussão sobre a necessidade de elaboração desse documento não é nova; foi um dos eixos temáticos da primeira Conferência Nacional de Educação Conae²¹, realizada no ano de 2010. Naquele momento, a BNCC não era o foco, mas somente um dos eixos temáticos; tendo em vista a finalização do PNE – 2001-2011, a referida Conferência concentrava esforços para discutir as diretrizes que conduziriam o novo PNE, cuja aprovação ocorreu somente em 2014. Em sua segunda edição no ano de 2014, a Conae fez uma referência enfática à necessidade de elaboração da BNCC, recomendação que mobilizou, no ano de 2015, o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum”, que culminou na Portaria n.º 592/2015 que instituiu uma Comissão de Especialistas para elaborar a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular que foi levado a público e discutido nas escolas do território nacional. Em 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC. Para a sua discussão, foram realizados 27 seminários estaduais que reuniram professores, gestores e especialistas. Concluído o processo de discussão, em abril de 2017, a versão

²¹ As conferências são articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que é um colegiado – instituído pelo PNE de 2014 no âmbito do Ministério da Educação – composto por órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais representativos dos segmentos da educação escolar e de outros setores da sociedade.

final foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração do parecer e do projeto de resolução, encaminhado ao MEC foi homologada em dezembro de 2017.

No âmbito do currículo, a BNCC não é pioneira; anteriormente a ela, outras ações e outros programas desempenharam o papel que hoje é atribuído ela, sendo um dos exemplos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual foi instituído no ano de 1985 e centralizou “[...] no âmbito federal, o planejamento, a compra e a distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos da educação básica do Brasil” (CASSIANO, 2013, p. 23), tendo recebido visibilidade e ampliação no processo de Reforma do Estado. A distribuição massiva de livros didáticos alterou “[...] não apenas a organização do trabalho pedagógico nas escolas, mas o modo como muitos professores e professoras concebem a estrutura das disciplinas” (CÁSSIO, 2018, p.241).

Naquele período, a escola pública alcançava a maioria da população, porém denota-se que o PNLD foi uma via conveniente para a entrada da iniciativa privada no setor educacional. No que tange à questão comercial, esse Programa transformou o governo brasileiro em potencial consumidor de livros didáticos, aguçando o interesse comercial das grandes corporações editoriais e alterando o ciclo de produção do livro didático, que passou a ser tratado como mercadoria, sem grande preocupação com o conteúdo cultural que deveria conter para auxiliar no processo de ensino. Como explica Cassiano (2013),

isso implica que a produção e comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores. [...] os editores são ao mesmo tempo agentes culturais e empresários, mas, ‘a complexidade e a concentração do capital inclinam a balança para o lado do papel do empresário em detrimento do papel do agente cultural’ (CASSIANO, 2013, p. 35).

Outro movimento que buscou a centralidade do currículo relaciona-se às Diretrizes Curriculares Nacionais²² (DCNs) e aos Parâmetros Curriculares

²² As Diretrizes Curriculares Nacionais foram atualizadas em 2013, a nomenclatura foi alterada para: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Outra mudança refere-se às

Nacionais (PCNs). As DCNs definiram as normas obrigatórias para orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico nas escolas, com a função de balizar os currículos e de garantir os conteúdos mínimos. Como bem explica Ciavatta e Ramos (2012),

as DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no parecer (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.19).

Em meados da década de 1990, a discussão sobre os PCNs²³ também advogava pela centralidade do currículo. De caráter optativo, tendo em vista a obrigatoriedade das DCNs, serviu de modelo para conduzir o processo de elaboração da avaliação do PNLD. À época, também fora denunciada a dicotomia entre os modelos curriculares propostos e a especificidades das instituições escolares. Ao refletir sobre esse processo orientado pelas políticas curriculares, guardadas as ressalvas e especificidades, “não se pode negar, com isso, que o projeto educacional disparado pelos PCN e epitomado nas avaliações em larga escala frutificou no Brasil e ganhou capilaridade nas redes de ensino” (CÁSSIO, 2018, p. 243). Salieta-se que a política curricular também é de interesse dos organismos internacionais, ou seja, os programas são utilizados como estratégias para desenvolver as metas do projeto EPT.

O PNLD é considerado um Programa de caráter suplementar, que foi criado para a aquisição e a distribuição de livros didáticos e se transformou em um dos maiores programas editoriais do mundo. O relatório “Educação Para Todos no Brasil 2000-2015” destaca o empreendimento como exemplo de

etapas e às modalidades de ensino, mediante a formulação de documentos específicos para a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos, o ensino médio, a educação profissional e técnica de nível médio, a educação do campo, a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola. A necessidade de revisão “surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (MERCADANTE, 2013, p. 4).

²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados para orientar a revisão curricular. São compostos por um conjunto de orientações específicas para cada disciplina e serviram de base para a produção de material didático, para a organização de propostas para a formação continuada de professores, bem como de parâmetro para a avaliação.

política e de articulação estratégica, para a redução das desigualdades regionais e entre escolas. O relatório faz referência ao PNLD (BRASIL, 2014, p.74) como,

[...] um dos maiores programas editoriais do mundo. Trata-se de um exemplo de política capaz de contribuir para a redução das desigualdades regionais, entre redes e escolas, especialmente os segmentos mais vulneráveis. Sua importância para alcançar os objetivos de Educação para Todos merecem registro, tanto pela abrangência e ampliação do público-alvo beneficiário da iniciativa no período 2003 - 2012, como por sua articulação estratégica na conquista da qualidade na educação (BRASIL, 2014, p.74).

Isso nos leva a observar que o processo de discussão, de tramitação e de aprovação da BNCC, quando analisado na dinâmica do contexto econômico-político e social, revela-se como desdobramento de um projeto educacional iniciado concomitantemente ao projeto de Reforma do Estado, cuja efetivação ocorre no momento histórico que requer sujeitos com habilidades e competências adequadas para que a sociedade capitalista se mantenha com o cidadão cada vez mais alijado de seus direitos, porém crente de que sua resiliência socioemocional o fará compreender que as mudanças estão ocorrendo em uma velocidade desenfreada, cabendo-lhe adaptar-se para não ser descartado. O conceito de resiliência é “[...] a essência das histórias de pobres que se tornaram ricos que permeiam as culturas há séculos. Refere-se muitas vezes às habilidades de certos indivíduos de atingir o sucesso em circunstâncias em que outros não conseguiriam atingir” (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p.127). Dessa forma, torna-se estratégico para consolidar as premissas neoliberais, que o indivíduo econômico livre é capaz de ascender ao estrato social no topo da pirâmide social.

As políticas para a educação são amplas; elas “[...] abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro” (VIEIRA, 2007, p. 58); expressam as decisões do poder público nas diferentes esferas – União, estados e municípios – via legislação. O Estado brasileiro, assim como os demais países que buscam reafirmar o projeto social burguês, procedeu de modo a alinhar as suas políticas públicas às recomendações de organismos

internacionais²⁴ que, oficiais ou não, norteiam as propostas educacionais, incluindo tanto a formação almejada, como as formas para o monitoramento das metas e dos objetivos traçados, cujo propósito reitera os princípios e os valores da sociedade burguesa.

A teia de interesses ultrapassa a esfera pedagógica e educativa; abarca a esfera econômica, a mercantilização e o controle da educação e de seus processos via privatização dos serviços educacionais públicos. Sobre esse processo que se amplia à medida que o capital demanda o aumento dos lucros, Peroni e Scheibe (2017, p. 387) apresentam a seguinte reflexão:

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas. Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o conteúdo da educação pública e mesmo a sua execução. Tais ações alinham-se especialmente às políticas de instituições como OCDE, Banco Mundial, BID, além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos. Isto ocorre na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações internacionais, entre outras ações, para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar.

Nesse sentido, a preocupação recai sobre a transformação que promoverá sobre os processos educativos, alterando, inclusive, o entendimento do que venha a ser a educação escolar, concordamos com Cássio (2018, p. 242) ao afirmar que

²⁴Dentre os organismos internacionais que influenciaram a reforma do Estado brasileiro, encontram-se os seguintes: Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas agências prescreveram as orientações para a reforma, “[...] mas também produziram o discurso ‘justificador’. [...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

[...] apesar de tudo aquilo que não é passível de controle, uma política de currículo como a BNCC não é de forma alguma inócua, pois mira justamente a transformação dos papéis das escolas, estudantes e professores – e de relações entre eles – nos processos educativos. A BNCC é a expressão de um projeto educacional para o país [...].

A disputa pela centralidade curricular ganha novo contorno com a aprovação da BNCC; no entanto, esse “novo” projeto não contém elementos que possam impulsionar a mudança do paradigma educacional brasileiro. Observa-se, mesmo antes de sua implementação efetiva, uma espécie de subordinação dos objetivos da educação aos interesses de grupos ligados ao setor econômico. Esta subordinação foi transposta do PNLD para a BNCC por meio das grandes editoras que operam na escola e no Estado, utilizando estratégias sofisticadas e fazendo uma ostensiva e ampla divulgação dos materiais didáticos aos professores e equipes gestora e pedagógica das escolas públicas. Na esfera do Estado, o setor privado concentra esforços para manter representação efetiva nas instâncias responsáveis pela discussão e pela formulação das políticas educacionais.

Essa atuação pode ser evidenciada no processo de discussão e de aprovação da BNCC quando “[...] O Governo elegeu como principais interlocutores o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – e o Movimento Todos pela Educação” (ARAÚJO; SILVA, 2019, p.144). Essa escolha garantiu em certa medida a interlocução com os grandes grupos editoriais, de forma que as novas edições dos livros didáticos o PNLD vigente que serão utilizados pelas escolas já se encontram organizados de acordo com as orientações contidas na BNCC.

Considerando-se que o PNLD é um Programa de caráter complementar e estratégico no âmbito da política curricular, o alinhamento do PNLD com a BNCC torna-se perceptível no Edital n.º 01/2017 do MEC que convoca os editores a participarem do processo de avaliação das obras didáticas do PNLD/2019. O referido edital define as características dos livros didáticos que serão utilizados em todas as etapas da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como podemos observar no trecho a seguir, essas características estão plenamente compatíveis com aquelas propostas na BNCC:

As editoras que tiverem coleções aprovadas de Língua Portuguesa e Matemática deverão entregar um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação (MEC, 2018, p. 3).

Nesse sentido, retomamos o apontamento de Dourado (2016) sobre a “lógica da financeirização” que permeou o processo de discussão, de elaboração e de aprovação da BNCC, uma vez que se tratou da definição de um conjunto de princípios normativos para a reestruturação curricular da educação no Brasil. Segundo Cássio (2018, p. 245),

[...] a Base franqueia um sem-número de oportunidades de negócios para os agentes privados interessados naquilo que dela deriva: novas tecnologias para avaliação em larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente de baixo custo e flexibilização curricular no ensino médio [...].

Nesta ótica, podemos dizer que as diretrizes para a educação são globais, apesar de serem fundamentadas em ações locais. Sobre este aspecto convém citar os estudos de Ball (2001) que correlacionam as diretrizes políticas com o processo da globalização que adentra os países pela economia, pela política e pela cultura na busca de “[...] produzir um consumidor genérico e um cidadão global via processos de unificação e de homogeneização conduzidos pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global” (BALL, 2001, p.102).

A construção desse consumidor genérico e global coincide com o desenvolvimento da sociedade industrial. Assim, recorre-se ao conceito de Indústria Cultural, utilizado inicialmente, em 1947 na obra *Dialética do Esclarecimento*, por Adorno e Horkheimer (19857). Este conceito designa o caráter fetichista da produção cultural, uma cultura ideologicamente pró-adaptação ao modelo de organização social que transformou a razão moderna em racionalidade técnica.

Assim, buscou-se a pretensa unificação entre o caráter universal e o caráter particular da cultura, materializado na produção da cultura de massa. Esse processo de padronização e de massificação cultural, aos poucos, é

transposto para todas as áreas da vida dos homens. A Indústria Cultural serve-se do desenvolvimento técnico para disseminar padrões e integrar e administrar hábitos e comportamentos sociais que objetivam ajustar-se à ampla circulação de bens necessários ao capital. De acordo com os referidos autores, “o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p.57).

Neste sentido, a BNCC representa a padronização curricular que, ao se impor como critério para a qualidade, também se apresenta como mecanismo de massificação do próprio currículo. De acordo com Sacristán, o currículo (1999, p. 61) é o elo “[...] entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”. Essa padronização curricular estende-se para todas as disciplinas e áreas do saber, inclusive para a alfabetização. Ao definir o rol de conteúdos que devem compor a formação daqueles que frequentam a escola, torna-se o eixo dos processos pedagógicos. A esse respeito, Silva (2019) destaca que o currículo também é uma forma de representação das dinâmicas sociais e, portanto, nele não há neutralidade. Para o autor, o currículo

[...] atravessa todas as possibilidades formativas, suplanta as prescrições formalizadas em torno de determinados saberes, abarca desde as escolhas de ordem material às experiências propriamente ditas, que envolvem sujeitos, tempos e espaços em sua multiplicidade e dinamicidade [...] (SILVA, 2019, p.131).

Acrescentamos a essa reflexão a necessidade de olharmos para o indivíduo que será o “usuário” da BNCC. Essa questão nos leva à seguinte pergunta: quem é o sujeito que será atingido pela reforma curricular? Neste ponto, é oportuno recorrer aos estudos realizados por Horkheimer e Adorno (1973) sobre o indivíduo na perspectiva da Sociologia. Os referidos autores consideram que o indivíduo está inserido na “dinâmica histórica” constituída por relações assimétricas entre indivíduo, sociedade e natureza. Ao considerar todo o progresso e o desenvolvimento das relações sociais na sociedade capitalista, torna-se necessário a “[...] análise das relações sociais concretas e da configuração concreta que o indivíduo assume nessas relações”

(HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 54). Dessa forma, nosso entendimento a respeito de quem seja o indivíduo coaduna-se com o que defendem Horkheimer e Adorno (1973, p. 54-55), segundo os quais

[...] o indivíduo da sociedade burguesa é tiranizado pela oposição entre a existência burguesa – particular e política –universal, e entre a esfera privada e a esfera profissional. Estes antagonismos foram intensificados com o desenvolvimento econômico-político (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 54-55).

Por que julgamos importante compreender como se constitui o indivíduo? Porque, ele será, de fato, o usuário da BNCC. Essa compreensão leva-nos a pensar sobre a formação cultural que se pretende oferecer aos indivíduos que frequentarem a educação básica e a superior, já que também a formação de professores é afetada. A partir da década de 1990 observa-se que as políticas curriculares trazem em suas propostas de reforma a lógica mercantil, fazendo-se portadoras de conteúdos escolares que concorrem para a semiformação, antes mesmo de se apresentarem como novidades.

Nestes termos, colaboram com a formação de um indivíduo adaptado, que se transforma em “coisa” similar ou até mesmo igual a qualquer outra mercadoria. Isso impõe comportamento estereotipado que confere um “ar de semelhança” entre os sujeitos, apresentando-se como principal instrumento de manipulação utilizado pela Indústria Cultural. Como explica Pucci (2005, p. 7), “[...] o ser humano, reduzido à mera funções econômicas, se enlouquece tanto quanto aquele que foi descartado como supérfluo pelo processo produtivo” A esta reflexão acrescentam-se os estudos de Adorno (2005) que destacam a conversão da cultura que representa a liberdade em valor e dissociou-se dos bens culturais dos homens, assumindo o duplo caráter do “antagonismo social não-conciliado”.

Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação (ADORNO, 2005, p. 3).

Com os elementos até aqui apresentados, analisaremos a proposta para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse aspecto, a BNCC orienta que nos dois primeiros anos do ensino fundamental o foco deve ser a alfabetização.

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p.61).

Ainda de acordo com o referido documento, nos anos iniciais se deve “[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p.57). O documento destaca a necessidade e a importância de articulação entre as etapas da educação básica é uma questão desafiadora para a qual ainda se busca resolução, pois já fora apontada nas DCNs que

A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio [...] (BRASIL, 2013, p.120).

No que se refere à política curricular, é necessário destacar a Lei n.º 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que alterou o Art. 32 da LDB/96. Assim, a partir dessa data o ensino fundamental teve sua duração ampliada de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Não se trata de uma ampliação de caráter temporal; representou uma mudança que atingiu, a primeira e a segunda etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Mediante a aprovação da referida lei, as instituições escolares foram impulsionadas a repensar a organização do currículo escolar, da ação docente e da integração entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. O documento referente às orientações

gerais elaborado pelo MEC destacou a necessidade de “[...] assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (MEC/SEB, 2005, p. 22). Ao analisarem as orientações elaboradas pelo MEC, Ranghetti, Gesser e Stein (2013) afirmam que a reforma atingiu a escola em sua totalidade, ou seja,

[...] desde a distribuição e organização do tempo escolar, a organização estética da sala de aula e seu mobiliário, a metodologia, as relações sociais, enfim, até a atitude do professor diante das questões do ensinar e aprender [...] o qual considera como ponto de partidas as especificidades das crianças para desencadear o processo educativo. Igualmente, faz-se necessário um olhar especial para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que foram formados num currículo fragmentado. (RANGHETTI; GESSER; STEIN, 2013, p.108).

A partir de 2004, o MEC iniciou a elaboração de um conjunto de documentos²⁵ que orientaram as questões relacionadas ao processo de transição iniciado em 2006, cujo prazo é até o ano de 2010. Nota-se o reconhecimento da amplitude da reforma, por exemplo, no trecho a seguir:

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar (BRASIL, 2009, p. 7).

Nesse sentido, as orientações sobre a organização do ensino estão referenciadas no documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o

²⁵ Os documentos produzidos pelo MEC para orientar a ampliação do ensino fundamental para nove anos visava constituir um canal de interação entre, os sistemas municipais e estaduais de ensino, para uniformizar as ações. Dentre os documentos destaca-se “*ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE*” (2007) e “*A CRIANÇA DE SEIS ANOS, A LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS*” (2009).

ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009). Nele, a criança é apontada como eixo do processo formativo, cuja ênfase é dada ao ensino da leitura e da escrita. No entanto, a legislação, ainda que aliada às orientações pedagógicas, não são suficientes para garantir a efetividade do processo de aprendizagem. A ampliação do tempo escolar demandou uma transição complexa, já que as escolas precisaram reorganizar a gestão de todos os seus processos. No processo de sua implementação observou-se que “ainda prevalece à implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização dos propósitos educacionais” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45). Neste mesmo trabalho, as referidas autoras constataram que

[...] o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 47).

O processo de discussão, de implementação e de transição para o ensino fundamental de nove anos esteve envolto em um processo contraditório; por um lado, defendiam-se o acesso e a qualidade da educação, por outro lado, foram desconsiderados os próprios sujeitos – as crianças – em suas especificidades etárias e cognitivas. Novamente recorreremos às autoras supracitadas para melhor compreender essa questão. Assim elas se manifestam:

Em nome da defesa de nossas crianças? Não. Em nome – mais uma vez – da (des) responsabilização do Estado pela educação das crianças dessa faixa etária. Se as políticas educacionais em nosso país continuarem a ser pautadas mais pelos interesses do capital e menos pelos propósitos de garantir o pleno desenvolvimento de toda criança, obrigar-se-á as crianças pequenas a abrirem mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia. Poesia, manifestação tão importante quanto a seriedade que a formalização dos

estudos exige (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 49).

É preciso enfatizar que a cada reforma educativa implantada pelo Estado a alfabetização é colocada em destaque nos processos de ensino e de aprendizagem. Os documentos oficiais direcionam o encaminhamento pedagógico a partir de determinadas perspectivas teóricas que, em geral, alinham-se aos objetivos da educação mundial desde a década de 1990. A antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental demandou a discussão sobre a idade “correta” para se alfabetizar. Inicialmente, os documentos orientadores apresentavam a defesa de que o ensino da língua escrita era “[...] direito da criança antes de completar sete anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 8). Paralelamente a essa questão, houve o debate sobre a relação entre o brincar e o ensinar, ou seja, a escola viu-se “dividida” e precisou encontrar formas para articular um diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, pensar o conceito de infância articulado à alfabetização e ao letramento. De acordo com o documento,

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (BRASIL, 2009, p.30).

Nessa ótica, a BNCC (BRASIL, 2017), a partir de sua aprovação, tornou-se uma proposta oficial vigente, de caráter obrigatório, com períodos de transição e de implementação como ocorreu em momentos de outras reformulações. Como forma de assistência o MEC, por meio da Portaria n.º 331, de 15 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

A partir da publicação dessa portaria, dentre as ações organizadas pelo MEC, em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de

Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (Funcee) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)²⁶ está, o “*Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*”. De acordo com o guia, o processo de implementação deve pautar-se em sete dimensões, quais sejam: estruturação da governança da implementação; estudos das referências curriculares; (re) elaboração curricular; formação continuada para novos currículos; revisão dos Projetos Pedagógicos- PPs²⁷; Materiais didáticos; avaliação e acompanhamento de aprendizagem. Destacamos que apesar de, neste estudo, as orientações que conduzirão a implementação da BNCC não serem objeto de estudo, não é possível ignorá-las, pois as secretarias de educação dos Estados e dos municípios farão a “tradução” da BNCC para a organização e a redação de um documento curricular local com referência ao percurso proposto nesse guia.

Em uma análise sintética, destacaremos alguns pontos relevantes das orientações para a implementação da BNCC. Quanto à estrutura, funcionará em regime de colaboração, conforme previsto pela LDB/96, inicialmente, com a formação de equipes e de grupos de trabalho para estruturar o planejamento e o cronograma de ações, seguida de uma etapa de estudos para a elaboração da primeira versão da proposta curricular que deverá ser submetida à consulta pública na plataforma online “Educação é a Base”. Na sequência a revisão do documento para envio aos Conselhos de Educação seguindo a orientação da legislação de cada localidade para aprovação. A última etapa prevê a formação

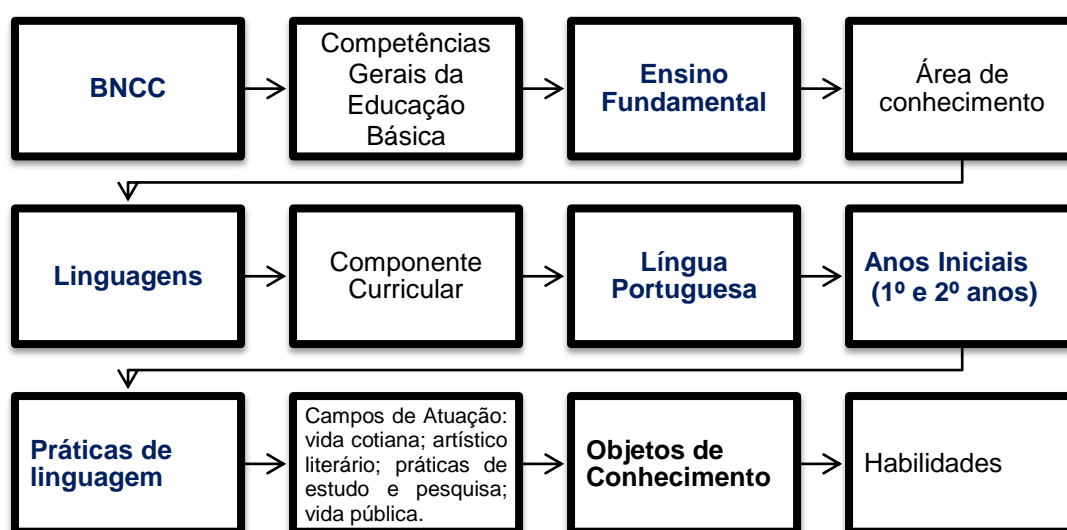
²⁶ O Consed é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, fundada no ano de 1986. A Undime, uma associação civil autônoma sem fins lucrativos, foi fundada em outubro de 1986 e reúne os dirigentes municipais de educação. O Funcee caracteriza-se por ser uma entidade civil sem fins lucrativos [...] para representar, na esfera federal, os interesses comuns aos Conselhos de Educação, propor sugestões e subsidiar a elaboração, aprovação, implementação, acompanhamento e avaliação de Planos Nacionais de Educação. A UNCME é uma entidade representativa dos Conselhos Municipais de Educação, criada em 1992 e organizada em todos os Estados brasileiros, com a finalidade de incentivar e orientar a criação e o funcionamento destes colegiados. Ela pauta a sua atuação nos princípios da universalização do direito à educação, da gestão democrática da política educacional e da inclusão social.

²⁷ A conceituação mais corrente a respeito do Projeto Político-Pedagógico define-o como a identidade da escola. A este respeito, Souza e Corrêa (2002, p. 69) destacam que a escola não é uma instituição isolada da comunidade; portanto, está inserida no contexto das políticas públicas. “A elaboração do projeto pedagógico deve implicar o planejamento da ação cotidiana, da prática educativa, não podendo ser algo a mais ou anexo, devendo estar encarnado nas relações educativas e não resultar numa mera encadernação a ser apresentada”.

de gestores, de coordenadores e de equipes pedagógicas das secretarias, bem como de professores. Essas etapas devem ser conduzidas de modo que o “novo documento curricular” garanta as aprendizagens previstas na BNCC e que seja usado para nortear a revisão dos PPs das escolas e, conseqüentemente, o planejamento docente.

Salienta-se que no Guia de implementação está explícito que a ação designada como “(re) elaboração curricular” é um processo de tradução da BNCC. Portanto, pode-se dizer que será uma ação de transposição dos conteúdos da Base para os chamados documentos curriculares locais. Dado o exposto, a análise que apresentaremos a seguir terá como objetivo compreender as proposições específicas da BNCC para o ensino da língua escrita nos primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos). Por se tratar de um documento extenso e complexo, tendo em vista os objetivos deste estudo, optamos pelo exame do recorte exposto na figura 1.

Figura 1 – Quadro de organização dos conteúdos na BNCC (2017).



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A BNCC está organizada por etapas, ou seja, há um documento para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme já mencionamos, a mobilização de discussões em defesa da Base é justificada pela necessidade de cumprimento da legislação vigente: a Constituição Federal de 1988 (Art. 210), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394

de 20 de dezembro de 1996 (Art. 26) e o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), especificamente a sua meta 7. No entanto, não se pode desconsiderar a forma como foi encaminhada a tramitação dessa política curricular, ou seja, é preciso colocar em relevo algumas características identificadas no próprio documento, que referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) que também estava organizada por etapas de ensino e destinava-se a estabelecer “[...] a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p.4).

Com esse destaque, pretendemos reafirmar a indicação feita durante este estudo no sentido de que a educação tem novos projetos destinados ao cumprimento de velhos objetivos, inclusive com relação ao currículo, ou seja, ao conteúdo do ensino. Diante dessa referência, a BNCC se apresenta como uma estratégia. Conforme afirma Oliveira e Frangella (2019, p.28),

[...] a BNCC define o lugar do currículo e do conhecimento numa concepção própria de qualidade da educação, obliterando o espaço do debate acerca de diferentes trajetórias, de outros percursos possíveis, em virtude da excessiva regulamentação que homogeneiza.

Quanto à homogeneidade curricular, o documento salienta que a BNCC e o currículo são complementares para garantir as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica, “[...] uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p.16). Com relação à organização das habilidades necessárias, destaca que

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequado aos diferentes contextos (BRASIL, 2017,31).

Mediante o recorte apontado anteriormente, nossa análise a respeito da BNCC (BRASIL, 2017) recai sobre as recomendações referentes ao ensino da

linguagem escrita nos anos iniciais (1º e 2º anos), para o que retomaremos algumas questões a respeito da alfabetização.

Soares (2016, p. 331) considera que “[...] o processo de alfabetização demanda habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem de um objeto linguístico, o sistema de escrita alfabético”. Nesse sentido, é importante a clareza sobre os diferentes objetos de conhecimento contidos no processo de ensino da leitura e da escrita, quais sejam: (a) o sistema alfabético-ortográfico presume a compreensão da relação fonema/grafema (faceta linguística); (b) o uso da escrita refere-se à compreensão e à produção de textos (faceta interativa); (c) o uso social dos instrumentos da leitura e da escrita (faceta sociocultural). Dentre as três “facetadas” necessárias à alfabetização, a ênfase recai sobre a faceta linguística por possibilitar o desenvolvimento das demais, no entanto não deve ser tomada como suficiente, pois “[...] não pode desenvolver-se desvinculado das demais facetadas, separando a língua escrita de seu objetivo último, que é a compreensão ou expressão de mensagens de diferentes naturezas [...]” (SOARES, 2016, p. 350).

Na BNCC a alfabetização está localizada na área de linguagens como parte do componente curricular de Língua Portuguesa. Os PCNs (BRASIL, 1998) foram utilizados como referência para definir os conteúdos, as habilidades e os objetivos, cujo texto é a unidade central do trabalho pedagógico, “[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...]” (BRASIL, 2017, p. 65). A partir do texto como elemento central, estão definidos quatro eixos para as práticas de linguagem: (1) oralidade; (2) análise linguística/semiótica (alfabetização); (3) leitura/escuta; (4) produção de textos. De forma complementar a essa organização, “[...] outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam” (BRASIL, 2017, p. 82).

De acordo com a BNCC, a partir dos campos de atuação, é possível contextualizar o conhecimento escolar. Quanto aos campos de atuação, para os anos iniciais, estão previstos os seguintes: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública. São eles que servem para organizar os componentes curriculares.

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. [...] os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta é que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2017, p. 85).

Sobre a definição específica dos campos de atuação, deve-se considerar que obedecem a um regime progressivo, iniciando com situações de uso da língua relacionadas à vida cotidiana, sendo que neste campo os gêneros textuais são os considerados menos complexos, como agenda, lista, recado, bilhete etc. O campo das práticas de estudo e pesquisa relaciona-se à pesquisa e à divulgação científica, por isso os gêneros textuais referem-se a verbetes, a enciclopédias, a quadros, a gráficos, a tabelas etc. O campo artístico-literário refere-se a textos literários e artísticos que favorecem experiências estéticas, como as lendas, os contos, as fábulas, os cordéis, as charges etc. (BRASIL, 2017).

A BNCC prevê uma organização específica para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando a organização geral do 1º ao 5º ano subdividida em orientações específicas da seguinte forma: “anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (1º e 2º anos) e anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (3º ao 5º ano)”. De acordo com o documento,

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade (BRASIL, 2017, p. 88).

Na figura 1 podemos observar uma síntese da organização proposta na BNCC para a organização dos currículos escolares de Língua Portuguesa, nos quais situa-se a alfabetização.

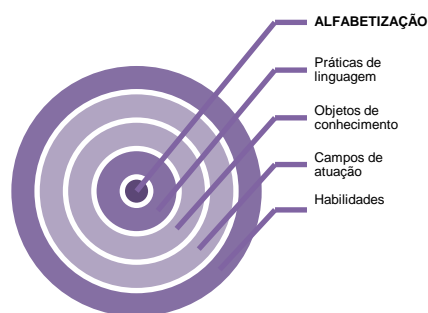


Figura 1 – Organização dos campos de atuação

Fonte: Brasil (2017).

Com esta organização, o documento salienta que

[...] nos anos iniciais (1^o e 2^o anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e

minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Na BNCC indicam-se as capacidades e habilidades que devem ser apropriadas pela criança durante o processo de alfabetização que está “previsto” em duas etapas, nominadas como alfabetização e ortografização. A primeira refere-se às normas de funcionamento da escrita alfabética, para que é necessário “[...] perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve a consciência fonológica da linguagem” (BRASIL, 2017, p.88). A segunda etapa, complementar à alfabetização, é denominada como ortografização e refere-se à complementação do conhecimento sobre a ortografia, sobre as variantes entre linguagem oral e escrita, sobre a estrutura das sílabas, bem como sobre os demais “[...] aspectos notacionais da escrita, como pontuação e a introdução de classes morfológicas de palavras [...]” (BRASIL, 2017, p. 91).

Em suma, na BNCC recomenda-se que até o segundo ano do ensino fundamental a ênfase deve recair sobre os aspectos da alfabetização (decodificação e codificação) com destaque para o campo de atuação da vida cotidiana “onde circulam gêneros mais familiares aos alunos”. A partir do terceiro ano, o objeto de conhecimento volta-se para as questões relativas às convenções da escrita e à compreensão e escrita de textos mais complexos. Nesse sentido, observa-se uma forma de organização curricular com vistas a garantir as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica. De acordo com argumentos apresentados no documento,

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequado aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, 31).

Outra questão que merece destaque é a relacionada ao letramento, cuja perspectiva adotada na BNCC é a dos multiletramentos, como podemos observar no trecho a seguir:

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p. 70).

Essa “mudança” ou ampliação na compreensão do que seja o letramento está relacionada e justificada pelas inúmeras e rápidas mudanças no mundo do trabalho. Para Adorno e Horkheimer (1999 p. 47-48):

O trabalho social de cada indivíduo na sociedade burguesa é mediatizado pelo princípio de si-mesmo; ele deve restituir a uns o capital acrescido, a outros, a força para o mais-trabalho. Porém, quanto mais longe chega o processo de autoconservação pela divisão burguesa do trabalho, mais ela força o autodespojamento dos indivíduos, que devem moldar-se, corpo e alma, ao aparato técnico.

Estas mudanças com alto teor de flexibilidade demandam que a escola assuma um novo papel, mediante o ensino dos conteúdos e priorize:

[...] estimular ligações sociais e experimentações, permitindo que todos os indivíduos se engajem com o aprendizado e encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. Mais do que ensinar, deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que eles possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação (DINIZ; SENNA, 2016, p.14).

Nesta perspectiva, salienta-se que a mudança conceitual do termo letramento representa também uma mudança no aspecto da compreensão do que seja este objeto de conhecimento e sua importância no processo de alfabetização. Considerando que os conceitos respondem as demandas em seus respectivos contextos. De acordo com Geraldi (2010),

Um novo conceito não vem sem seu aparato, sem produzir efeitos e sem oferecer soluções a problemas que outros conceitos não conseguiram sanar: não esqueçamos que as ações se definem a partir de projetos de futuro e de concepções que definem conceitos. Por isso, as perguntas são formas de estarmos atentos: elas evitam este risco de transformar conceitos em mercadorias numa sociedade organizada em torno do consumo (GERALDI, 2010, p.17).

Para Adorno (2008) os conceitos tem natureza social, portanto, “[...] não se limitam a nomear fenômenos que permitem reconhecer o objeto (a sociedade), mas apontam mais fundo para aquilo que está no objeto, mas não é evidente nos fenômenos” (COHN, 2008, p. 21).

No Brasil, o conceito de letramento passou a ser referenciado como auxiliar ou complementar à alfabetização nos documentos das políticas públicas para a alfabetização, a partir da década de 1990. A referência comum encontrada para abordar o conceito de letramento são os estudos de Soares (1996; 2004), para quem o letramento foi se tornando necessário a partir da própria realidade social. Geraldi (2010, p.18) complementa essa reflexão, ao afirmar que houve “[...] uma preocupação com aqueles que sabem ler e escrever, mas que parecem não responder adequadamente às demandas sociais do mundo da escrita”. Como podemos notar, o conceito de letramento não é estanque; só é compreensível mediante a dinâmica do contexto histórico, pois o sujeito pode ser letrado sem necessariamente ser alfabetizado. A este respeito Geraldi (2010) afirma que

[...] há uma gaseificação do conceito, pois eventos de letramento independem da presença explícita da leitura ou da escrita. [...] Isto pode ser comprovado pela remessa aos múltiplos letramentos, entendidos não como práticas distintas de letramento, mas como maneiras distintas de

uso da escrita, como capacidades desenvolvidas pelo convívio com as diferentes esferas das atividades comunicacionais humanas. [...] Letramento, independente de adjetivos que possam ser apostos, pode referir a estado ou condição, a habilidades e aptidões, ao processo, ao uso de habilidades de leitura e escrita (GERALDI, 2010, p. 20-21).

A análise das orientações contidas na BNCC permite-nos apontar que a organização do ensino para as turmas de alfabetização deve considerar como ponto de partida as unidades menores da língua, com uma clara indicação para o trabalho com a consciência fonológica. Isso não representa problema, inclusive é uma orientação que, se adotada na organização do trabalho pedagógico, colaborará para que as crianças se alfabetizem. De acordo com Soares (2016, p. 350) ao fazer referência a estudos internacionais destaca que a aquisição da consciência fonológica é necessária mas não suficiente, o ensino sistemático das relações fonema-grafema precisa estar combinado com atividades onde a “língua escrita esteja inserida em situações real de uso”.

A questão que queremos destacar relaciona-se à interferência do capital nas políticas e nos programas para a alfabetização, pois isso representa uma espécie de transposição de objetivos; dito de outra forma, quando o ponto de partida para se pensar soluções para a área da alfabetização são os índices insatisfatórios de desempenho, a aprendizagem converte-se em um tipo de mercadoria que, apropriada pelos grandes conglomerados editoriais, transforma-se em uma gama variada de materiais didáticos que será comercializada para as escolas. Isso significa dizer que antes de ser solução para o problema do ensino, observa-se um processo de massificação da alfabetização que, administrada via mecanismo da Indústria Cultural, padroniza todos os aspectos da formação para atender prioritariamente à demanda da sociedade em que as tecnologias digitais se fazem presentes na vida de todos. De acordo com Antunes (2018), as novas tecnologias possibilitaram o aparecimento de um “novo proletariado de serviços na era digital”:

As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também os serviços privatizados e mercadorizados, configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos

utilizados pelo capital em nossos dias (ANTUNES, 2018, p.39).

Antunes (2018) aponta para a precarização presente nesse tipo de trabalho que utiliza mecanismos tecnológicos, mas gera uma devastação nos direitos dos trabalhadores, criando uma nova forma de servidão.

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2018, p. 42).

Nesse sentido, as ações que se expressam por meio das políticas e dos programas operam como agentes executores das metas globais para a educação, influenciando na gênese do processo educativo. Ao interferir na formulação da Política Educacional, garante-se oficialmente a padronização do currículo, dos materiais, das práticas pedagógicas e da formação cultural dos indivíduos. Sobre esta questão, é importante retomarmos a reflexão de Adorno (1995, p. 57) sobre os instrumentos utilizados pela Indústria Cultural, para tudo padronizar: “[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”.

Como já apontamos no decorrer deste estudo, as Conferências Mundiais de Educação foram organizadas a partir da década de 1990 para discutir as metas e os objetivos em âmbito mundial, definindo uma medida de padronização adequada ao capital, cuja garantia no sistema escolar brasileiro vem a ser dado pela implementação das orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2017). De forma concomitante, a análise das políticas educacionais não pode perder de vista que a educação é o fenômeno constituinte da sociedade e que na sociedade industrial desenvolvida, tornou-se uma espécie de resposta necessária à manutenção do capitalismo, tal como aponta Adorno (1995).

O referido autor, ao considerar sobre o que seria uma educação para a emancipação, faz referência aos estudos de Kant e analisa os processos de educação escolar conduzidos na Alemanha. A reflexão de Adorno (1995, p.180) sobre a questão da formação dos sujeitos para a emancipação refere-se à “[...] emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser [...]”, precisaria ser elaborado como princípio formativo em todas as instâncias da vida social, pois “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e a resistência” (ADORNO, 1995, p.182).

Na contemporaneidade, em vez de essa perspectiva emancipatória de educação, observamos o consenso entre os 184 Estados-membros da UNESCO sobre “[...] o importante papel da educação como motor do desenvolvimento” (UNESCO 2030, 2016, p. 5). Em 2014, o MEC, com a cooperação da UNESCO, publicou o *Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015)*, apresentando um balanço dos resultados em relação às metas e às políticas e os programas implementados a partir do ano 2000. Esse Relatório subsidiou a avaliação e o replanejamento das metas da Educação para Todos, no *Fórum Mundial de Educação 2015*²⁸, em Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015, que resultou na *Declaração de Incheon para a Educação 2030*.

Considerar a educação como “motor do desenvolvimento” não representa a compreensão do que seria uma formação para a emancipação. Nos termos do documento dos 184 Estados-membros da UNESCO, a educação está posta a serviço do mercado, conforme preconiza a Declaração de Incheon (2015):

²⁸ Destaca-se o comitê organizador do Fórum, a saber: UNESCO, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR. Desde 1990 aparecem os mesmos protagonistas na coordenação do debate acerca da educação. Aqui, há indícios de que teremos, inevitavelmente, mais do mesmo, ou seja, o replanejamento continua guiado pelo eixo estrutural do modelo econômico-social cujo intento é a produção de riquezas, sem a preocupação que todos tenham uma vida digna, independentemente de as condições objetivas já serem suficientes para isso.

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO 2016, p.7).

Dado o exposto, salienta-se que a alfabetização faz parte da política de planejamento e de currículo, consubstanciada no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) e na BNCC (BRASIL, 2017). As relações aqui estabelecidas deixam claro que a alfabetização está contemplada nas esferas do planejamento e do currículo. No entanto, isso não garante sua materialidade como processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam a formação emancipadora. Assim, é preciso compreendê-la como elemento da Política Educacional, ou seja, na estrutura do Estado que é a instituição responsável pela elaboração, pela organização e pela coordenação da Política Educacional (BRASIL, 1996).

A implantação da BNCC, antes de ser a solução para os problemas relacionados à qualidade da educação e da alfabetização, “[...] é, primeiramente, uma opção econômica: a implantação da BNCC custará muito menos para União do que a efetivação dos investimentos preconizados pelo PNE” (CÁSSIO, 2018, p. 245). Trata-se de uma opção econômica, especialmente para as empresas que operam no mercado educacional e dispõem de aparato técnico e político sofisticado para garantir uma participação tipificada como parceria “público-privado”, cujo marco coincide com o início do processo de Reforma do Estado brasileiro ainda na década de 1990. Esse tipo de parceria cumpre a função de, por um lado, colocar a educação pública na cadeia exploratória do capital e, por outro lado, colaborar com a implementação do Estado mínimo.

Como podemos notar, as políticas e os programas na área da educação possibilitam ou abrem possibilidades para a ampliação da privatização da educação. A teoria do Estado mínimo ainda permeia as justificativas para as ações que ampliam as parcerias público-privado, já que a

A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, operando-se um processo 'natural' de transformação dos bens públicos em mercadoria. E o resultado é que os direitos sociais são submetidos à lógica do mercado e a democracia não é mais uma comunidade de cidadãos portadores de direitos, mas uma sociedade de consumidores (CONFEDERAÇÃO NACIONAL dos TRABALHADORES em EDUCAÇÃO, 2017, p. 748).

Continuando este raciocínio, encontramos neste mesmo documento os seguintes argumentos:

Essa ordem 'democrática' do neoliberalismo, na verdade, busca legitimar a ideologia de mercado, sobrepondo o poder econômico das corporações às inúmeras atividades do Estado – inclusive na educação –, através da pseudo superioridade da gestão empresarial frente às administrações públicas 'conservadoras', 'burocráticas', 'corruptas' e 'ineficientes'. Tais mitos, no entanto, escondem as falhas da gestão privada responsáveis pela quebra mundial nos séculos 20 e 21, assim como o sistemático aculturação social, uma vez que os objetivos da 'educação empresarial' não é formar cidadãos plenos de direitos e de oportunidades, mas, tão somente, trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus (sub) empregos (CONFEDERAÇÃO NACIONAL dos TRABALHADORES em EDUCAÇÃO, 2017, p. 748).

Avulta-se uma forma de encaminhar, via Política Educacional, a ampliação da já concedida abertura para o mercado educacional. A educação pública apresenta-se como nicho de mercado, cujos dados do Censo Escolar do ano de 2018 fornecem parâmetro para dimensionar, por exemplo, a expansão e a comercialização de materiais didáticos, como revela o trecho destacado na sequência:

O Brasil conta, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%). Das escolas da educação básica, percebe-se que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. O ensino

médio, por outro lado, é ofertado por apenas 28.673 (15,8%) escolas (BRASIL, 2019, p. 6).

Nesse sentido, destaca-se uma mudança na relação do Estado com o capital e vice-versa, observando-se a entrada de uma rede de “parceiros privados” com alto poder de negociação para influenciar a implementação de políticas educacionais que promovem a base para um “[...] novo ‘pacto’ entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no estado e em organizações privadas” (BALL, 2002, p.103). Esta afirmação pode ser relacionada à agenda para a educação global, discutida em Jomtien em 1990, reiterada em Dakar no ano 2000 e reprogramada em Incheon, em 2015, tal como podemos ler a seguir:

A educação está no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030. Ao reconhecer o importante papel da educação, a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 ressalta a educação como um objetivo autônomo (ODS 4) e também inclui metas educacionais em diversos outros ODS, particularmente nos relativos a saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática (UNESCO, 2016, p. 6).

A reprogramação da agenda global da educação visa à continuidade das metas estabelecidas pelo movimento Educação para Todos (EPT), reconhecendo a educação, como motor para o progresso e para “[...] o quadro geral de desenvolvimento internacional, fortemente atrelada à resposta humanitária [...]”. Desse modo “[...] a comunidade educacional estabeleceu um único objetivo educacional renovado de acordo com o quadro geral de desenvolvimento” (UNESCO, 2016, p. 6).

Destacam-se a participação e a influência dos organismos internacionais na orientação dos objetivos para a educação global. A UNESCO é a agência especializada que representa as Nações Unidas nos diversos países com atenção especial àqueles subdesenvolvidos. Na área da educação, “[...] é responsável por liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, que é parte de um movimento global para erradicação da pobreza através dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2017, p. 3). Nesse sentido, podemos dizer que as competências gerais da educação básica propostas na

BNCC estão alinhadas e foram orientadas pela Agenda 2030. O próprio documento evidencia que a

[...] ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

No tocante à alfabetização, o documento *Educação para os objetivos de desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*, publicado em 2017 apresenta “[...] as ideias centrais dos objetivos de aprendizagem para os ODS na elaboração de políticas e estratégias de educação” (UNESCO, 2017, p.13). A alfabetização está relacionada a diversos quesitos, dentre eles: educação de qualidade; desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e sociais; oportunidades de educação ao longo da vida e de trabalho. A alfabetização é vista como princípio educativo, não somente para as crianças, também para jovens e adultos para que

[...] desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO, 2016, p. 6).

Assim, visualizamos que as diretrizes do Estado para a educação e para suas áreas específicas orientam-se por um conjunto complexo de relações que transita entre os interesses locais e os mundiais, todavia balizados pela demanda da economia mundial. Nesse cenário, observam-se políticas flexíveis que introduzem novas formas de estrutura e alteram as relações do Estado com a sociedade, intensificando e deixando claro o paradigma de organização no setor público pautado em interesses privados. Assim, alteram-se as relações do Estado com a sociedade e com a economia, inclusive a própria

natureza do Estado que passa de provedor para regulador dos mercados internos com as funções de fiscalização e de avaliação (BALL, 2001).

Além disso, subjacente aos elementos apresentados, é inevitável apontar para a vinculação entre a política para a alfabetização no Brasil e a Agenda Educacional Global. Isso não significa afirmar que ocorra uma transposição fiel e na íntegra, mas que a formulação de políticas para a área da educação preocupa-se em atender à lógica do capital e às regras impostas pelo processo de globalização que o acompanha.

Pode-se mencionar, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação (TPE), fundado em 2006 por empresas ligadas aos setores financeiro e industrial, que atua como organização sem fins lucrativos e desvinculada de partidos políticos. Esta organização “[...] tem como missão impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil. Sua atuação é focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3). De acordo com Beltrão e Tafarell (2017, p. 591),

No Brasil, formam-se organizações com função análoga a exercida por sujeitos coletivos no que se refere à indução, planejamento e execução de políticas educacionais, organizando redes locais que se integram à rede internacional. A organização que conquistou maior evidência foi a Todos Pela Educação (TPE), criada e mantida, principalmente, por empresas dos setores financeiro e industrial. A composição atual do TPE conta com sujeitos e instituições diversas, como intelectuais, gestores públicos, políticos, artistas, educadores, pais, alunos, profissionais da imprensa, empresários e representantes de fundações e organizações sociais [...]. Nas organizações e fundações empresariais, assim como nas empresas de educação, centros de pesquisas foram criados para disseminar ‘práticas educativas inovadoras’ e desenvolver ‘soluções educacionais’ para a nossa educação pública. Materiais didáticos, programas para a área de gestão educacionais, programas de formação de gestores e professores, instrumentos de avaliação são alguns dos produtos desenvolvidos por essas entidades.

As orientações contidas no documento elaborado pelo TPE visam solucionar os problemas pedagógicos da educação básica de modo consoante à BNCC. O documento é enfático ao centrar sua proposta em um pacote para

suprir a falta de apoio pedagógico reforma do currículo poderia abrir espaço para a entrada desse “pacote pedagógico” que, obviamente, chegaria às escolas pela via da comercialização, ou seja, para além daquilo que podemos considerar válido e colaborativo aos processos de ensino e de aprendizagem, já que não podemos negligenciar a mercantilização e o controle. A oferta desses recursos é justificada e considerada eficiente, no sentido de “[...] apoiar o aprimoramento da prática pedagógica frente ao contexto e desafios particulares de seus alunos e à frágil formação inicial muitas vezes recebida” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.38).

Para a alfabetização, a proposta visa “Redesenhar a política nacional de alfabetização mantendo o regime de colaboração entre estados e municípios (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 9)” Nesse aspecto, chama-nos a atenção a persistência quanto à oferta de ‘pacotes’ para a prática pedagógica, como podemos observar na seguinte passagem do documento:

O fortalecimento de ações pedagógicas específicas para o processo de alfabetização (currículo de qualidade, materiais didáticos para alunos e professores, formação continuada, avaliações formativas e programas de reforço e recuperação) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.83).

Ao considerar que a BNCC não deixará de ser tratada sob a perspectiva da mercantilização, incluindo os objetivos para a alfabetização que se desdobram em ações, em programas e em orientações para guiar a organização do trabalho pedagógico, pode-se afirmar que a alfabetização e a formação de professores também são incluídos nesse processo. Estes aspectos de ordem econômica e política, por vezes, aparecem antes daqueles relacionados aos processos cognitivos de ensino e de aprendizagem da língua escrita, sem que sejam relacionados à cultura como possibilidade de formação dos sujeitos.

No subtítulo denominado *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, a referência inicial está direcionada para o desenvolvimento de competências, com amparo no Art. 32 da LDB 9394/96 que define o ensino fundamental como “formação básica do cidadão”. Para isso prevê:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.12).

É importante considerar que das orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino da linguagem e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental desdobram-se políticas e programas para a alfabetização, dentre os quais a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) e o PMALFA (BRASIL, 2018). O Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a PNA e dispõe sobre a implementação de programas e de ações para a melhoria da qualidade da alfabetização, bem como para combater o analfabetismo funcional.

O referido Decreto faz referência a conceitos, a princípios e objetivos, a diretrizes, ao público-alvo, à avaliação e ao monitoramento seguido das disposições finais. Por se tratar de normativa oficial, interessa-nos destacar o conceito que será adotado para orientar o processo de alfabetização, que deverá pautar-se “[...] em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional [...]” (BRASIL, 2019, p. 1). Dentre os princípios, destacam-se:

III- fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

a) consciência fonêmica;

b) instrução fônica sistemática;

c) fluência em leitura oral;

d) desenvolvimento de vocabulário;

e) compreensão de textos;

f) produção de escrita (BRASIL, 2019, p. 2).

De forma articulada e complementar ao Decreto, no dia 15 de agosto de 2019, o MEC coordenou outras duas ações, quais sejam, o lançamento do caderno da PNA – um guia detalhado – e a Portaria n.º 1.460, de 15 de agosto de 2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe 2019), realizada de 22 a 25 de outubro de 2019, em Brasília, com o tema "A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia"²⁹.

O Caderno da PNA (BRASIL, 2019) está assim estruturado: Contextualização; Alfabetização, Literacia e Numeracia e Política Nacional de Alfabetização. A primeira seção aponta a alfabetização como tema relevante à sociedade brasileira e sinaliza para a “[...] urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019, p.10). Essa proposta de mudança ancora-se nos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁰ os quais revelam que 54,73 % (2 milhões) dos estudantes concluintes do terceiro ano apresentaram desempenho insuficiente em leitura. “Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em texto simples de até cinco linhas [...]” (BRASIL, 2019, p. 10). O indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf)³¹ também é utilizado para demarcar que o Brasil não corresponde de forma satisfatória aos indicadores de qualidade do ensino e da leitura. Especificamente no que se refere à leitura, o indicador aponta para a taxa de analfabetismo funcional, uma vez que “[...] 3

²⁹ A Conabe tem como objetivo: I - apresentar e debater o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia; II - possibilitar a criação de um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Renabe, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia; III - promover a divulgação do conhecimento científico mais atualizado sobre alfabetização, literacia e numeracia; IV - propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da literacia e da numeracia, e propor estratégias para seu cumprimento (BRASIL, 2019, p.2).

³⁰ A ANA é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Participam desta avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados em escolas públicas do país. Tem como objetivo avaliar os níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

³¹ *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)* é foi idealizado por meio de parceria do Instituto Paulo Montenegro com a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência, com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>, acesso em: 16 out. 2019.

de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais [...]” (BRASIL, 2019, p.13).

Com base nesses índices insatisfatórios, o Caderno da PNA, faz referência, de forma sintética, a estudos sobre alfabetização realizados no Brasil e em outros países. Quanto aos estudos brasileiros, destaca o relatório final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados*, reeditado em 2007, que aponta o atraso do Brasil em relação às práticas de alfabetização e à formação de professores (BRASIL, 2019). Outro estudo mencionado é o do Estado do Ceará, desenvolvido em 2004, que resultou no relatório *Educação de Qualidade Começando pelo Começo*, indicando como componentes essenciais para a alfabetização os mesmos identificados pelo *National Reading Panel* (BRASIL, 2019, p.16). Em síntese, a defesa é a de que a alfabetização de qualidade precisa pautar-se em cinco pilares: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura, vocabulário e compreensão de textos. Assim, fica clara a indicação de que os países que reformularam suas práticas de alfabetização “incorporando instruções fônicas” apresentaram avanço na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2019).

No entanto, a identificação destes “pilares” promotores da aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que executados com eficiência via método ou protocolo específico, padronizados para todo o sistema, resolverá somente uma parte do problema de aprendizagem, visto que a padronização do método encobre as condições objetivas de cada escola, de seus sujeitos e da própria desigualdade inerentes à sociedade de classes.

Na segunda seção o Caderno da PNA apresenta os conceitos de alfabetização, de literacia e de numeracia. Quanto ao conceito de alfabetização “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2018, p.18). A alfabetização baseada em evidências diz respeito à consulta por parte dos professores e gestores da “[...] literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 20). Neste sentido, pode-se afirmar que, desde o século XIX, a alfabetização faz parte da produção científica acadêmica, revelando-se ampla e sempre foi

utilizada para constituir os referenciais e as diretrizes pedagógicas da área. Portanto, queremos destacar a dinâmica de cada contexto, ou seja, o fato de o referencial adotado estar coerente com os interesses daqueles que conduzem o processo de formulação das políticas para a alfabetização. No contexto atual, o MEC considera que “Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura” (BRASIL, 2019, p. 20).

O conceito de ciência cognitiva da leitura apresentado na PNA (2019) refere-se à utilização das imagens do cérebro para mapear o seu funcionamento durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, cujos dados indicam o ensino explícito e sistemático é mais exitoso. Esses elementos teóricos não são distintos daqueles já apresentados na produção científica acadêmica da área, inclusive aqueles referenciados no decorrer do nosso estudo.

Observamos, no entanto, o avanço da ciência que comprovou a plasticidade cerebral por meio de imagens tomográficas que permitem mapear as modificações cerebrais que ocorrem quando a criança aprende a ler e a escrever. De acordo com a PNA (2019),

Aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida [...]. As pesquisas em neurociências indicam que existe uma área do cérebro que passa a especializar-se no reconhecimento das letras quando se aprende a ler e a escrever. É a chamada Área da Forma Visual das Palavras (AFVP), situada na região occipitotemporal esquerda, correspondente a uma área atrás da orelha esquerda, onde se conectam as regiões de processamento visual com as regiões de processamento fonológico e, por isso, é ideal para responder ao processo de leitura e de escrita (BRASIL, 2019, p. 26).

Não é nosso objetivo negar ou desconsiderar esses avanços que fundamentaram a elaboração do Caderno da PNA (2019); não discordamos da sua relevância e possibilidades criadas para a atuação docente. A questão que

colocamos em relevo é a tese que levantamos anteriormente, a que projeto de formação respondem as políticas e os programas para a alfabetização e a formação de professores? Sabemos que esta teoria será acompanhada de uma implementação prática. Neste aspecto, teoria e prática, na sua relação, precisam de condições objetivas para serem efetivas e colaborarem com os processos de ensino e de aprendizagem, sabendo que o processo de formação dos sujeitos é forjado no limite das contradições determinadas pelas condições objetivas da produção da vida material.

Após a década de 1990, com a reforma da educação básica, a alfabetização passou a ser a questão central dos anos iniciais do ensino fundamental. Tencionando-se para que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, a PNA (2019) reafirma essa centralidade e destaca que a alfabetização contribui para a promoção da cidadania, no entanto essa política precisa de meios viáveis para a sua implementação. Assim, quando trata dessa questão, afirma que “A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos” (BRASIL, 2019, p. 44). Os instrumentos indicados no documento referem-se a, orientações curriculares, materiais didáticos pautados em evidências científicas e na ciência cognitiva da leitura.

Como parte integrante da PNA, está vigente o *Programa Mais Alfabetização* (PMALFA), criado pela Portaria do MEC n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, que se constitui como estratégia para “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 3). Este programa busca viabilizar a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) de alfabetizar as crianças até o segundo ano do ensino fundamental, tendo como objetivo:

[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização – para fins de leitura, escrita e matemática – dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional – prioritariamente no turno regular – do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis (BRASIL, p. 4 2018).

De acordo com as diretrizes do Programa, as escolas podem fazer a adesão ao PMAFA e os professores alfabetizadores optarem pelo apoio do assistente de alfabetização no momento da adesão. O MEC prestará apoio técnico e financeiro nos seguintes termos:

O apoio técnico dar-se-á por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias. O apoio financeiro às unidades escolares dar-se-á por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, devendo ser empregado: I – na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio; e II – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2018, p. 6).

O PMALFA prevê um coordenador municipal e um estadual que acompanhará a implantação, o monitoramento durante a execução, a coordenação das ações de formação e dará a devolutiva dos dados gerenciais sobre a aprendizagem dos estudantes. O professor alfabetizador fará o planejamento e a execução das atividades de ensino de forma articulada com as ações do Programa. O Assistente de alfabetização, sob a supervisão do professor alfabetizador, prestará auxílio na execução do planejamento pedagógico, cujas atividades realizadas devem ser cadastradas no sistema de monitoramento.

Aparentemente, seria um programa facilitador da atividade pedagógica em sala de aula, no entanto, quando olhamos para o PMALFA e para a PNA, aparece de forma clara uma dicotomia com relação aos objetivos que devem ser atingidos e as condições de implementação.

Diz-se que o objetivo é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, porém isso será feito por meio de trabalho voluntário, ou seja, por meio de exploração e de trabalho precarizado. O documento é categórico ao destacar que

[...] as atividades desempenhadas pelo Assistente de Alfabetização serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. Os assistentes de alfabetização devem ter - no máximo - quatro turmas em unidades escolares consideradas vulneráveis, ou oito turmas em unidades escolares não vulneráveis, ou outra combinação equivalente (BRASIL, 2018, p.13).

O assistente de alfabetização terá suas despesas de alimentação e de transporte ressarcidas mediante apresentação de relatório das atividades realizadas. No entanto, a precarização não se esgota no voluntariado; existe um parâmetro para este “ressarcimento”. De acordo com o Manual Operacional do PMALFA, as escolas deverão administrar os recursos financeiros destinados ao programa da seguinte forma:

- I - quinze reais por matrícula de 1º ano ou de 2º ano do ensino fundamental nas referidas turmas;
- II - trezentos reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas unidades escolares vulneráveis;
- III - cento e cinquenta reais por mês, por turma, para ressarcimento do assistente de alfabetização nas demais unidades escolares (BRASIL, 2018 14).

Não se pode desconsiderar que as atividades realizadas pelos assistentes de alfabetização é trabalho. Nessas condições, o trabalho voluntário ganha status de trabalho não pago, ou seja, novamente o Estado repassa aos sujeitos individuais a tarefa de fazer frutificar os seus projetos. A análise permite dizer que aposta-se mais nas mercadorias educacionais que poderão ser produzidas do que, necessariamente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

A referência às ciências cognitivas da leitura e ao método fônico como os mais adequados para resolver o problema de aprendizagem e o analfabetismo funcional não são escolhas neutras, pois como afirma PUCCI (2005, p.11).

No tempo em que a ideologia do *homo economicus* invade a pedagogia e as salas de aulas, em que a educação, vai se transformando em um serviço e em que

a escola se apresenta apenas como uma das instâncias de qualificação para o trabalho, que “virtudes” o sistema capitalista global espera que a instituição escolar ensine a seus educandos?

Dessa forma, para complementar esta reflexão recorreremos a Crochik (2010) ao apontar que o incentivo ao desenvolvimento de habilidades e competências pode aparecer como sinônimo de autonomia, no entanto:

As competências e habilidades não são neutras, dependem do que a sociedade necessita e, assim, dever-se-ia pensar a quem beneficiam em seu desenvolvimento. Certamente, como foi dito, são importantes para o indivíduo, mas para sua conformação à vida isenta de vida (CROCHIK, 2010, p.42).

Então, buscam em evidências científicas, mas como a ciência não é neutra, as evidências não atingem os aspectos da desigualdade, da precariedade da formação docente, da pobreza. Centra-se na criança e na forma (método). Sem desconsiderar este aspecto, em si, não explica os problemas de aprendizagem e não está nele a garantia de sucesso. Até porque, as políticas e programas levadas a termo sempre estiveram de acordo com as necessidades do capital. A preocupação com o analfabetismo funcional vincula-se a ideia de que ele se torna um cliente que precisa de mais investimento para que possa se tornar um consumidor.

Os organismos internacionais já visualizaram a crise da aprendizagem, cuja abrangência geográfica não se limita ao Brasil. Ao abordar a questão da aprendizagem, o Banco Mundial afirma que “Os ganhos no acesso à educação fazem incidir agora a atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2). O BM reconhece o crescimento de projetos da iniciativa privada na área da educação, e os apoia por meio de financiamento, de assistência técnica e de ideias. De acordo com o documento *Estratégia 2020 para Educação do Banco Mundial Resumo Executivo: Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*,

No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o

conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Nesse relatório, recomenda-se que, estrategicamente, sejam feitos investimentos em uma educação capaz de promover resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências que sirvam para a “vida produtiva e feliz”. Reconhece-se, também, que houve avanços em relação ao acesso à escola, mas que isso não garantiu índices satisfatórios de aprendizagem. Outra questão é o destaque de que o Banco Mundial anuncia investimentos para a reforma dos sistemas de educação e que não estão incluídas somente as instituições públicas que ofertam serviços educacionais.

Neste sentido, denota-se o alargamento no conceito de Sistema Educacional. No Brasil, a organização do sistema escolar formal está previsto no Art. 8 da LDB n.º 9394/96, que ocorre em regime de colaboração entre os entes federados, ou seja, refere-se ao Pacto Federativo. Dessa forma, o documento considera que a passagem do indivíduo pela escola não está garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades individuais necessárias para alavancar o desenvolvimento econômico. De acordo com o documento, “[...] estudos recentes mostram que o nível de competências dos trabalhadores aponta taxas de crescimento econômico mais elevado que os níveis médios de escolaridade” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4), portanto é necessário valorizar outras formas de educação.

Nesta estratégia, ‘sistema educacional’ inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que

aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Nesse contexto, observa-se que a solução para a falta de aprendizagem pauta-se no desenvolvimento dos conceitos de competência e de habilidade difundidos nos documentos e diretrizes educacionais. As competências e as habilidades relacionam-se à produtividade, à capacidade de adaptação ao contexto flexível do processo produtivo, ou seja, àquelas capacidades que serão utilizadas no trabalho que, mais e mais, significa ser criativo para criar necessidade de serviços, já que a informatização e a automação dos processos produtivos há muito livraram o homem do trabalho, todavia não o livraram da luta constante de reproduzir a vida sob uma forma de organização social cuja exploração de uns sobre os outros lhe é inerente. Isso permite afirmar que a defesa da “aprendizagem para todos para além da escolarização” relaciona-se antes ao crescimento das economias capitalistas, ao destacar que as mudanças alavancadas pelos avanços tecnológicos alteraram as rotas profissionais e aumentam a competitividade; por isso, é necessário ofertar uma aprendizagem acelerada com foco nas habilidades e nas competências para que os sujeitos possam se adaptar às mudanças.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, **são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.** Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3, grifo nosso).

O foco nas competências como critério para a produtividade e a adaptação é uma forma de reduzir a educação escolar a conhecimentos técnicos para que possam ser usados no precário mundo do trabalho digital. Isso não representa a formação, pois isola os sujeitos do objeto de conhecimento, permitindo que sejam explorados e dominados por aqueles que detêm o controle dos modos de produção que, “[...] pela subordinação da vida inteira às exigências de sua conservação, a maioria que manda garante, além da própria segurança, a permanência do todo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1999, p. 49). Essa reflexão ainda é atual, tendo em vista o contexto de “uberização do trabalho”. Antunes (2018) destaca que

[...] a precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo, um processo que pode tanto se ampliar como se reduzir, dependendo diretamente da capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora. Trata-se de uma tendência que nasce, conforme Marx demonstrou em *O capital*, com a própria criação do trabalho assalariado no capitalismo. Como a classe trabalhadora vende sua força de trabalho e só recebe por parte de sua produção, o excedente que é produzido e apropriado pelo capital tende a se ampliar por meio de vários mecanismos intrínsecos à sua lógica (ANTUNES, 2018, p.65).

Deste modo, observa-se que o movimento dos organismos internacionais, aqui nos referimos especificamente ao BM, concentra-se em apoiar técnica e financeiramente a reforma dos sistemas de educação, incluindo mecanismos de financiamento e de avaliação para atingir bons resultados na aprendizagem. De acordo com o documento,

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da

qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p.4).

Nas recomendações do Grupo do BM é possível visualizar uma justificativa para a ênfase sobre os conceitos de habilidades e de competências que também se fazem presentes na proposta da BNCC (BRASIL, 2017) e reafirmados na PNA (BRASIL, 2019). No documento *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude* (BANCO MUNDIAL, 2018), o BM reitera essa questão com recomendações específicas para o Brasil, apontando tratar-se de “[...] um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3). Ao apontar as mudanças tecnológicas e relacioná-las à produtividade, destaca a importância da política e da educação para potencializar as competências para a promoção do crescimento econômico, sem que isso signifique garantia de desenvolvimento humano. Referindo-se ao crescimento econômico do país no período de 2001-2015, considera que a

[...] política governamental, em particular a expansão da educação entre os mais pobres, ajudou a modelar esses resultados. As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p.7).

O relatório segue com recomendações que se pautam na teoria do capital humano para determinar a base de competências que encaminham os jovens para o emprego, pois “[...] a maneira ideal de aumentar a produtividade é encontrar melhores formas de combinar capital, mão de obra e competências em setores centrais da economia” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7). A competição,

[...] principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa

em si um elemento de educação para a barbárie [...] a competição é um princípio contrário a uma educação humana (ADORNO, 1995, p.160).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) encontram-se alinhadas a tais recomendações, em especial a PNA que tem como um dos subsídios o relatório publicado em 2011 pela Academia Brasileira de Ciências intitulado *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Este relatório defende o investimento no desenvolvimento de capital humano na primeira infância, compreendido como “[...] o resultado de competências adquiridas e competências geneticamente determinadas” (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011, p.11). Destaca ainda:

A literatura econômica tem enfatizado a importância de uma infância saudável para o bem-estar do indivíduo. Existe uma série de evidências empíricas que indicam que vários resultados econômicos das pessoas adultas, como o estoque do capital humano, produtividade, salários etc., dependem primordialmente de fatores associados à primeira infância. Muitas habilidades cognitivas e não cognitivas que são importantes para uma boa vida adulta são desenvolvidas nos primeiros anos de vida da pessoa (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011, p. 232).

Nesta perspectiva, o BM aponta para a rapidez das mudanças, afirmando que “A mudança tecnológica e a crescente adoção de tecnologia no local de trabalho estão alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8). Estas competências não estão relacionadas a habilidades e competências mecânicas ou manuais; relacionam-se a competências cognitivas, analíticas e socioemocionais. De acordo com o documento:

A diferença entre saber como fazer algo e realizar uma tarefa pode ser bem acentuada. Esta lacuna ilustra a diferença entre conhecimento e competência – ou seja, a diferença entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego. Até o conceito de

‘competências’ pode apresentar grande diversidade, com categorias tais como competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, todas bastante únicas. Uma pessoa eficiente e bem capacitada em uma determinada profissão terá, além de conhecimentos, competências nos três aspectos. Promover uma série de competências significa educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9).

Outra recomendação observada no documento é que “se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores e responder a elas, as mentes jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9). Nesta perspectiva, Marcuse (1999) já havia apontado que a racionalização dos processos produtivos desencadeada pelo desenvolvimento tecnológico promoveu a especialização e a padronização das habilidades e das competências necessárias àquele contexto. Sobre esta questão, o referido autor aponta que

Mesmo as demandas profissionais altamente diferenciadas da indústria moderna promovem a padronização. O treinamento vocacional é principalmente um treinamento em vários tipos de habilidade, adaptação psicológica e fisiológica a uma ‘tarefa’ que tem que ser feita. A tarefa, um predeterminado tipo de trabalho requer uma combinação específica de habilidades, e aqueles que criam a tarefa também moldam o material humano para desempenhá-la. As habilidades desenvolvidas por esse tipo de treinamento faz da ‘personalidade’ um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, que pode ser substituída a qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo (MARCUSE, 1999, p. 89).

Considerando que, a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) orientarão currículos e práticas nas instituições escolares, compreender o conceito de competências e habilidades é fundamental. Na BNCC, o conceito de competência é a referência para a formulação dos “fundamentos pedagógicos”.

A referência ao desenvolvimento de competências está atrelada ao Art. 32 da LDB n.º 9394/96 que define a finalidade do ensino fundamental como sendo equivalente à “formação básica do cidadão”. Para isso, prevê:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.12).

Assim, a BNCC organizou os conteúdos de ensino de forma a mobilizar um rol de dez competências que devem ser desenvolvidas durante a educação básica.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, observa-se que na BNCC está expresso que o conceito de competência deverá ser o eixo mobilizador dos conteúdos escolares. Assim, caberá ao professor organizar os conteúdos para desenvolver as competências; os conceitos e os procedimentos didáticos devem mobilizar as habilidades práticas referentes à aplicação, as habilidades cognitivas relacionadas à tomada de decisão, as habilidades emocionais ligadas ao estatuto da convivência social e, as habilidades sociemocionais relacionadas ao autocontrole das emoções para ser capaz de agir em situações de pressão em favor do bem comum.

Observa-se que na atualidade os conceitos são alterados, incluídos ou excluídos de forma a promover um ajuste na educação dos países considerados periferia do capital. O Brasil, como país periférico, adequa-se ao

modelo educacional vigente nos países do capitalismo central. De acordo com Mueller (2017, p. 673),

[...] um modelo que coloca a educação como um instrumento que tem no mercado e na ideologia do desenvolvimento o foco central de interesse, [...] uma educação que instrumentaliza o indivíduo, atual e futuro trabalhador, para uma atuação mais pragmática no mercado de trabalho, possibilitando a ampliação dos níveis de produtividade e, conseqüentemente, de valorização do valor.

Ainda que em uma escala classificatória o Brasil seja considerado um país periférico, é signatário dos acordos internacionais, que recomendam e subsidiam as reformas educacionais. Neste aspecto, observa-se que a partir da década de 1990, houve um aumento significativo nas parcerias público/privadas. O “[...] Estado cria condições para investimentos privados em atividades que anteriormente eram de sua responsabilidade [...]” (CARVALHO, 2017, p.531). A educação é um dos setores em que o Estado abre concessões para a atuação da iniciativa privada, por isso

[...] temos observado a crescente influência do empresariado na elaboração e na execução das políticas públicas para a educação, interagindo com as estratégias de expansão do mercado educacional, especialmente do mercado especializado em assessorias e consultorias (CARVALHO, 2017, p. 534).

Assim, evidencia-se que o capital busca a adequação dos países a uma agenda educacional que, neste momento, se empenha em dividir sua responsabilidade com os empresários da sociedade civil organizada. A entrada do empresariado na educação consolida o princípio capitalista de transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação e seus conteúdos; neste sentido, a escola torna-se uma estrutura produtiva. O demasiado empenho da educação e da escola em responder às demandas da organização produtiva contribui para a semiformação, justamente porque designa aos talentos individuais a tarefa de resolução de questões sociais, na confiança que

[...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir” talento a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (ADORNO, 1995, p.169).

Isso nos leva a refletir sobre a dicotomia da educação, principalmente quando se pensa na sua finalidade, ou seja, a dicotomia entre princípios teóricos e práticos. Adorno (1995) no texto *Notas marginais sobre teoria e prática* destacou a dicotomia e a complexidade que permeiam a teoria e a prática. Para o autor, “enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido agora e sempre, fechada [...]” (ADORNO, 1995, p. 202). Essa dicotomia que tenciona teoria e prática encontra-se no próprio contexto histórico.

O que, desde então, vale como problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada [...]. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento (ADORNO, 1995, p. 203-204).

A educação vem sendo transformada e minimizada a um conjunto de aptidões e de competências necessárias, exclusivamente, à obtenção de um posto de trabalho. Mediante o aprofundamento das crises econômicas nos países pertencentes à OCDE, principalmente a partir de 2008, a educação vem perdendo historicamente sua função humanística e emancipatória. Desse modo, destacamos que não se trata de uma simples alteração no conceito. Compreender o que representam o currículo e a prática pedagógica pautados em competências e habilidades implica enxergar o conjunto de interesses econômicos presente no processo de reforma educacional. A próxima unidade de análise irá apontar as implicações da BNCC (BRASIL, 2017) na formação inicial e continuada de professores.

4.2 Alfabetização e formação de professores na BNCC: progresso ou regresso da formação

Conforme já apresentado neste trabalho, no Brasil, temos em curso um projeto educativo do qual fazem parte a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) e a implementação da PNA (BRASIL, 2019), sob a justificativa de ser um processo necessário para a melhoria da qualidade da educação básica. Trata-se de um projeto de reformulação curricular que extrapola o âmbito da educação básica; alcança o ensino superior, ou seja, implica os cursos de licenciatura, bem como os programas e os cursos de formação continuada de professores.

No Brasil, os critérios para a formação dos profissionais para atuarem na educação básica estão estabelecidos na LDB 9.394/96. O Art. 62 desta Lei determina que para exercerem a docência nesse nível de ensino, é necessário ter cursado licenciatura plena, preferencialmente na modalidade presencial, cujos currículos "[...] terão por referência a Base Nacional Comum Curricular"; já a formação continuada deverá ser ofertada em regime de colaboração pela União, pelos estados e municípios (BRASIL, 1996). Com a Lei n.º 11.502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a ser responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Em 2009, o Decreto n.º 6755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para determinar o fomento e a atuação desse órgão nesse processo.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado em 2009³², foi um dos primeiros programas a integrarem a Política Nacional de Formação vinculada à Capes. Este Programa destina-se à oferta de cursos de licenciatura e de formação pedagógica, na modalidade

³² Anterior a essas alterações, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada, que implementou alguns programas na área de formação docente, dentre os quais a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2006, para a oferta de cursos na modalidade a distância, visando expandir e interiorizar a educação superior no Brasil, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um projeto de incentivo à docência destinado a alunos dos cursos de licenciatura, realizado em parceria com instituições de ensino superior e escolas da educação básica.

presencial, para professores que já estão em serviço, porém sem formação na área de sua atuação.

Outros dois programas de formação continuada decorrentes dessa Política são o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pró-Letramento foi criado no ano de 2010, para atender a professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de alfabetização e de alfabetização matemática, cuja modalidade de oferta foi a semipresencial, com duração de oito meses, em um total de 120 horas cumpridas sob a forma de encontros presenciais e de atividades individuais (BRASIL, 2010). Já o PNAIC foi implementado em 2012, com o objetivo de efetivar a meta 5 do PNE (2011-2011), qual seja, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Participaram deste Programa de formação continuada professores alfabetizadores, professores da educação infantil e coordenadores pedagógicos de unidades escolares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta breve retomada do encaminhamento de propostas de formação continuada de professores da educação básica traz indícios de que, a partir de 2010, o foco dos programas que se destinaram a essa finalidade passou a ser o processo de alfabetização. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), uma nova demanda se põe aos cursos de licenciatura, principalmente ao Curso de Pedagogia, por ser a licenciatura responsável pela formação dos professores para atuar na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar da educação básica.

Apesar de a BNCC ser datada de 2017, a discussão sobre a reformulação das diretrizes para a formação dos professores da educação básica teve início em 2012, com a composição da Comissão Bicameral de Professores para desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Após amplo debate, em 09 de junho de 2015, foi aprovado o parecer CNE/CP n.º02/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste parecer podemos observar um apontamento para a necessidade de fortalecimento da política de formação inicial e continuada de professores da educação básica, diante do desafio de alcançar e de garantir a qualidade do ensino, que ainda se apresenta aquém da esperada. De acordo com o parecer,

[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica deve ter por eixo a educação contextualizada a se efetivar, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica baseados em princípios formativos definidos (BRASIL, 2015, p.21).

Gatti (2017) afirma que olhar para a formação docente, implica olhar as condições do contexto contemporâneo, pois

Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e Formação de professores, complexidade e trabalho docente individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Nesta ambiência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói (GATTI, 2017, p.722-723).

Posteriormente, no ano de 2018, o Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborada em atendimento à Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, conforme podemos ler no seguinte trecho:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, p.11).

De acordo com os documentos e as orientações publicadas pelo MEC, a proposta teria por objetivo iniciar o debate acerca da instituição de uma base nacional para a formação de professores da educação básica com vistas a orientar a revisão dos currículos, das propostas pedagógicas e das Diretrizes

Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018). Trata-se de um processo que envolve múltiplas questões e profissionais, demandando, portanto, amplo tempo para a sua conclusão, o que levou à solicitação de prorrogação do prazo inicialmente estabelecido por meio do Parecer CNE/CP n.º 7/2018. O resultado dessas solicitações foi à definição de que as alterações curriculares poderiam ser realizadas no prazo de 4 anos, a partir da data de publicação do Parecer CNE/CP n.º 02/2015.

A reflexão sobre o contexto e sobre a multiplicidade de fatores envolvidos neste processo leva-nos a analisar o processo de formação humana na sociedade industrial desenvolvida. Desse modo, os conceitos de educação e de formação fazem a mediação para compreendermos a constituição da dinâmica histórica na sociedade administrada. De acordo com Adorno (1995, p. 9), “a educação não é necessariamente fator de emancipação”. Ela precisa ser observada na sociedade na qual está inserida, pois o progresso social porta também as raízes da regressão.

O desenvolvimento da sociedade a partir da ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou, para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. [...] O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir (MAAR, 1995, p. 9).

O progresso técnico que se desenvolveu ao longo da sociedade burguesa atinge também a educação, a escola e as propostas de alfabetização. De acordo com MAAR (1995, p.14), a reflexão acerca da educação exige compreender o seu foco político social, ou seja, “[...] o confronto as formas sociais que se sobrepõem às soluções ‘racionalis’”. Naquele momento, o mundo buscava assimilar a barbárie decorrente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nestes termos, a educação deveria ser ferramenta de emancipação para que o horror dos campos de concentração não fosse repetido na história da humanidade.

Na contemporaneidade, os documentos dos organismos internacionais são amplamente utilizados para definir e indicar a função e a qualidade da educação no século XXI. Eles são transpostos para as diretrizes da educação em um contexto de flexibilização de direitos sociais e trabalhistas no qual a

educação ajusta-se para melhorar a “qualificação do capital humano”, ou seja, para

[...] se adaptar as mudanças nas oportunidades econômicas resultantes da abertura da economia e do aumento da concorrência. A qualidade da educação, portanto, contribui para o crescimento econômico direta e indiretamente, garantindo que outras políticas de aumento da produtividade tenham maior probabilidade de sucesso (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

Neste contexto, “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina criticamente as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9). Assim, pode-se afirmar que a barbárie tomou outras formas e é levada a termo na organização do capitalismo tardio, especialmente com relação ao trabalho que, aliado ao progresso técnico, transformou-se em força produtiva. De acordo com Habermas (2014, p.74), “boa parte das demandas históricas da humanidade se encontram de fato ligadas à ideia de uma progressiva racionalização do trabalho”. Nesse sentido, a organização da educação passou a atender às demandas do mundo do trabalho. A experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e tudo que isto representa em termos de transformações culturais, científicas, tecnológicas. De acordo com Maar (1995, p. 18-19),

[...] a formação a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho. Forma social que no capitalismo tardio se caracteriza pela conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas. [...]. A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo.

Neste sentido, Adorno (1995, p.118) destaca que “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. O trabalho conecta-se à manutenção da vida humana e à sociedade na qual estes sujeitos se inserem. Nesse sentido, Adorno (2008) destaca que

[...] nenhuma grande invenção no decurso histórico pode ser feita ignorando-se o sofrimento que ela possa acarretar naqueles que a vivem. Do mesmo modo, não cabe enaltecer esse ou aquele fenômeno social sem considerar o que sua vigência representa para os que a ele estão expostos (ADORNO, 2008, p. 29).

O referido autor destaca que a sociedade deve pautar-se nos seres humanos concretos, para “que Auschwitz não se repita”. A ciência e a técnica deveriam evitar que eventos como este se repitam sob outras formas, o que demanda um processo de mediação interdependente entre sociedade e indivíduo. Sobre esta questão Adorno (2004) esclarece:

Como mediadora, a sociedade não se esgota nem na referência universal abstrata (a humanidade sem mais), nem no singular igualmente abstrato (o indivíduo sem mais). Ambos os polos se comunicam nela, vibram pela dinâmica que lhe é própria, entre a realização efetiva de um e outro. Importam as configurações concretas dessa dinâmica: a prevalência desse ou daquele polo, as condições de efetivação de um ou de outro – de ambos, no limite – enfim, as condições históricas e sociais de sua existência efetiva, na sociedade tal como se apresenta [...]. Em seu contraditório entrelaçamento, ambos, sociedade e indivíduo, compartilham a limitação, imposta pela dinâmica do processo maior do qual participam, de não terem como se constituir plenamente sujeitos (ADORNO, 2004, p. 32-33).

Marcuse (2001, p. 100) esclarece que “[...] não é de modo algum evidente que o progresso técnico leve automaticamente ao progresso humanitário”; ao contrário, o progresso técnico legitima-se como dominação e controle, quando se associa integralmente à produtividade para satisfazer às necessidades materiais e às intelectuais, transformando-se em um amalgama no qual não se identificam as reais necessidades humanas.

Mas como a produtividade é inseparável do moderno princípio do progresso, resulta daí que a vida é sentida e vivida como trabalho, que o próprio trabalho se torna conteúdo da vida. O trabalho é concebido como socialmente necessário, útil, sem ser em absoluto concebido como trabalho individualmente satisfatório, individualmente necessário. Instaura-se assim uma

separação entre a necessidade social e a necessidade individual, [...] Em outras palavras, o trabalho, que se torna a própria vida, é trabalho alienado (MARCUSE, 2001, p.102-103).

Assim, no capitalismo tardio, a produtividade torna-se o aspecto central do trabalho. Ainda que represente um paradoxo, é na “fusão entre tecnologia e dominação, entre racionalidade e opressão que se esconde uma concepção de mundo determinada por interesses de classe e pela situação histórica [...]” (HABERMAS, 2014, p. 81); ou seja, se é pelo trabalho que se efetiva a produção da vida material, importa destacar que a intensificação da exploração do trabalho humano atinge a subjetividade e a formação dos sujeitos. Isso implica a “submissão intensificada do indivíduo ao imenso mecanismo de produção e distribuição, à desprivatização do tempo livre e à fusão quase indiferenciável do trabalho social construtivo e destrutivo” (HABERMAS, 2014, p.78).

Dessa forma, a produtividade e a competitividade são os pontos de interesses do capital que são transpostos para o campo da educação e da formação docente e que aparecem claramente nos documentos dos organismos internacionais. Sobre a relação entre trabalho, produtividade e educação, Atinic (2011) afirma:

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas [...]. A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direcção aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio de educação primária universal e igualdade de género, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 01).

Nesta perspectiva, a docência é caracterizada como uma das profissões consideradas competitivas e deve responder ao mercado gerando índices de ensino satisfatórios aos objetivos do capital. Para o Banco Mundial (2018, p.7), “O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos”. Gatti (2017, p.727), em conformidade com a perspectiva adotada pelo BM, considera

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Observa-se, portanto, que a profissionalidade docente está sendo vinculada à formação entendida como reflexo da composição curricular. Por esse motivo, justifica-se a demanda pela reforma para a adaptação curricular às novas diretrizes. No Parecer n.º 02/2015 podemos observar um perfil de egresso, tanto da formação inicial como da formação continuada, como um profissional que deveria

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p. 25).

Já no documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores, acompanhada da 3.ª versão do Parecer do CNE, este perfil diz respeito à formação de habilidades e competências profissionais que estejam alinhadas à BNCC da educação básica. Para situar a questão, o Parecer do CNE retoma o significado de competências, que na BNCC são correlatas aos objetivos de aprendizagem, entendendo-se que “[...] o desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidarem com as características e desafios do século XXI” (BRASIL, 2019, p.15).

Amparando-nos no conceito de formação defendido neste trabalho, destacamos que essas habilidades e competências são as necessárias à adaptação dos indivíduos a um mundo caracterizado como volátil, incerto, complexo e ambíguo (VUCA). A rapidez com a qual as mudanças no mundo do trabalho são processadas importa à educação na medida em que, apesar de já ser possível uma vida sem a labuta, os homens ainda dependem dela para se manterem vivos. Na busca de a educação escolar alinhar-se a essa perspectiva, defende-se que ela deve preocupar-se em

[...] preparar os estudantes para mudanças econômicas e sociais que ocorrem a uma velocidade nunca vista antes, para empregos que ainda não foram criados, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que nós nem sabemos se surgirão (DINIZ; SENNA, 2016, p. 9).

Este conceito se faz presente na obra americana *Educação em quatro dimensões as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*³³ que se constituindo como um dos principais referenciais utilizados para a formulação da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores e tem como foco “os objetivos educacionais, padrões e currículos”.

Nessa obra são ordenadas questões que demonstram a relevância atribuída à educação para a formação adaptativa, tal como podemos observar no seguinte trecho:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global [...]. os estudantes devem estar preparados para as demandas do mundo, aprendendo conhecimentos e habilidades úteis e relevantes, qualidades do caráter e estratégias de meta-aprendizado. No século XXI, essas necessidades sociais estão mudando com rapidez [...]. É função dos padrões e currículos despertar as competências necessárias para que as pessoas escolham conteúdo que tenha profundidade e que o analisem de maneira inteligente. Devemos realinhar os objetivos educacionais, os padrões e os currículos para que reflitam nosso conhecimento em constante

³³ Esta obra foi publicada em 2015 e traduzida para o português em 2016, pelo Instituto Península e Instituto Ayrton Senna.

mudança e as transformações dinâmicas que ocorrem em nosso mundo (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p. 43).

Partindo da teoria da adaptação das espécies, deixa claro que uma das qualidades fundamentais do currículo do século XXI é a adaptabilidade, pois “Na natureza, os organismos que conseguem se adaptar a um novo ambiente sobrevivem, e os que não se adaptam, morrem. Este é o princípio central da seleção natural” (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p. 47). Como resposta ao objetivo adaptativo, o currículo deve ser flexível para acomodar as competências da espécie humana; deve portar uma estrutura de competências para o século XXI.

O currículo, da forma que foi tradicionalmente concebido, consiste basicamente de conhecimento de conteúdos que os estudantes devem aprender. No mundo contemporâneo, o progresso acrescenta mais e mais conhecimentos e em frequências cada vez mais rápidas, sobrecarregando estudantes já sobrecarregados [...]. O conhecimento é absolutamente essencial, mas devemos reavaliar o que é relevante em cada área e adaptar o currículo para que reflita as prioridades da aprendizagem tanto nas disciplinas tradicionais quanto nas modernas (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p. 64).

Portanto, o documento propõe que a formação docente pautada nesses termos deverá desenvolver nos indivíduos as habilidades socioemocionais. Tais habilidades estão organizadas em cinco grupos: 1) abertura ao novo; 2) amabilidade; 3) autogestão; 4) engajamento com os outros; 5) resiliência emocional. Nessa proposta percebemos a padronização dos sentimentos e dos comportamentos cuja base ancora-se nos estudos da neurociência e da psicologia, afirmando que as competências podem ser trabalhadas no contexto escolar articuladas ao conhecimento para impactar no desempenho dos alunos. Conforme o documento,

Esses marcos científicos nos indicam que para desenvolver plenamente os estudantes é preciso considerar as evidências científicas no momento de proposição de práticas educativas. É bem verdade que as competências socioemocionais sempre foram desenvolvidas no âmbito escolar, contudo, no momento em que se evidencia que o desenvolvimento delas promove avanços no aprendizado dos estudantes e impactam suas vidas no momento atual e no futuro, estas deixam de ser ocasionalmente promovidas por docentes bem-intencionados e

passam a configurar como prática pedagógica altamente relevante, intencional e, no bojo da BNCC, obrigatórias. Como tais, demandam que os próprios professores também as desenvolvam e as dominem. O conceito de competência da BNCC envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para o enfrentamento de demandas complexas. As habilidades socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC. É importante salientar, que, na BNCC, não há uma separação estrita entre competências cognitivas e sócio emocionais, são processos integrados (BRASIL, 2019, p.16).

Nessa proposta de formação docente a escola é entendida como um laboratório de execução pedagógica para ensinar meios fundamentais para que, desde a infância, os sujeitos desenvolvam suas habilidades socioemocionais necessários ao contexto VUCA, de modo a suportá-lo e ser capaz de adaptar-se a ele.

Esse tipo de formação caracteriza-se como a formação de uma “consciência coisificada” que se relaciona estritamente com o desenvolvimento técnico; e, tal como afirma Adorno,

[...] cada época produz aqueles caracteres – tipos de distribuição de energia psíquica – de que necessita socialmente. Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica (ADORNO, 1995, p.118).

Essa reflexão de Adorno, leva-nos à compreensão de que as reformas curriculares atendem à demanda tecnológica do progresso da ciência, mas portam em si os elementos da regressão social. Fadel, Biliak e Trilling (2016, p. 75), exaltando o desenvolvimento tecnológica, afirmam que

Com o advento da Era da Informação, tanto a quantidade de conhecimento novo produzido quanto a facilidade de acesso a esse conhecimento aumentaram exponencialmente. Mapas de conhecimento novos e mais inovadores são agora necessários para auxiliar-nos a navegar pela complexidade de nosso cenário do conhecimento em expansão.

Os mesmos autores, porém, demonstram que

A disseminação de máquinas inteligentes – tecnologias que realizam tarefas complexas do ponto de vista cognitivo que

eram realizadas somente por humanos – levou ao aumento de automação de empregos e produção de itens variados. Por sua vez, isso está causando mudanças significativas na força de trabalho e instabilidades econômicas, com mais desigualdades econômicas de renda e emprego. Ao mesmo tempo, nos leva a uma grande dependência da tecnologia, potencialmente diminuindo nossa desenvoltura e independência (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p.75).

A despeito de descreverem a realidade contraditória, os encaminhamentos propostos para o sujeito sobreviver nesse mundo tecnológico são a adaptação dos conteúdos da educação e da formação de professores ao desenvolvimento de habilidades psicológicas compatíveis a esse mundo. Isso denota uma formação contrária à emancipação, na medida em que a educação se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências para solucionar as demandas imediatas, expressando, assim, a falsa formação, ou seja, a sua regressão. De acordo com o Parecer do CNE disponibilizado para consulta pública, será necessário que

[...] os professores possam, não apenas aprender o conteúdo em si, mas fazê-lo desde um ponto de vista de quem vai ensiná-los posteriormente; (g) que promove o envolvimento efetivo dos docentes num processo de resolução de um desafio ou problema comum com os outros, incluindo a contribuição e troca de ideias, conhecimento, ou recursos, e compartilhamento de compreensão e esforço necessários para alcançar um objetivo compartilhado, situação que favorece o desenvolvimento de competências estratégica para a docência, e (k) que inclui a dimensão de autodesenvolvimento das competências docentes estando estas relacionadas a auto percepção que o docente possui sobre o próprio trabalho e sobre como essa auto percepção gera efeitos no desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019, p.18).

Podemos perceber nesta proposta de formação a relação ambivalente entre progresso e regresso na formação dos indivíduos que, na sociedade industrial, é mediada pela técnica, na qual “[...] há algo excessivo, irracional, patógeno” (ADORNO, 1995, p.118), ou seja, é mediada pelo véu tecnológico ao qual se refere Adorno (1995). Este véu encobre um projeto de educação alinhado aos interesses do capital mundial, já que “as pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano”.

No intuito de consolidar o controle do qual a sociedade industrial desenvolvida necessita para manter-se, a proposta para a formação de professores sugere três dimensões para a formação desses profissionais “conhecimento, prática e engajamento profissionais, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia” (BRASIL, 2019, p. 20).

A proposta de organização curricular dos cursos de licenciatura parte dessas três dimensões, destacando que não há hierarquia entre elas. Tais cursos deverão ter carga horária de 3.200 horas, com duração de no mínimo quatro anos, dedicadas ao desenvolvimento das competências profissionais. Essas carga horária desdobram-se em três grupos da seguinte forma:

- 800 horas (oitocentas horas) de base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais – Grupo I;
- 1600 horas (mil e seiscentas horas) dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos – Grupo II;
- 800 horas (oitocentas horas) de prática pedagógica sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela IES e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400h distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores – Grupo III; (BRASIL, 2019, p. 28).

Considerando-se os elementos apresentados no decorrer deste estudo, em especial nesta unidade de análise, podemos afirmar que a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) desencadeou um novo debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que devem adequar-se aos parâmetros dessa Base. Em sua 3ª versão, atualizada em 18 de setembro de 2019 e disponível para consulta pública até 30 de outubro de 2019, o Parecer recomenda que

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido

alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019, p.1).

O mesmo Parecer aponta os desafios na formação de professores, dentre os quais o “baixo valor social da carreira do magistério no Brasil”. É importante mencionar que a referência para a construção dos documentos apresentados nesta unidade de análise pauta-se majoritariamente nos resultados obtidos em experiências internacionais que vinculam a profissão docente à aprendizagem dos alunos que se vincula a índices satisfatórios de desempenho. O Parecer do CNE enfatiza a precariedade da formação inicial dos professores, indicando falhas nos currículos dos cursos de licenciatura, dentre os quais, o seguinte:

nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente; são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização (BRASIL, 2019, p. 7).

A crítica se volta ao fato que a formação inicial dos professores em cursos que, do ponto de vista defendido no Parecer, não trabalha com os conteúdos específicos para o exercício da docência, reflete-se em baixos índices de desempenho dos alunos da educação básica. Para justificar tal crítica, afirma que

Os resultados das últimas edições da prova (2014 e 2016) mostram que os problemas de aprendizagem começam cedo: o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Em 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 52).

Sem desconsiderar das avaliações externas, faz-se necessário salientar que o problema enfrentado na educação tem raízes estruturais que não deixar

de ser apontadas inclusive pelo BM. No documento *Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil*, há a indicação de três grandes desafios a serem enfrentados no Brasil, quais sejam:

As persistentes desigualdades sociais e econômicas do Brasil, não obstante as notáveis melhorias nas últimas duas décadas, tornam os três desafios urgentes. Sem a *solução da crise fiscal*, o Brasil enfrenta a possibilidade de retorno à inflação, que prejudicaria ainda mais os mais pobres. Sem o *aumento da produtividade*, o envelhecimento da população brasileira colocará uma carga crescente sobre os jovens, que já estão entre os mais vulneráveis à exclusão econômica. E sem um *Estado mais eficiente* voltado para as necessidades dos mais pobres, milhões de brasileiros continuarão sofrendo com serviços de baixa qualidade, sem as mesmas oportunidades de buscar alternativas no mercado privado que estão disponíveis para os que têm melhor situação financeira (BANCO MUNDIAL, 2018, p.4. grifo nosso).

Sem desconsiderarmos os problemas enfrentados pela educação básica brasileira, tampouco ignorarmos os índices insatisfatórios de aprendizagem na educação básica, não nos parece oportuno apostar em uma formação pautada no uso das habilidades e competências a serem desenvolvidas individualmente em um mundo que não oferece nenhum tipo de segurança ou garantia. Uma formação que se pauta no desenvolvimento de habilidades e competências, com ênfase à capacidade individual de abertura ao novo, à amabilidade, à autogestão, ao engajamento com os outros e, sobretudo, à resiliência emocional, aproxima-se daquilo que Adorno (1995, p.118) designou como “fetichismo da técnica para se apoderar da psicologia dos indivíduos”.

Nossa análise crítica às propostas encaminhadas via políticas educacionais relaciona-se ao conceito de progresso, para identificar “o que progride e o que não progride”, ou seja, “progresso do que, para que, em relação a que” (ADORNO, 1995, p. 37). As recomendações dos organismos internacionais são claras ao afirmarem que a educação propicia o progresso econômico; todavia não podemos negligenciar que isso não apaga as desigualdades sociais que decorrem e alimentam o capital. O progresso representado pela democratização da educação, na sociedade capitalista, não foi acompanhado pela emancipação, tendo em vista o caráter mercantilista que esse processo assumiu.

5. Considerações finais

O caminho percorrido neste trabalho permitiu-nos compreender que as políticas e os programas para a alfabetização e a formação de professores no Brasil envolvem decisões que ultrapassam o âmbito dos métodos de alfabetização e das teorias pedagógicas, bem como das próprias políticas públicas da área específica; alcançam, isto sim, concepções de formação humana e de projeto social. Essa compreensão decorre da análise do objeto específico desta pesquisa na sua relação com o papel da Política Educacional no aparelho do Estado.

Assim, nossa investigação, ao longo do percurso, foi desviando-se do seu propósito inicial. Ao começarmos o trabalho, nossa atenção se voltava às discussões sobre a alfabetização e o letramento, na tentativa de defendermos que está na relação entre esses dois processos a possibilidade de êxito no ensino da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. À medida que fomos aprofundando o estudo sobre nosso objeto, orientados pela Teoria Crítica da Sociedade, passamos a entendê-lo como parte de um conjunto cujos elementos que o compõem não são idênticos, todavia há uma relação recíproca: a Política Educacional, como representação de um determinado pressuposto teórico, orienta ações governamentais em áreas específicas de intervenção. Isso não é diferente no campo do ensino da língua escrita. A partir da década de 1990, as reformas propostas para a educação básica colocaram a alfabetização como eixo da Política Educacional, de modo que as políticas e os programas que dela derivam operam como um dos mecanismos de controle do Estado sobre a formação dos sujeitos. Assim, foi-nos ficando claro que a questão cuja resposta deveríamos buscar seria a seguinte: a que projeto de formação respondem as políticas e os programas para a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores?

A resposta a esta questão não é objetiva e atemporal, já que a formação da subjetividade envolve a formação de valores, de formas de ser, agir e pensar, ou seja, a constituição de sujeitos históricos e sociais, cujas demandas da sociedade em que estão inseridos chegam às diferentes instituições que participam dessa formação. Desse modo, há que entendermos o caráter das próprias demandas no que se refere à formação dos sujeitos do nosso tempo:

são sujeitos autônomos ou bem adaptados? Isso significa dizer que o fato de o nosso estudo situar-se na Linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, não reduz a nossa análise aos processos de ensino, de aprendizagem e de formação de professores como processos independentes de questões sociais mais amplas, como a própria sociedade; antes sim, envolve um conjunto complexo de fatores e de decisões políticas que não são imediatas.

Na Teoria Crítica da Sociedade, tomada aqui como norte teórico-metodológico, encontramos conceitos que nos levam a observar os homens na relação que estabelecem com as condições objetivas; permitem observar o objeto na sua dinâmica social. Nesses termos, entendemos que a análise da alfabetização há que considerar em cada contexto o que se apresenta como emancipatório e aquilo que expressa o seu caráter adaptativo, enfim a própria ambiguidade do objeto. No caso da alfabetização, devemos recorrer à compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento que nas últimas décadas têm tomado a discussão sobre a apropriação da língua escrita.

Amparamo-nos nossa reflexão na perspectiva adorniana, segundo a qual,

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995, p.189).

Isso nos leva a perceber que o progresso que possibilitou a civilização, a cultura e a constituição da sociedade traz consigo elementos que permitem também a administração e o controle por parte dessa sociedade. A mesma tecnologia que permite o avanço científico e a melhoria das condições de vida, ao se instrumentalizar, interfere na formação subjetiva dos indivíduos por meio da sua ideologia. Trata-se do movimento dialético do objeto na relação entre o todo e as partes e vice-versa, ou seja, o particular expressa o universal e no universal podemos ver o particular.

A educação e a escolarização, ao responderem às crises do capital que têm se mostrado cíclicas e cada vez mais severas, assume características de um contexto. Por exemplo, o esgotamento dos modelos de acumulação taylorista e fordista impulsionaram o Toyotismo, demarcando uma nova forma de acumulação caracterizada pela flexibilidade, pela globalização e pela entrada do capital financeiro. Assim, o capital reconfigura seus mecanismos de ação para conservar a estrutura produtiva. Sobre este aspecto, Carvalho (2017, p. 527) afirma que “as relações sociais de produção são indissociáveis das formas políticas, jurídicas e ideológicas”, portanto, o Estado brasileiro buscou adequar-se às reformas educacionais para atender aos novos requisitos de qualificação dos trabalhadores. “Assim, desenvolvem-se competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo [...]”. Todavia, isso não significa abrir mão dos princípios regulatórios pautados na propriedade privada dos meios de produção, na exploração do trabalho humano e na extração da mais-valia.

Esses princípios que estão na base de constituição da sociedade são transpostos para os objetivos da educação e para os processos escolares, constituindo-se como um dos fatores para afirmar que a alfabetização não se conecta somente a pressupostos teórico-práticos. É um processo social que envolve aspectos teóricos, políticos, econômicos e sociais. Ao assumir a centralidade nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser utilizada como controle da formação em relação à formação cultural esperada para o projeto de sociedade.

Os dados apresentados por documentos nacionais e internacionais revelam a combinação de questões locais e globais que perfazem uma complexa dinâmica imposta pela lógica mercantil subsidiada pela Indústria Cultural que atua com instrumentos de padronização da vida social. Ela é vital para o exercício do controle e da dominação de uns sobre os outros, nada lhe escapando do controle, inclusive “Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente” (ADORNO, 1995, p. 58).

Nesse contexto, o progresso participa das balizas da dinâmica na qual se moveu a sociedade industrial desenvolvida no período que sobreveio a Segunda Guerra Mundial. Adorno (1995, p. 44-45) aponta que o progresso é

característico da história dos homens e, nesse curso, a humanidade desenvolveu “habilidades e conhecimento” que possibilitaram o crescimento econômico, político e social da sociedade. O progresso não é idêntico à sociedade; traz consigo o regresso e porta a contradição do processo de “controle da natureza externa e interna do homem”, uma vez que na sociedade burguesa estabeleceu-se a troca por equivalentes como princípio unificador, instaurando a ideia de igualdade. Ao se utilizar da mais-valia para se sustentar, perpetua a injustiça e a desigualdade. É neste processo dicotômico que a civilização e progresso se constituem (ADORNO, 1995).

O progresso permitiu avanços tecnológicos incalculáveis, mas, ao mover-se essencialmente pela via econômica, encontra seu limite nos objetivos do capital. Se, por um lado, possibilitou a promessa burguesa do “sujeito econômico livre”, por outro lado, a vida material dos homens é determinada a partir de um aparato de controle que guarda características totalitárias (MARCUSE, 1967). Assim, progresso, tecnologia, indivíduo e formação se conectam nesse processo contraditório e, para sobreviver, aceita a adaptação compulsória ao sistema, em vez de resistência a ele.

Nosso estudo permitiu-nos observar que as habilidades e os conhecimentos produzidos pela humanidade estão postos no nível da Política Educacional como correlatos de habilidades e de competências práticas e socioemocionais, para que possam atender à demanda de uma forma sociedade marcada pela exploração de uns sobre os outros, de acumulação de riqueza por uns em explícita relação de exploração de outros, quer seja sob a forma de contrato de trabalho na forma mais direta, quer seja sob a forma de trabalho flexível que assume, inclusive, a forma de aparente liberdade em relação àquele que explora e que acumula riquezas às custas do sofrimento daqueles que se veem livres e donos de si mesmos.

Os organismos internacionais elaboram estudos e orientações que direcionam os objetivos da educação global adotados pelos países como referenciais para a construção das políticas e dos programas da educação pública brasileira. Reconhecem que o progresso científico impacta a educação e a sociedade e que não podem ser evitados; ao contrário, precisam ser gerenciados de forma que

Nossos sistemas educacionais precisam se concentrar nos objetivos universalmente positivos da construção de competências pessoais, habilidades e sabedoria de todos os alunos. Todos os estudantes precisam aprender a considerar as implicações mais amplas de suas ações, agir de forma consciente, além de refletir e adaptar-se às mudanças do mundo (FADEL; BILIAK; TRILLING, 2016, p.28).

Nesta pesquisa analisamos algumas diretrizes oficiais formuladas pelos órgãos do Estado brasileiro, dentre as quais, a BNCC (BRASIL, 2017); o PNA (BRASIL, 2019); o PMALFA (BRASIL, 2018) e a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). A análise permite afirmar que fazem parte de um conjunto harmônico ancorado nos princípios teóricos e estratégicos contidos nos documentos dos organismos internacionais. Por isso, nossa hipótese de que há uma adequação das políticas e dos programas para a alfabetização à agenda global da educação. Dessa forma, a padronização curricular, antes de ser um critério para garantir a qualidade do ensino básico, é um mecanismo de adaptação aos interesses mercantis do capital; a padronização é necessária para controlar o processo.

No que se refere à proposta para a área da alfabetização, a PNA, sem desconsiderar a BNCC, é apresentada como um instrumento para guiar a organização didática- pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nos cinco pilares: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura, vocabulário e compreensão de textos. Esse conjunto de instruções encontra respaldo nos estudos da ciência cognitiva da leitura e em experiências internacionais e algumas nacionais designadas como “evidências científicas”. Preocupa-nos nesta proposta a ênfase na velha fórmula “ou isto” ou “aquilo”, – o método ou o protocolo só iriam funcionar em condições controladas e homogêneas. Daí, o fago de não se abrir mão deste recurso.

O método fônico, aliado ao desenvolvimento de habilidades e competências para a adaptação e a volatilidade do contexto contemporâneo, aponta de saída, a contradição do progresso que, ao pautar-se somente nos critérios da racionalidade técnica, possibilita a semiformação, ou seja, a continuidade de uma alfabetização parcial, reconhecida como analfabetismo funcional. O método fônico possibilita a leitura e a escrita, mas será garantia de um processo completo de alfabetização, ou seja, de um processo que

possibilita o uso da leitura e da escrita como meio de acesso aos direitos sociais e humanos? Esse é o questionamento ainda permanece aberto neste estudo, já que a sua resposta depende de um acompanhamento do processo de implementação dessa proposta, bem como aferir e avaliar seus resultados e impactos no processo de aprendizagem da língua escrita.

A melhoria na qualidade da educação básica, em geral, e da alfabetização, em específico, está diretamente ligada à formação inicial e continuada de professores. Assim, após a aprovação da BNNE para a educação básica, o MEC disponibilizou para consulta pública uma base para subsidiar a reforma curricular dos cursos de licenciatura, que são responsáveis pela formação inicial de grande parte dos professores da educação básica.

Com uma crítica explícita às faculdades de educação, em específico às licenciaturas de pedagogia, há uma crítica formulada e expressada por representantes da iniciativa privada que participam da elaboração das propostas; são apontadas como ineficientes na tarefa de formar professores alfabetizadores, devido a um currículo que não atende aos conteúdos necessários para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta inicial apresentada para a formação docente em 2018 está referendada pelo CNE em Parecer disponibilizado em 18 de setembro de 2019. De acordo com o referido Parecer, a crítica à formação inicial se deve ao fato de ela não observar a efetiva relação entre teoria e prática, não ofertar aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo de alfabetização, apresentar uma fragmentação curricular, dentre outros aspectos. O parecer aponta para a seguinte opção: é necessário dar identidade às licenciaturas, sendo um dos caminhos

[...] por meio da institucionalização de institutos de formação de professores, apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica (BRASIL, 2019, p.19).

Dessa forma, ancorando-nos em estudos da Teoria Crítica, foi possível fazer alguns apontamentos sobre a alfabetização. A proposta e o parecer expressam a ênfase no “desenvolvimento de habilidades e competências que

dialoguem com a BNCC” (BRASIL, 2019, p. 18). Mediante as reflexões apresentadas neste estudo, parece-nos sensato avaliar os “meios e os fins” utilizados pelos agentes do Estado para determinar as diretrizes oficiais. Os estudos realizados por HORKHEIMER (2015) na obra *Eclipse da Razão* referem-se aos meios e fins, ou seja, a razão subjetiva que:

Está essencialmente preocupada com meios e fins, com a adequação de procedimentos para propósitos tomados como mais ou menos evidentes e supostamente autoexplicativos. Dá pouca importância à questão de se os propósitos em si são razoáveis. Se de algum modo, faz referência a fins [...] que sirvam ao interesse subjetivo relativo à autopreservação – seja do indivíduo singular, seja da comunidade de cuja manutenção depende o indivíduo. *A ideia de que um objetivo possa ser razoável por si mesmo – com base nas virtudes que o conhecimento revela que ela tenha em si -, sem referência a qualquer tipo de vantagem ou ganho subjetivo, é completamente estranha a razão subjetiva [...]* (HORKHEIMER, 2015.p. 11-12, grifo nosso).

Assim, a questão que se nos coloca é a seguinte: o desenvolvimento de habilidades e competências será suficiente para mudar o quadro geral da crise da aprendizagem e da formação no processo de alfabetização? O parecer do CNE/2019 apresenta um conjunto de princípios para a formação docente no qual destacam-se três aspectos: conhecimento, prática e engajamento profissional . Sintetizados como a aprendizagem do conteúdo do ponto de vista de quem vai ensiná-lo, o desenvolvimento de competências estratégicas para docência e a autopercepção sobre o próprio trabalho para gerar efeitos no desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019).

Ainda que a proposta enfatize um currículo para a formação inicial e continuada, deve ofertar conteúdos que sejam compatíveis com as demandas da contemporaneidade. Por si só, não melhora os índices de aprendizagem da educação básica, não se pode deixar de analisar a questão da “baixa qualidade” fora do contexto na qual se insere.

Como a alfabetização também é um fator que reitera o velho objetivo dos organismos internacionais de redução da pobreza, observa-se que, a partir da BNCC, desenha-se uma política de formação continuada que incorpora a lógica da racionalidade técnica, aliada à responsabilização, ou seja, seria a

baixa qualificação do professor um dos fatores que influencia a qualidade da educação. Isso nos remete às reflexões de Marcuse (1997, p. 107) que afirma que o mundo capitalista se organizou por meio do processo de trabalho, “[...] converteu o desenvolvimento do indivíduo em concorrência econômica e confiou a satisfação de suas necessidades ao mercado”. Nesse contexto, a racionalidade técnica se esconde sob o véu da inovação, com uma proposta que aposta em metodologias e em materiais didáticos estruturados pelas empresas educacionais, que, de certa forma, reduzem a tarefa docente ao treinamento funcional de crianças. Assim, “A indiferença pelo indivíduo que se exprime na lógica não é senão uma conclusão tirada do processo econômico. O indivíduo tornou-se um obstáculo à produção” (ADORNO, 1995, p. 96).

Considerando que, na sociedade industrial desenvolvida o desenvolvimento humano está diretamente ligado ao desenvolvimento global da economia capitalista que interfere diretamente na demanda da formação escolar, observa-se a existência de uma correspondência importante nos processos de discussão e de formulação das políticas educacionais e das recomendações dos organismos internacionais. Essa relação atinge a formação continuada de professores e os programas para alfabetização. Nesse contexto, observou-se que as diretrizes oficiais podem funcionar como uma das formas de controle do Estado sobre esses processos, ao passo que, orientadas por necessidades extrapedagógicas, alinham-se ao projeto global de educação.

Para esse fim, a política de desenvolvimento do Banco Mundial vem ampliando cada vez mais a sua interferência nos governos (e na economia) dos países em que financia seus projetos de desenvolvimento. Cada vez mais é notada a sua atuação para promover os ajustes estruturais, pelo viés das reformas e programas – o que inclui as privatizações e as desregulamentações –, criando novas regulamentações que diminuem a interferência do Estado [...] (POSAR, 2012, p. 43).

Mediante os aspectos analisados, é possível afirmar que o processo de alfabetização adquiriu função central na educação e na formação dos sujeitos na sociedade capitalista, ultrapassando os aspectos pedagógicos, perfazendo a interface com a Política Educacional. Nesse cenário, evidencia-se um percurso histórico de tentativas, de erros e de acertos cujo objetivo se relaciona

à superação do fracasso na área da alfabetização. Esse enfrentamento vem ocorrendo desde a década de 1990 por meio de políticas e de programas para a alfabetização, focalizando, principalmente, os anos iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar que esse processo é marcado pela participação ativa do empresariado brasileiro, que, ao fazer propostas para a melhoria da qualidade da educação, também produz os instrumentais didáticos que fazem parte das propostas e dos programas. Isso pode ser caracterizado como a mercantilização da educação, pois,

[...] assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes; a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2009, p. 45).

Neste estudo, o nosso intuito foi elucidar a complexidade de fatores que influenciam e interferem no processo de alfabetização e na formação de professores. Os índices insatisfatórios em relação à aprendizagem não dizem respeito somente a aspectos metodológicos e cognitivos que devem ser desenvolvidos por meio do ensino, já que a alfabetização e a formação docente se efetivam dentro de um contexto social objetivo, delineado mediante interesses econômicos para a manutenção do capital. Dessa forma, como parte do processo formativo dos sujeitos, a aprendizagem se apresenta como progresso por ser a porta de entrada para a emancipação e como regresso ao se transformar em semiformação que permite somente que o indivíduo se adapte para suportar a carga imposta pela precarização das relações sociais contemporâneas.

Nosso objetivo não foi apontar caminhos para solucionar a questão da alfabetização e da formação de professores; foi buscar subsídios para compreender que, a cada ciclo de crises do capital, as áreas sociais – dentre as quais se encontra a educação – remodelam-se e adaptam-se às novas condições. Essa compreensão permite que os sujeitos resistam minimamente ao campo de forças estabelecido na educação que transita entre o mercado, a padronização, o controle e a formação dos sujeitos, que, na atualidade, chega às escolas por meio das diretrizes oficiais do Estado.

Nos termos da Teoria Crítica, apontamos que as condições objetivas que possibilitaram Auschwitz não foram eliminadas da sociedade capitalista; pelo contrário, estão, cada vez mais, fortalecidas e guarnecidas de aparato técnico e tecnológico de exploração, atuando, de forma eficaz, na formação dos homens. Assim, a missão da educação é combater processos sociais que guardem qualquer semelhança com Auschwitz, que

[...] foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. [...] Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (ADORNO, 1995, p. 119).

A reflexão de Adorno (1995) faz referência ao contexto da Segunda Guerra Mundial, quando houve uma pressão social, um mal-estar, que impeliu os homens à barbárie. Na atualidade, a competição pelos postos de trabalho e a demanda de produtividade a qualquer preço retomam o “mal-estar” em outras condições objetivas. A educação e a educação escolar, em todos os níveis e modalidades, deveriam atender ao pressuposto formativo da emancipação, evitando processos de formação que enfatizem a adaptação e a reificação, já que estes permitem aos sujeitos suportar a dor e a barbárie contidas no contexto em que estão inseridos. No entanto, uma proposta de currículo e de formação docente cuja ênfase está em uma formação pautada em “habilidades e competências”, com ênfase nas habilidades socioemocionais, incentiva a preocupação individual,

[...] inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente (ADORNO, 1995, p. 127).

Nesse sentido, é necessário ofertar uma formação que permita que “Auschwitz não se repita!” (ADORNO, 1995, p. 21). Para isso, temos que lutar por um currículo organizado por meio de conteúdos e de práticas que permitam que o sujeito conecte questões nos âmbitos do particular e do geral, o que

permitiria a formação de uma consciência crítica. A educação emancipa, quando evita e resiste à semiformação. Enceramos com a seguinte passagem de Adorno (1995, p. 116):

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

Em síntese, o projeto de educação global assenta-se na organização de uma educação escolar que enfatiza aspectos correspondentes à adaptação dos indivíduos a um mundo complexo e flexível. Nestes termos as políticas e programas para alfabetização e formação de professores convergirão de forma específica também para se adaptar as exigências deste contexto. A partir do conjunto de fatores apresentados neste estudo, encerramos com a reflexão de Maar (1995, p.16) que afirma “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna”.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, T. W. Educação para quê? *In*: _____ . **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Introdução a Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-27, 2010.
- ALVES, G. **Dimensões da globalização**. Londrina: Práxis, 2001.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios da Sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.
- ALVES, G. Globalização como mundialização do capital notas sobre o conceito de capital financeiro. *In*: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017. p. 17-33.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, V. Apresentação. *In*: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade - ANDES-SN**, Brasília, DF, n. 56, p. 44-57, ago. 2015.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, DC: BM, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empresas**: Uma agenda para a Juventude. Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas. Wh.Dc, 2018.

BELTRÃO, J. A.; TAFARELL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas).

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BONAMIGO, C. A. *et al.* **História da educação básica brasileira**: uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010. Londrina: UNIPAR, 2011.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIN, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento – Diálogo em Educação**, Rio Grande, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED/ UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª VERSÃO DO PARECER** (Atualizada em 18/09/19) ASSUNTO. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Proposta para Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica (versão preliminar)**. Brasília: MEC, SEALF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**.

Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 22, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000/2015**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRITO, E. H. G.; MENDES, A. Os impasses da política econômica brasileira nos anos 90. **Revista de Economia e Relações Internacionais**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 5-18, jan. 2004. Disponível em:

http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais/rel_04/garcia.htm. Acesso em: 7 set. 2019.

CARCANHOLO, R. A.; NAKATANI, P. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 284-304, 1999.

CARCANOLHO, M. D. **Abertura externa e liberalização financeira: impactos sobre o crescimento e distribuição no Brasil dos anos 90**. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CARVALHO, E.J.G. A Educação Básica brasileira e as novas relações ente o estado e os empresários. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.21,p.525-541, julh- dez.2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira**. São Paulo: Xamã, 1996.

COHN, G. Apresentação a edição brasileira a sociologia como ciência impura. *In: _____*. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília, DF: Presidência da República; CDES, 2014.

CROCHIK, J. L. A formação do indivíduo e a dialética do esclarecimento. **Nuances Estudos sobre a Educação**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 1-9, set. 2001.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./ dez. 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEDECCA, C. **Racionalização econômica e trabalho no capitalismo avançado**. Campinas: Instituto de Economia; UNICAMP, 1999 (Coleção Teses).

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, DF: CNPq/IBICT/UNESCO, 1996. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/001_0/001095/109590por.pdf. Acesso em: 7 set. 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: ARAÚJO, R. M. L.; DORIEDSON, S. R. (Org.)*. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FADEL, CHARLES; BILIAK, Maia. TRILLING, Berning. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam para atingir sucesso**. Center for curriculum Redesign. Boston, 2015. Traduzido pelo Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2016.

FARIAS, T. F. A. **O conceito de trabalho nos manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FERREIRO, E. Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem. *In: _____*. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 7-22.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In: BASUALDO, E. M; ARCEO, E. (Org.)*. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales.

Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006. p. 179-206.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**: o mal estar da civilização e outros trabalhos. São Paulo: Imago, 1987 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 21. 1927-1931).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALUCH, M. T. B.; CROCHICK, J. L. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2018.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 131-147, set. 2017.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.

GARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GIDDNES, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil. GBM: 2018. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/156721534876313863/Sum%C3%A1rio-Notas-de-Pol%C3%ADtica-P%C3%BAblica.pdf> Acesso em: 6 set. 2019.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução da João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSBAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) e sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Cultura e civilização. *In: _____*. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 93-104.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Indivíduo. *In: _____*. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo:, 1973. p. 45-60.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociedade. *In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.* **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 45-60.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Teoria tradicional e teoria crítica. *In: _____*. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. 31-68 (Os Pensadores; 16).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. 69-75 (Os Pensadores; 16).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparié *et al.* São Paulo: Nova Cultural, 1989.

JACCOUD, L. **Proteção social no Brasil**: debates e desafios. Brasília, DF: IPEA, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: _____*. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórica sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

- LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. *In*: LIMA, L.; AFONSO, A. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.
- LUNA, S. V de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2011.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. p. 11-28.
- MARCÍLIO, M. L. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Ed. da USP, 2016.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: _____ . **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- MARCUSE, H. **Cultura e Psicanálise**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARCUSE, H. **Sobre o caráter afirmativo da cultura**: cultura e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 397-408, set. 2005.

- MÉZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.
- MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOMA, K. A. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. *In*: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017. p. 99-124.
- NOMA, K. A.; BARBIERI, F. A. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. *In*: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017. p. 19-39.
- OLIVEIRA, I. de; FRANGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: SILVA, F. C. T.; XAVIER, F. F. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA. **O desafio da alfabetização global**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA. **BRICS-Construir a educação para o futuro**: prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional. Tradução de Maria Angélica e Alves da Silva. Brasília, DF: UNESCO, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Relatório Conciso Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Tradução de Marina Mendes. Paris: UNESCO, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA. **Educação 2030-Declaração de Incheon e marco de ação da educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2016.
- PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

PERIOTTO, M. R. Fontes para história da educação o pensamento de Hipólito José da Costa e o Correio Braziliense. *In*: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). **Educação em debate**: perspectivas e abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 241-255.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

PERREIRA, L. C. B. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 51-72, 2010.

PERREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1999. p. 15- 48.

PERRUDE, M. R. da S. Reforma do estado e da educação no Brasil a partir da década de 1990: novos padrões de administração pública e de gestão educacional. *In*: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017. p. 41-57.

POSAN, M. M. R. Análise das Diretrizes do Banco Mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 5, v. 5 n. 10, p. 30-45, jan./jun. 2012.

POSAR, M.M.R. Análise das diretrizes do Banco Mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 5, v. 5 n. 10, p. 30-45, jan-jun. 2012.

PUCCI, B. Tecnologia, Crise do Indivíduo e formação. **Comunicações (Piracicaba)**, Piracicaba- SP, v.02, p.70- 80,2005.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v.8, p.13-30, 2001.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. *In*: _____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.p. 221-280.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V.; STEIN, K. E. A política dos nove anos de ensino fundamental: um estudo sobre a organização do currículo. *In*: FERREIRA, V. S.; GESSER, V. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: princípios, pesquisas e reflexões**. Curitiba: CRV, 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-28, ago. 2012.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, J. V. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **Revista IHU On-Line**, São Leopoldo, edição 539, ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>. Acesso em: 27 set. 2019.

SAWAYA, R. R. Crise: um problema conjuntural ou da lógica da acumulação mundial? **Estud. av.**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 53-73, 2009.

SHIROMA, E. O. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força de trabalho pelo modelo japonês**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. S. Reflexões sobre a relação: educação e pobreza. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 106-116, jun. 2016.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2015.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do programa bolsa família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 131-147, set. 2017.

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

SOUSA, J. V.; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. *In*: DAVIS, C.; VIEIRA, S. L. *et al.* (Org.). **Gestão da escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOLEDO, C. A. A.; VIEIRA, P. H. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. *In*: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 21-40.

TOLEDO, E. G. Neoliberalismo e Estado. *In*: LAURELI, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 71-89.

TORRES, C. A. *et al.* Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica do neoliberalismo em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 109-135.

UNESCO. **Educação 2030 declaração de Incheon e marco de ação da educação**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Relatório Conciso Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Trad. Marina Mendes. Paris: UNESCO, 2015.

VAN, D. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecilia C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Revista Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqu.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VILELA, R. A. T. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. *In*: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 93-108.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VIGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

