



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RAPHAEL DOS SANTOS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**AMARGOSA-BAHIA
2017**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS
CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RAPHAEL DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos.

**AMARGOSA-BAHIA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237p Santos, Raphael dos.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo. / Raphael dos Santos. – Amargosa, BA, 2018.
173f.; il.; 30 cm.

Orientador: Profº. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2018.

Bibliografia: fls. 159-173.

1. Educação do Campo. 2. Educação no campo. 3. Alfabetização. I. Santos, Fábio Josué Souza dos. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS
CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de

Raphael dos Santos

Aprovada em: 16 de outubro de 2017

Prof. Fábio Josué Souza dos Santos - Orientador
Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.^a Débora Alves Feitosa - Examinadora Interna
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.^a Celi Nelza Zulke Taffarel - Examinadora Externa
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aos trabalhadores, em geral, e, de modo especial, aos professores alfabetizadores das escolas do campo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do mestrado profissional do PPGEDUCAMPO/UFRB, pela contribuição oferecida à minha formação.

Ao Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos, pela disponibilidade em assumir a orientação deste trabalho iniciado pela Profa. Me. Terciana Vidal Moura. Ambos acreditaram que eu poderia realizá-lo.

À Profª. Drª. Débora Alves Feitosa, pelas significativas colaborações apresentadas no exame de qualificação e, finalmente no exame de defesa.

À Profª. Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel, membro da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições teóricas, mas especialmente, por fazer parte de minha vida.

Ao grupo LEPEL/GEPEC, pela referência e fundamental contribuição na minha formação acadêmica e política.

Aos pais, mães e irmãos que fiz no decorrer da vida, pela amizade sincera, abrigo, confiança, apoio nas horas difíceis e pelas alegrias.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de investigação a concepção de alfabetização apresentada nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Parte da compreensão de que numa sociedade de classes a alfabetização se impõe como uma necessidade de todos os indivíduos, portanto, uma prática de grande importância social. A pergunta que deu origem a pesquisa foi construída a partir de dados da realidade concreta e de leituras sobre Educação do Campo, que assim explicitamos: quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? O objetivo geral da pesquisa foi contribuir com o desenvolvimento teórico da alfabetização em Educação do Campo a partir da análise da concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa a partir da discussão sobre os fundamentos da Educação do Campo; da análise das concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação; e, da análise da concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo, a partir da caracterização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como abordagem teórico-metodológica, realizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, tomando como referência a teoria materialista histórico dialética. Buscou-se analisar as determinações concretas e objetivas em que a concepção de alfabetização dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC se constituiu. Para tanto, foram analisados os Cadernos de Educação do Campo do PNAIC que tratam especificamente da concepção de alfabetização. A partir das análises realizadas consideramos que a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa baseia-se nos pressupostos da alfabetização construtivista e da pedagogia das competências. Desse modo, embora a discussão sobre a alfabetização no contexto da Educação do Campo seja positiva, no âmbito do PNAIC, apresenta-se como uma concepção distinta dos fundamentos da Educação do Campo.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação do Campo; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

NATIONAL POTENTIAL FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: CRITICAL ANALYSIS OF THE LITERACY CONCEPTION IN THE FIELD EDUCATION DOCUMENTS

ABSTRACT

The research had as object of investigation the conception of literacy presented in the Field Education Notebook of the Field of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). Part of the understanding that in a class society literacy is imposed as a necessity of all individuals, therefore, a practice of great social importance. The question that originated the research was constructed from data of concrete reality and from readings on Field Education, which we explain: the limits and contradictions of the conception of literacy present in the Field Education Notebook of the Field of the National Pact for Literacy in Right Age? The general objective of the research was to contribute with the theoretical development of literacy in Field Education from the analysis of the conception of literacy in the Field Education Notebook of the Field of the National Pact for Literacy in the Right Age. For that, we developed the research from the discussion about the fundamentals of Field Education; the analysis of literacy concepts in the context of international and national education policies; and, from the analysis of the conception of literacy in the Field Education Notebook, from the characterization of the National Pact for Literacy in the Right Age. As a theoretical-methodological approach, we perform bibliographical research and documentary research, taking as reference the dialectical historical materialist theory. It was sought to analyze the concrete and objective determinations in which the literacy conception of the Education Books of the PNAIC Field was constituted. To do so, we analyzed the PNAIC Field Education Notebooks that deal specifically with the conception of literacy. Based on the analyzes carried out, we consider that the conception of literacy present in the Education Notebook of the Field of the National Pact for Literacy in the Right Age is based on the presuppositions of constructivist literacy and the pedagogy of competences. Thus, although the discussion on literacy in the context of Field Education is positive, within the framework of the PNAIC, it presents itself as a distinct conception of the foundations of Field Education.

Keywords: Literacy; Field Education; National Pact for Literacy in the Right Age.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFORM	Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDUCAMPO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
TCA	Programa Toda Criança Aprendendo
TPE	Todos pela Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
1.1 QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	28
1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
1.3 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
1.3.1 Pedagogia Socialista	47
1.3.2 Pedagogia do Oprimido	52
1.3.3 Pedagogia do Movimento	54
1.3.4 Pedagogia Histórico-Crítica	59
2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	70
2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA UNESCO	71
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	78
2.3 O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL IMPLEMENTADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2003 A 2012	93
2.3.1 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores	98
2.3.2 A alfabetização no ensino fundamental de nove anos	100
2.3.3 Provinha Brasil: Avaliação da Alfabetização	103
3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	110
3.1 O QUE É O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ...	111
3.2 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	120
3.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	131
3.4 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: para além das perspectivas construtivistas	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Insere-se na linha de pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Tem como **objeto de investigação** a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesse estudo, partimos da compreensão de que numa sociedade de classes a alfabetização se impõe como uma necessidade de todos os indivíduos, pois o domínio da estrutura formal da língua, mediante o reconhecimento dos códigos escritos, é condição para a participação na sociedade letrada. Considera-se, portanto, a alfabetização como uma prática de grande importância social, pois ela é compreendida, numa perspectiva histórico-crítica, como “processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Desse modo, concordamos com Saviani (2009, p. 36) que “a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”, pois a compreensão da estrutura formal da língua permite a construção das bases intelectuais necessárias à aquisição dos conceitos científicos considerados essenciais a formação humana; conhecimentos estes, impossíveis de serem apropriados sem a mediação da linguagem escrita.

Isso explica o fato de, nos últimos anos, a alfabetização receber atenção especial no âmbito das políticas educacionais, principalmente, após a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para década 2014-2024. O PNE estabelece duas metas relacionadas à alfabetização: a meta cinco (5) que é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014); e a meta nove (9) que é “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014).

No entanto, prestes a completar três anos de vigência, os dados relativos à alfabetização tem demonstrado que a meta cinco (5) do PNE não está sendo alcançada. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016* (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2016), os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, evidenciaram que 22% das crianças de todo o país não aprenderam o adequado em

leitura e 34% em escrita. Além disso, 57% das crianças têm nível inadequado de aprendizagem em matemática.

Diante desse quadro de precarização da alfabetização, o Ministério da Educação tem desenvolvido ações de formação de professores alfabetizadores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este Pacto é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. São objetivos do PNAIC:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Considerando que a formação continuada de professores alfabetizadores é o principal eixo de atuação, o PNAIC dispõe de Cadernos de Formação para subsidiar as discussões sobre alfabetização, apontando encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. O que estes Cadernos de Formação têm em comum é a concepção de alfabetização:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, s.d.).

Nessa perspectiva, a concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento. Trata-se de uma concepção adotada há quase três décadas no contexto educacional brasileiro, tanto na produção acadêmica, como nas políticas educacionais, com repercussões nas práticas na sala de aula. Segundo Soares (2011) letramento é um conceito introduzido recentemente na área da educação decorrente da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais de uso da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, enquanto a alfabetização é

entendida como a aquisição do sistema de escrita, o letramento é entendido como o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2003a).

Essa mesma concepção está presente nos Cadernos de Formação do PNAIC para a Educação do Campo, pois considerando que as escolas rurais estão incluídas no Pacto e nas ações do Pacto, as especificidades da Educação do Campo foram incorporadas no conteúdo da formação e foram produzidos oito Cadernos de Formação específicos para os professores que atuam em escolas localizadas no campo.

Sobre a concepção de Educação do Campo, Caldart (2009) afirma se tratar de um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações sociais em defesa de políticas públicas de educação articuladas a luta pela terra. Segundo a autora, foram os movimentos sociais do campo em estado de luta, com destaque para aqueles que lutam pela Reforma Agrária e particularmente o Movimento Sem Terra (MST), que protagonizaram o processo de criação da Educação do Campo e a inclusão dessa concepção na agenda política da sociedade.

Ao discutir a relação entre movimentos sociais e políticas públicas, Souza e Beltrame (2010) destacam que as políticas públicas em Educação do Campo adquirem consistência à medida que se aproxima do referencial teórico referendado nas práticas dos movimentos sociais do campo. É essa consistência que precisa estar assegurada pelas políticas públicas para não perder de vista a sua concepção originária, pois a Educação do Campo nasceu da necessidade de transformar as relações sociais que marcam o campo brasileiro.

As autoras ressaltam que o MST e outras organizações têm denunciado os processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e do trabalho em que as populações do campo estão subjugadas. A luta pela Educação do Campo representa a resistência dos trabalhadores em um cenário marcado pela “concentração de capital e de riqueza pelo latifúndio, superexploração, analfabetismo, pífia escolarização básica, negação de acesso a terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público” (FRIGOTTO, 2010, p. 3).

Esse sentimento de luta é uma característica marcante dos movimentos sociais do campo, indispensável à construção de um projeto de educação contra hegemônico (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). A ausência dessa característica no âmbito das políticas educacionais descaracteriza a essência da concepção de Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais.

A educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada ‘educação rural’, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Essa concepção parte do princípio de que é possível superar a lógica capitalista na perspectiva de construir uma nova organização das relações sociais a partir de um projeto histórico comprometido com a emancipação humana e a transformação social. No entanto, conforme sinaliza Molina (2015), a categoria Educação do Campo tem sido alvo de disputa decorrente do aumento de projetos, cursos, eventos e pesquisas que tratam dessa categoria, mas não discutem a sua “tríade estruturante: campo-educação-política pública” (CALDART, 2012a, p. 263).

Segundo a autora, está em curso um conjunto de ações desenvolvidas por Secretarias de Educação que tem reduzido a Educação do Campo às questões didáticas e metodológicas a serem incorporadas nas escolas desarticuladas da materialidade de origem da Educação do Campo que é justamente o enfretamento do agronegócio no campo e a construção de outro modelo de desenvolvimento com centralidade “no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar; na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida” (MOLINA, 2015, p. 382).

Além disso, a autora destaca que está em curso também um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública brasileira, incluindo a Educação do Campo sob a lógica da meritocracia, avaliação e padronização como estratégia de manutenção do controle ideológico sobre o trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas públicas através da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que delimita os objetivos e os conteúdos de ensino. Consequentemente haverá a padronização na formação de professores, no planejamento pedagógico, enfim, na organização do trabalho pedagógico das escolas, comprometendo a continuidade das ações e políticas construídas e conquistadas duramente pelos movimentos sociais nas experiências adquiridas na luta por Educação do Campo.

Outro aspecto preocupante é a forte inserção e presença ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo. Segundo Molina (2015) tem crescido a atuação de programas nas redes públicas de ensino denominados Projetos Socioambientais

que tem implementado ações de formação de professores para que estes desenvolvam um trabalho em sala de aula de divulgação dos benefícios do agronegócio para a sociedade.

Diante desta problemática, caracterizada, dentre outros aspectos, pelos péssimos resultados da alfabetização no país; bem como, pelas contradições das atuais políticas públicas que, aparentemente, estão voltadas aos interesses dos trabalhadores do campo, delimitamos o **problema de pesquisa** por meio da seguinte questão: **quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?**

Para a escolha deste problema de pesquisa, concorrem justificativas pessoais, sociais e acadêmicas. Na dimensão **pessoal**, destaco meu envolvimento cotidiano na gestão municipal da Educação, na condição de Coordenador Pedagógico; na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Ajustina-BA; bem como, na condição de formador do Programa Escola da Terra. Estas experiências permitiram-me observar que determinados programas e projetos educacionais que adotam a concepção construtivista de alfabetização, embora tenham a intenção de garantir a alfabetização de crianças, não tem conseguido atingir esse objetivo.

Do ponto de vista **social**, o trabalho parece ganhar relevância quando se considera a importância da Alfabetização no processo de escolarização/formação dos sujeitos na sociedade contemporânea; e, ainda, o grande alcance que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem assumido enquanto política pública no contexto educacional brasileiro atual. Dados oficiais apontam que o programa encontra-se presente em 108.733 escolas, atendendo 7.980.786 estudantes matriculados em 400.069 turmas do 1º, 2º e 3º ano e multisseriadas/multietapa no ensino fundamental (INEP, 2017). Mais ainda: vale destacar a perspectiva de estudar esta política, com um recorte para a Educação do Campo, considerando o grande contingente de estudantes nas áreas rurais, no Brasil, sobretudo no Estado da Bahia, estado que possui o maior contingente populacional rural do país, em números absolutos.

Do ponto de vista **acadêmico**, cumpre destacar a relevância de um estudo sobre uma política educacional recente, de grande alcance na realidade educacional brasileira, e sob um prisma ainda não explorado. Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes em abril de 2017 indica a existência de cento e trinta (130) teses e dissertações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quando se utiliza o descritor “PNAIC” para a efetuação das buscas. Deste quantitativo, uma (1) foi produzida em 2013, treze (13) em 2014, cinquenta e quatro (54) em 2015 e sessenta e dois (62) em 2016, revelando, portanto, o

crescimento progressivo das investigações sobre o tema, que se acentuaram significativamente nos últimos dois anos.

Entretanto, pouquíssimos destes trabalhos dedicam-se a analisar a(s) “concepção(ões) de alfabetização” no Programa nos Cadernos de Educação do Campo. Na busca realizada, encontramos apenas dois (2) trabalhos que se dedicam a analisar este objeto, quais sejam: *i*) a dissertação de mestrado em Educação de autoria de Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo, intitulada “*PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*”, defendida na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/ *campus* Sorocaba, (MELO, 2015); *ii*) a dissertação de mestrado em Educação de Marineiva Moro Campos de Oliveira, intitulada “*Concepções e fundamentos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória*” defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (OLIVEIRA, 2016).

É necessário ressaltar que o segundo trabalho dedica-se a analisar um objeto que se aproxima da nossa pesquisa apenas tangencialmente. Do conjunto de cento e trinta (130) trabalhos identificados, apenas um (1), de autoria de Ana Paula Sabchuk Fernandes, intitulado “*A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*”, defendido como Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR (FERNANDES, 2016) toma o espaço rural como campo empírico, abordando, entretanto, objeto de estudo diferente do que nos propomos neste trabalho. Portanto, diante do quadro acima esboçado, o objeto de estudo proposto nesta investigação reveste-se de ineditismo no campo da produção acadêmica pós-graduada no Brasil.

Os materiais didáticos produzidos para subsidiar cursos de formação de professores, a exemplo dos Cadernos do PNAIC, expressam as concepções dos elaboradores das políticas públicas, com rebatimento na formação dos sujeitos que deles se utilizam. Embora se compreenda que entre a produção e a recepção destes materiais – em seus mais diferentes níveis – há espaços para resistências, ressignificações e subversões, os textos expressam as intencionalidades e a visão oficial dada ao programa, com grande capacidade de influência no chão da escola, conforme tem apontado, por exemplo, pesquisas sobre o impacto das políticas gerencialistas que hoje prevalecem no cenário educacional sobre a regulação do trabalho docente no cotidiano das escolas (AUGUSTO, 2012; HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009; OLIVIERA, 2006).

Desse modo, estudar a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC pode contribuir para uma análise crítica deste material, potencializando assim a desconstrução de uma política educacional ancorada em princípios de uma educação neoliberal, incompatível, portanto, com os pressupostos da Educação do Campo.

Diante do exposto, o estudo tem como **objetivo geral contribuir com o desenvolvimento teórico da alfabetização em Educação do Campo a partir da análise da concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Para tanto, formulamos os seguintes **objetivos específicos**: a) discutir os fundamentos da Educação do Campo; b) analisar as concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação; e, c) analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo.

Para concretização de tais objetivos, tomamos como referência a teoria materialista histórico dialética, pois reconhecemos neste referencial, conforme assinala Frigotto (1994), uma concepção de mundo e de método que permite apreender a realidade com radicalidade¹, e, uma práxis, isto é, unidade entre teoria e prática na busca pela transformação da realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

O materialismo histórico dialético enquanto concepção de mundo e de método parte da compreensão de que a realidade objetiva existe antes de ser reproduzida pelo pensamento humano, assim, a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, nosso objeto de investigação, tem uma existência objetiva, que independe da nossa consciência e, nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de apreender o seu conteúdo.

De acordo com este referencial, a produção do conhecimento científico é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Conforme sinaliza Duarte (2008a), cabe ao pesquisador apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência e para isso deve partir dos dados empíricos da realidade e pela mediação das abstrações, reproduzi-la no pensamento como síntese de múltiplas relações e determinações². Isso implica apropriação do “movimento real do objeto transposto para o cérebro do

¹ Radicalidade entendida em seu sentido próprio e imediato, expressando a ideia de que é necessário ir à raiz dos problemas que a realidade apresenta alcançando os seus fundamentos (SAVIANI, 2013).

² Entende-se por determinações traços constitutivos que expressam as formas de ser do objeto caracterizando a sua existência e “tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45). É através desse processo que é possível capturar as determinações do objeto, compreendendo os seus fundamentos, os seus condicionantes e os seus limites.

pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21).

Embora no primeiro momento a percepção do pesquisador consiga captar os elementos do objeto de forma fragmentada, caótica, é necessário superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem, pois como assinala Tonet (2013, p. 120), “seu sentido só poderá ser apreendido na medida em que forem capturadas as conexões que os articulam, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem”.

O método dialético preconiza, portanto, uma análise explicativa do fenômeno, buscando as suas determinações. Como resultado da análise explicativa, alcança-se a verdadeira concreticidade do fenômeno. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato, conforme explica Kosik (1976, p. 36):

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. [...] O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação das partes.

O concreto refere-se, assim, a reprodução pelo pensamento humano da complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa. Nesse sentido, o concreto só pode ser capturado adequadamente pelo pensamento não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, como síntese de múltiplas determinações, isto é, “o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real por meio da mediação da análise, da mediação do abstrato” (Duarte, 2008a).

Esse posicionamento evidencia que o método dialético apoia-se no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável para que o pesquisador consiga chegar à essência da realidade concreta. Referindo-se a essência, Netto (2011) explica que se trata de capturar a estrutura e dinâmica dos objetos e fenômenos da realidade como eles são em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos e das representações do pesquisador. Isso significa que pela mediação da análise dos elementos que compõe o objeto chega-se a

conceitos, as abstrações que remetem as determinações mais simples do objeto, possibilitando fazer o caminho de volta, no qual permite compreendê-lo considerando suas determinações.

Para fazer esse caminho de volta ao concreto é necessário realizar o processo abstrativo, sem o qual é inviável traduzir no plano ideal, o que acontece no plano real. Referindo-se ao recurso da abstração, Netto (2011) explica que se trata de um procedimento intelectual que permite extrair momentaneamente um elemento de determinada totalidade, isolá-lo e examiná-lo para apreender a sua natureza e a sua articulação com os demais componentes, contribuindo para a superação da aparência.

Ressaltamos, de acordo com Duarte (2008a), que a análise dos elementos não substitui a compreensão da totalidade, uma vez que ainda que esse elemento conserve características da totalidade, sua compreensão é parte de um todo, portanto, o processo de elaboração do conhecimento parte da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento.

Nesse sentido, é indispensável no processo de elaboração do conhecimento a análise minuciosa e rigorosa dos elementos que compõe o objeto, pois sem processos abstrativos é impossível capturar as suas determinações que não estão disponíveis imediatamente ao pensamento humano, se assim fosse o método científico seria desnecessário. Portanto, a pesquisa orientada pelo método dialético busca as determinações que constituem o objeto e as suas estruturas fundamentais.

Assim, com o objetivo de analisar as determinações históricas e sociais que constituíram a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, buscou-se aprofundar o seu conhecimento pela definição das categorias³ de conteúdo e de método, com a intenção de realizar uma análise mais fidedigna possível sobre o objeto.

Essas categorias, segundo Kuenzer (1998), são os fios condutores da investigação, da análise e da exposição e se diferenciam em dois tipos: categorias metodológicas e categorias de conteúdo. As *categorias metodológicas* são as categorias do próprio método dialético: *totalidade*, *contradição* e *mediação* as quais dão suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa. Correspondem às leis objetivas e, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade.

As *categorias de conteúdo*, por sua vez, são recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Portanto, definidas pelas relações

³ Segundo Lacks (2004, p. 108), valendo-se de Cheptulin, “categorias significam graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática social. São formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora de nossa consciência”.

estabelecidas pelo próprio objeto, nossas análises foram realizadas à luz das seguintes categorias metodológicas: *totalidade*, *contradição* e *mediação*, e como categorias de conteúdo trabalhamos com *Educação do Campo*, *PNAIC* e *concepção de alfabetização*.

Segundo Netto (2011) a totalidade é uma categoria fundante do processo de produção do conhecimento, pois a própria realidade social tem um caráter de totalidade e como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. Pelo contrário, cada fato ou fenômeno só podem ser plenamente compreendidos em sua essência na medida em que forem analisadas as conexões que os articulam, submetendo-os, deste modo, a totalidade à qual pertencem. Ainda sobre essa categoria Duarte (2008a, p. 72) afirma:

Marx chama a atenção para o fato de que embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da parte ao todo, é preciso nunca esquecer que na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento. Isso tem implicações metodológicas decisivas, pois sendo esse todo possuidor de certas características que o definem e o diferenciam de outros que o procederam, essas características também determinam o ser das partes. [...] Ainda que o pensamento se detenha em uma parte do todo, jamais deve ser esquecido que essa parte não tem existência em si e por si mesma e também não deve ser esquecido que essa parte assume características distintas, dependendo de qual todo ela faça parte.

Nessa perspectiva, a categoria totalidade nos levou ao aprofundamento do estudo da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, considerando as determinações das concepções de educação, sociedade e de ser humano implícitas nos documentos do programa estabelecendo nexos com a atual conjuntura socioeconômica caracterizada, dentre outros aspectos, pela crise estrutural do capital.

Embora a totalidade seja uma categoria nuclear, ela perde qualquer sentido desvinculada da categoria contradição, pois conforme assinalam Martins e Marsiglia (2015) cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, em seu movimento, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente. Esse movimento se processa em decorrência das contradições entre opostos, uma vez que todo e qualquer desenvolvimento ocorre pela luta de contrários. Por isso, de acordo com Kuenzer (1998, p. 65):

A pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as

determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...] buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.

Dessa forma, ao analisar a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC buscou-se evidenciar as suas contradições considerando seus fundamentos teórico-epistemológicos e os interesses da classe trabalhadora no contexto do campo. Para fundamentar as análises trabalhamos com a categoria da mediação. Segundo Kuenzer (1998) a mediação é um recurso do pensamento que permite o isolamento dos fatos a serem pesquisados, tornando-os relativamente independentes para investigar as determinações mais simples do objeto até alcançar as suas múltiplas determinações.

Essa decomposição do objeto no pensamento, apenas para fins de análise do campo investigativo, é o que permite capturar as determinações mais simples do objeto mediada pelas abstrações teóricas, ou seja, mediatizada pela teoria. Assim, para estudar a singularidade da concepção de alfabetização implícita nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, partimos das suas interconexões com o universal e o particular. Nesse sentido, foram analisadas as seguintes categorias presentes nos próprios cadernos de formação do programa: *PNAIC, Educação do Campo e concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem* à luz da mediação dos fundamentos teóricos da Educação do Campo.

Deste modo, buscou-se analisar as categorias fundamentais do objeto na perspectiva de compreendê-lo integralmente, pois sem a “mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto” (DUARTE, 2008a, p 46). É indispensável esse esforço do pesquisador na elaboração de sínteses, pois a realidade é dialética e existe antes mesmo de ser reproduzida pelo pensamento, conforme explica Tonet (2013, p. 113-114):

A realidade não é a soma de infinitos objetos totalmente diferentes e, portanto, absolutamente desconhecidos. [...] a realidade é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade. Nenhum objeto é uma pura singularidade e nem é algo absolutamente desconhecido. Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal [...]. Temos que fazer um percurso que nos leve do imediato, através do mediato, até o resultado final que é uma síntese de vários elementos e uma articulação entre a essência e a aparência.

Nessa perspectiva, é nos nexos existentes entre o singular, o particular e o universal que reside o fundamento para compreensão do objeto em sua processualidade e totalidade. A expressão singular, segundo Martins (2006), revela a imediaticidade do fenômeno, ou seja, a sua identidade aparente e por isso é ponto de partida na elaboração do conhecimento. Para compreender a determinação essencial do objeto é necessário desvelar as mediações particulares que condicionam (mesmo que não de forma determinística) o modo de ser da singularidade.

Segundo Pasqualini e Martins (2015) a relevância da particularidade na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais que se referem às tendências generalizadas historicamente constituídas que dirigem o desenvolvimento do fenômeno, ou seja, referem-se as suas determinações essenciais.

Desse modo, para estudar a singularidade da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, tivemos que examinar as diretrizes, o contexto de criação, a concepção pedagógica, a concepção de educação do campo e as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem subjacentes ao programa e ao estudar essas particularidades desenvolvemos algumas linhas de análise que nos permitiu estabelecer nexos e relações com as concepções universais de alfabetização presentes em documentos internacionais e nacionais de educação, sendo que nesses documentos estão presentes discursos, tendências e orientações universais que impõe determinações sobre o nosso objeto de investigação.

Para tanto, o trabalho realizado consistiu em uma investigação de natureza básica e que comungou dois tipos de pesquisa, a *pesquisa bibliográfica* e a *pesquisa documental*, em suas diferentes etapas, conforme melhor explicitado a seguir.

Segundo Gil (2008) a *pesquisa bibliográfica* é desenvolvida a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos como livros, artigos científicos. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Nesta perspectiva, empregamos a pesquisa bibliográfica, remetendo-nos para a leitura da contribuição de

diversos autores sobre as seguintes temáticas: Educação do Campo e concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação.

Também utilizamos a *pesquisa documental* que, segundo Gil (2008), assemelha-se a pesquisa bibliográfica, porém recorre a fontes mais diversificadas como documentos oficiais, reportagens de jornal, relatórios de pesquisa, tabelas etc. A pesquisa documental recorre a materiais que não receberam o trabalho de análise, ou seja, trata-se de investigação de fontes primárias.

Neste sentido, realizamos a análise dos documentos relativos ao PNAIC consultados pela internet, no site do Ministério da Educação (<http://pacto.mec.gov.br>). As fontes consultadas foram a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC; o Manual do PNAIC; os Cadernos de Educação do Campo⁴ e dois dos Cadernos de Alfabetização 2015⁵.

Em relação às fontes consultadas, realizamos um recorte tendo em vista aqueles sobre os quais nos debruçamos neste estudo. Para tanto, delimitamos para análise, tendo como guia para a escolha, as categorias PNAIC, Educação do Campo e concepção de alfabetização.

Sobre a categoria PNAIC elegemos o documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, s.d.) e o Caderno de Formação *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação* (BRASIL, 2015a).

Para a análise da categoria Educação do Campo foram examinados os Cadernos de Formação denominados *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e) e *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: caderno 01* (BRASIL, 2015b).

Além disso, para a análise da categoria concepção de alfabetização recorreremos a três Cadernos de Formação, a saber: a) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e); b) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02* (BRASIL, 2012f); e,

⁴ É um conjunto de oito Cadernos de Formação destinados aos professores do campo. Disponíveis no site do programa: <http://pacto.mec.gov.br>

⁵ É um conjunto de doze cadernos produzidos para atender as demandas de formação continuada no ano de 2015. Disponíveis no site do programa: <http://pacto.mec.gov.br>

c) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03* (BRASIL, 2012g).

Delimitadas as fontes de pesquisa, a primeira etapa foi a leitura dos documentos na perspectiva de capturar a estrutura dos textos e organizar, através de um fichamento, o seu conteúdo de acordo com as categorias definidas. Em seguida, fizemos um levantamento da produção científica já efetivada sobre a problemática pesquisada. Assim, através da pesquisa bibliográfica organizamos o referencial teórico considerando as categorias de análise. Conforme assinala Frigotto (1994) poderíamos denominar esse segundo momento da pesquisa como coleta de material para análise.

Posteriormente, iniciamos o processo de análise do material levantado estabelecendo as conexões, mediações e contradições dos dados a partir da contribuição dos referenciais teóricos definidos na pesquisa bibliográfica. Segundo Frigotto (1994, p. 89) “é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata [...], passando-se do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade”. Portanto, é na análise que se estabelece as relações das partes com o todo para que este seja criado e recriado a partir das suas vinculações.

Finalmente, chegamos a síntese da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o processo da pesquisa. Essa síntese consiste na exposição das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada (FRIGOTTO, 1994). Assim, fica claro que os pontos de partida no método de exposição e no método de pesquisa são opostos. No início da investigação partimos de uma pergunta investigativa e na exposição partimos dos resultados que obtivemos com a investigação.

Ressaltamos que o método dialético não é um conjunto de regras formais que se aplicam a uma determinada investigação, muito menos um conjunto de regras que o pesquisador escolhe. Pelo contrário, “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador para extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53).

Por isso, as etapas acima anunciadas representam apenas uma forma didática de exposição dos procedimentos metodológicos utilizados, pois, como evidencia o autor “Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método” (NETTO, 2011, p. 27). Nosso objetivo, portanto, é demonstrar o percurso na elaboração do conhecimento, entendido,

segundo a epistemologia marxista, como apropriação da realidade objetiva com reprodução dessa realidade no pensamento.

Nesta direção, a dissertação está estruturada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. No primeiro capítulo discutimos os fundamentos da Educação do Campo. Inicialmente, apresentamos uma discussão sobre questão agrária e educação rural no Brasil. Na sequência tratamos da concepção de Educação do Campo. E, por fim, tratamos das referências pedagógicas que constituem as bases teóricas da Educação do Campo.

No segundo capítulo discorremos sobre as concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação. Para tanto, partimos das concepções de alfabetização no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Em seguida, abordamos aspectos históricos dos métodos e concepções de alfabetização no Brasil. E, por fim, analisamos o contexto de surgimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e sua relação com os programas de alfabetização infantil implementados pelo Ministério da Educação no período de 2003 a 2012.

No terceiro e último capítulo, analisamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo. Inicialmente caracterizamos o PNAIC, tomando como referência suas diretrizes e eixos de atuação. Na sequência, analisamos o contexto de criação, a concepção pedagógica e a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo. E, por fim, tratamos da concepção histórico-crítica de alfabetização.

1

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo discutimos os fundamentos da Educação do Campo com o objetivo de balizar a análise da concepção de alfabetização expressa nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, partimos da discussão sobre questão agrária e educação rural no Brasil. Na sequência tratamos da concepção da Educação do Campo. E, por fim, tratamos das referências pedagógicas que constituem as bases teóricas da Educação do Campo.

1.1 QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

A compreensão dos fundamentos da Educação do Campo passa pela análise da questão agrária e da educação rural no Brasil, pois “falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista” (MOLINA, 2015, p. 381).

A questão agrária compreende um conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como a sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra (STEDILE, 2012a). Assim, partimos da análise de dois modelos agrícolas que se constituíram historicamente no Brasil, um representado pela hegemonia da agricultura latifundiária, baseada no cultivo da monocultura e na exploração do trabalho escravo; e outro representado pela resistência da agricultura camponesa, baseada na produção de diversos produtos agrícolas com trabalho familiar (GÖRGEN, 2004).

A origem da agricultura latifundiária está relacionada à invasão dos colonizadores portugueses que se apoderaram do território brasileiro e submeteram violentamente os povos indígenas a um novo modo de produção. Quando os portugueses chegaram por volta de 1500 encontraram aproximadamente cinco milhões de pessoas que viviam no modo de produção do comunismo primitivo, isto é, da pesca, da caça, da coleta de frutas, raízes, folhas, grãos e do cultivo da mandioca e do milho (STEDILE, 2011).

Financiados pelo capitalismo comercial, que dominava a Europa e utilizando táticas de dominação e repressão, os portugueses transformaram todas as atividades produtivas e extrativistas em mercadoria, visando o lucro; assim, tudo era enviado para a Europa como forma de acumulação do capital.

Começaram explorando a madeira – o pau Brasil. Em seguida, investiram na produção da cana de açúcar. Mais adiante, focaram a exploração do ouro, do ferro e da prata.

Depois, avançaram para a produção do gado, do café, do algodão, da pimenta do reino, do tabaco, do cacau, tudo destinado ao mercado europeu.

Esse modelo de produção agrícola e mineral foi caracterizado pelos historiadores como modelo agroexportador porque naquela época a colônia exportava mais de 80% de tudo o que era produzido no país. O modelo da produção adotado foi o da *plantation*⁶.

Em relação à propriedade da terra a forma adotada pelos europeus foi a do monopólio da propriedade de todo o território pela Coroa Portuguesa. Para que esse modelo agroexportador fosse bem sucedido a Coroa estimulava os capitalistas colonizadores a investirem seu capital no Brasil, produzindo mercadorias através da concessão do uso das terras com direito hereditário. Desse modo, os herdeiros dos fazendeiros poderiam continuar com a posse das terras e com sua exploração, porém não poderiam vendê-las ou comprar terras vizinhas, pois a terra ainda não era propriedade privada.

A partir da metade do século XIX, com o combate internacional ao tráfico de escravos e a resistência negra em forma de lutas sociais e revoltas populares, o modelo agroexportador estava correndo o risco de entrar em colapso, obrigando a Coroa a promulgar a Lei de Terras nº 601 de 1850, que normatizou a propriedade privada da terra no país. Segundo essa Lei, os latifundiários poderiam pagar um determinado valor a Coroa, transformando sua concessão de uso em propriedade privada, com direito a venda e compra de terras. Segundo Stedile (2011) a Lei de Terras regulamentou o modelo de grande propriedade rural, tornando-se a base legal para a estrutura injusta de propriedade de terras existentes até hoje no Brasil.

Essa medida visava impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem adquirir terras, transformando-se em pequenos proprietários, pois não possuindo bens não teriam recursos de comprar terras a Coroa, continuando submissos aos fazendeiros na forma de trabalhadores assalariados.

Com a abolição da escravatura, finalizada com a promulgação da Lei Áurea em 1888 os escravos que já vinham se rebelando e se organizando em quilombos, estavam oficialmente “livres”, mas impedidos de adquirir a terra para produzir, então, aproximadamente dois milhões de ex-escravos, deixaram as senzalas e foram vender sua força de trabalho carregando e descarregando navios em cidades portuárias para garantir sua sobrevivência e construíram suas moradias em morros e manguezais dando origem as favelas.

⁶ “*Plantation* é a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, com a prática da monocultura, ou seja, com a plantação de um único produto, destinado à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., com emprego de mão de obra escrava” (STEDILE, 2011, p. 21).

Com isto os latifundiários substituíram a mão de obra escrava por imigrantes europeus, divididos entre as regiões Sul e o Sudeste do país. Aqueles que foram para São Paulo e Rio de Janeiro não receberam lotes de terras como os da região Sul, sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café sob o regime de colonato⁷.

A crise do modelo agroexportador se agravou com a interrupção da migração de camponeses europeus durante a I Guerra Mundial (1914-1918) gerada pela proibição do uso de transportes marítimos dando origem ao campesinato brasileiro constituído pelos camponeses pobres da Europa que trabalhavam nas regiões Sul e Sudeste e pelos trabalhadores pobres de origem mestiça que embora não tivessem a propriedade da terra, ocuparam o interior da região Nordeste e os Estados de Minas Gerais e Goiás dedicando-se a agricultura camponesa.

Görgen (2004) explica que a origem da agricultura camponesa está relacionada à resistência dos pequenos agricultores ao modelo agroexportador e começou ao redor das grandes fazendas de monocultura, produzindo para a subsistência com trabalho familiar e comunitário, sistema integrado de policultivos, combinação de produção animal e vegetal e total vínculo com a terra e o que sobrava abastecia a população através da venda nas fazendas e nas cidades.

Apesar disso os pequenos agricultores foram abandonados pelos governantes e pela sociedade, não tinham apoio para produzir, muito menos acesso à escola, à infraestrutura e à saúde, resolviam seus problemas com chás caseiros, benzimentos e medicina popular. Portanto, “[...] a expansão da agricultura camponesa foi bloqueada, impedida, reprimida, inibida, enquanto a agricultura latifundiária foi estimulada, apoiada, financiada, protegida e defendida com armas” (GÖRGEN, 2004, p. 21).

A crise do modelo agroexportador gerou uma crise política no país, afetando a classe dominante com a queda da Monarquia e o estabelecimento da República em 1889, através de um golpe militar realizado pelo próprio Exército da Monarquia sem participação popular.

Em 1930 as elites da nascente burguesia industrial deram um golpe promovendo uma revolução na política, liderada por Getúlio Vargas, que culminou na tomada do poder da oligarquia rural⁸ e a implantação do modelo de industrialização dependente⁹.

⁷ Os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo. Além disso, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente de dois hectares por família para o cultivo de subsistência e criação de pequenos animais (STEDILE, 2011).

⁸ Entre 1894 e 1930 foi um momento na história em que houve um forte domínio das oligarquias formadas por ricos e poderosos proprietários rurais, principalmente da Região Sudeste do país.

Do ponto de vista da questão agrária esse período se caracterizou pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. As oligarquias rurais continuavam proprietárias das terras, produzindo para a exportação, mas não tinham mais o poder político que estava concentrado nas mãos da burguesia industrial, que por sua vez, resolveu manter a oligarquia rural como classe social privilegiada por dois motivos: a burguesia industrial originou-se dos latifundiários e da acumulação de capital a partir das exportações do café e do açúcar; segundo, o modelo industrial dependente precisava importar máquinas e operários dos Estados Unidos e da Europa e isso só era possível pela continuidade da exportação agrícola.

Nesse contexto, surgiram as indústrias produtoras de insumos para a agricultura como ferramentas, máquinas, adubos químicos e venenos, assim como, a agroindústria implantando o beneficiamento de produtos agrícolas. Este era o cenário favorável para o surgimento da burguesia agrária caracterizada pela modernização da produção agrícola destinada ao mercado interno, obrigando os agricultores familiares e pequenos produtores a vincularem-se às regras estabelecidas pelo modelo de industrialização dependente.

O projeto de escolarização destinado aos trabalhadores naquela época fundamentava-se na proposta de Educação Rural, uma concepção de educação urbana destinada aos trabalhadores rurais restrita aos conhecimentos elementares da leitura, escrita e operações matemáticas, conforme evidenciado por Ribeiro (2012, p. 294):

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita?

Ainda sobre a Educação Rural, Oliveira e Campos (2012, p. 238) assinalam que:

A educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido

⁹ Recebeu esse nome porque o modelo de industrialização implantado no país mantinha uma relação de dependência econômica com os países desenvolvidos e com a oligarquia rural, originando as novas elites dominantes (STEDILE, 2011).

um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador.

Assim, o êxodo rural passou a ser estimulado com a transferência dos filhos dos trabalhadores para as cidades tornando-se operários nas fábricas das regiões Sul e Sudeste com baixos salários. Além disso, os agricultores camponeses foram obrigados a produzir alimentos a preços baixos destinados à classe operária, contribuindo assim para o crescimento da indústria brasileira com altas taxas de lucro.

O intenso deslocamento dos jovens para os centros urbanos levou ao surgimento do Ruralismo Pedagógico¹⁰, que nos limites deste texto não poderemos tratá-lo de maneira descritiva, mas expressava uma corrente de pensamento vinculada a Educação Rural destinada aos trabalhadores rurais que inspirou os programas e campanhas de alfabetização que seriam implantadas posteriormente com o propósito de adaptar a escola às condições do trabalhador e, conseqüentemente, mantê-lo no campo.

Como observa Leite (2002), a proposta do Ruralismo Pedagógico, defendida pelos agroexportadores com apoio de setores da elite urbana, do movimento nacionalista e do movimento católico, tinha o interesse na permanência do trabalhador no campo, tendo em vista a manutenção da riqueza agrícola e o combate aos problemas sociais nas cidades, pois o objetivo da burguesia industrial era perpetuar-se enquanto classe dominante. Então o caminho era implantar campanhas e programas de alfabetização no campo buscando legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe em detrimento da outra. Para Silva (2006, p. 68), tratava-se de um:

Discurso pedagógico que atribui a falta de desenvolvimento do campo à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, como uma situação predominantemente cultural, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade.

Nesse contexto, foi criada em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural com a finalidade de incentivar a permanência dos jovens no campo, preservar a arte e as manifestações folclóricas, bem como proporcionar a expansão do ensino, a disciplina e a obediência às normas do Estado.

¹⁰ Para aprofundamento sobre Ruralismo Pedagógico ver Bezerra Neto (2003).

Além dessa iniciativa, Oliveira e Souza (2012), demonstram que em 1947 foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que articulava estratégias para mobilizar os diversos setores da sociedade brasileira para acabar com o analfabetismo, associado aos interesses de desenvolvimento do país e contenção da migração. Além disso, em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹¹ com o objetivo de incentivar a organização das comunidades rurais e fixar a população no campo, porém, a iniciativa foi insuficiente e a migração continuava.

Diante do histórico de insucesso das campanhas de alfabetização, da precarização da Educação Rural no país e a busca por melhores condições de vida, surgiram os movimentos de educação popular nas décadas de 1950 e 1960 como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), iniciativas ligadas aos partidos de esquerda com fundamentação no trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas¹², sindicatos e ação pastoral de bispos e da Igreja Católica que lutaram contra a expropriação da terra, movimento que culminou na aprovação do Estatuto da Terra em 1963¹³ (LEITE, 2002).

Neste contexto surgiu o Movimento de Educação Popular que contou com a participação de Paulo Freire que contestava o modelo de educação vigente e aos poucos teve sua prática pedagógica, desenvolvida com os camponeses e outros segmentos de trabalhadores, reconhecida como valiosa contribuição para a educação brasileira incorporada como método de alfabetização de adultos, que visava a “conscientização do cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório” (LEITE, 2002, p. 44).

Segundo Silva (2006) o desenvolvimento dessa proposta de educação popular estava articulado com os movimentos progressistas da Igreja Católica na formação de lideranças e organização de base nas comunidades de resistência à Ditadura Militar, assim como, o movimento sindical rural e as Escolas Famílias Agrícolas.

De acordo com a autora, surgia naquele contexto a mobilização da sociedade em defesa da escola inspirada nas ideias e proposições dos movimentos de Educação Popular, da Ação Católica e dos Movimentos Sociais do Campo que contribuiriam posteriormente para o surgimento do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo.

A partir de 1964, com o regime militar, houve uma mudança radical no modo de produzir e no jeito de viver dos agricultores com o aprofundamento da modernização da

¹¹ Para estudo mais aprofundado sobre a Campanha Nacional de Educação Rural ver Barreiro (2010).

¹² “As Ligas Camponesas, criadas em 1955 em Pernambuco, foi um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste” (SILVA, 2006, p. 73).

¹³ Segundo Fernandes (2012) o Estatuto da Terra representou a primeira lei de Reforma Agrária que nunca foi aplicada.

agricultura gerada pela Revolução Verde. Segundo Görgen (2004), esta revolução representou o aprofundamento do modelo de desenvolvimento capitalista na agricultura e na pecuária, baseado na produção voltada para o lucro e para o mercado através da mecanização agrícola, utilização de venenos e fertilizantes e medicamentos veterinários, constituída de três fases iniciada na década de 1960 e que se estende até hoje.

A primeira fase da Revolução Verde iniciou na década de 1960 e se estendeu até 1990 caracterizada pelo aumento significativo da monocultura e da industrialização da agricultura através do crescimento do ramo das indústrias de vendas de máquinas, sementes modernas e insumos químicos. Dessa forma, o pequeno produtor não usufruía do resultado da sua produção, pois a renda ficava concentrada na mão dos empresários que repassava para a indústria e o comércio. Essa lógica passou a ser financiada pela política de crédito que beneficiava apenas os médios e grandes produtores, pois o pequeno agricultor, que era obrigado a investir no pacote tecnológico, endividava-se cada vez mais.

O resultado dessa primeira fase da Revolução Verde foi desastroso para os pequenos agricultores que foram praticamente expulsos do campo, pois endividados venderam suas terras para os grandes produtores e foram para as periferias das grandes cidades. Além disso, esse modelo econômico contribuiu para o empobrecimento do solo gerado pelo uso excessivo de adubação química, contaminação das águas, dependência ao sistema bancário e alto endividamento dos agricultores e aumento da pobreza e da fome no país causado pela diminuição da produção de alimentos para o mercado interno.

Neste período de regime militar o índice de analfabetismo ainda era expressivo o que levou o governo a criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um projeto educativo para erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos articulado com o fortalecimento do modelo industrial nos padrões capitalista de produção. Na análise de Leite (2002, p.52) “[...] o sistema escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional”, portanto, “no balanço geral sobre o MOBRAL, o saldo é negativo. O analfabetismo não foi erradicado no país”.

Além disso, antes do término do regime militar, foi implantado no Nordeste o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), uma parceria entre governo federal e a Universidade Federal do Ceará com financiamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Seu principal objetivo era

melhorar a qualidade de ensino dos nordestinos por meio de materiais didáticos respeitando a formação cultural deles e a preparação para o trabalho.

A partir da análise de Leite (2002) compreendemos que embora o discurso do governo fosse criar um currículo apropriado a realidade sociocultural dos trabalhadores, o objetivo não era alfabetizá-los, mas diminuir as tensões geradas pela pobreza no campo, legitimando mais uma vez, por meio da educação escolar, os interesses da classe dominante.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, foram criados diversos movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), os movimentos indígenas, quilombolas e de agricultores e trabalhadores rurais, dentre outros, fortalecendo assim a resistência dos trabalhadores na luta pela terra e por direitos sociais que culminaria ao final da década de 1990 na articulação do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que será tratada adiante. As reivindicações destes movimentos contestavam a expansão da Revolução Verde iniciada na década de 1960.

A crise na primeira fase da Revolução Verde influenciou no surgimento da segunda fase que se estendeu de 1990 a 1999 com o objetivo de aumentar a produtividade e superar a crise da agricultura através do uso de novas máquinas e equipamentos e intensificação do uso de inseticidas, fungicidas e herbicidas no controle de pragas. Logo, houve o aumento do lucro das indústrias que passaram a investir na modernização de insumos, equipamentos e produtos químicos, aumentando a dependência e endividamento dos agricultores.

Esse modelo exigiu a especialização e profissionalização dos agricultores para aprenderem a utilizar as novas tecnologias, estimulando a competitividade no campo e a integração com a agroindústria e com as empresas de exportação. Assim, a agricultura brasileira foi colocada na concorrência do mercado mundial de alimentos exigindo a intensificação do uso de agrotóxicos para não comprometer a produção em larga escala, criando novos desequilíbrios no solo e no meio ambiente, forçando o aumento e o consumo das doses de veneno.

Stedile (2013) ao fazer a análise da questão agrária na década de 1990 explica que houve a entrada das três formas clássicas do capitalismo no campo, representadas pelos seguintes movimentos: a) acumulação: os grandes proprietários rurais passaram a acumular cada vez mais, estimulados pela política econômica que facilitou esse processo; b) concentração: o capitalista não ficou satisfeito em acumular apenas dentro da sua área, por isso adquiriu as terras dos pequenos proprietários; c) centralização: o capitalista não se

concentrou apenas em seu negócio, por isso começou a atuar em vários setores como no comércio e na indústria.

O resultado desse projeto de sociedade dependente e subordinado aos interesses dos grandes centros hegemônicos do capitalismo mundial culminaram na privatização do patrimônio público e crescimento do latifúndio nas mãos de grandes grupos e empresas internacionais durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) no decorrer da década de 1990.

No ano 2000 teve início a terceira fase da Revolução Verde por meio do *agronegócio* caracterizada pela agricultura científica que utiliza métodos e tecnologias de controle da produção agropecuária aplicadas pelas indústrias multinacionais e grandes agricultores integrados a agroindústria. Os métodos baseiam-se na produção de alimentos e animais transgênicos com o objetivo de diminuir as pragas, aumentar a produção e gerar lucros à custa da exclusão dos pequenos e médios agricultores, da destruição ambiental e do aumento de doenças em seres humanos.

Os efeitos negativos da Revolução Verde sobre a agricultura camponesa foram intensos: houve a expansão do latifúndio e da monocultura por todo o país, os problemas sociais nas cidades multiplicaram-se com o êxodo rural, a natureza foi devastada, a saúde dos agricultores piorou com o uso de venenos, as condições de trabalho pioraram e o acesso e permanência da educação continuaram precarizados.

Segundo Görgen (2004, p. 45) “a revolução verde, como um processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura, concentrou renda, patrimônio e poder para a classe dominante e deixou problemas, sofrimento e miséria para a maioria dos pobres”.

E hoje, como consequência disso, nós não temos mais uma burguesia agrária típica que vive só do trabalho que explora na lavoura. Hoje as grandes propriedades rurais brasileiras estão nas mãos de grandes grupos econômicos que operam em várias áreas, com banco, comércio e indústria. Apenas 46 grandes grupos econômicos controlam, sozinhos, mais de 20 milhões de ha. É como se eles fossem donos de quase todo o Estado de São Paulo, ou de todo o Rio Grande do Sul, ou diversos Estados menores somados (STEDILE, 2013, p. 375).

Para este autor o único caminho para resolver o problema agrário é a Reforma Agrária começando pela descentralização da propriedade, reorganização da propriedade coletiva dos meios de produção e a devolução dos direitos à saúde, educação, moradia, território, trabalho e soberania alimentar aos trabalhadores.

Dessa forma, a Reforma Agrária se configura como socialista porque deixa de ser uma questão econômica, específica dos sem terra, e passa ter um caráter revolucionário, pois interessa a todos os trabalhadores do campo e da cidade e atinge a classe dominante, mas essa revolução só será possível quando todos os trabalhadores compreenderem que é o acúmulo de forças gerado pela capacidade organizativa, política e mobilizadora que produzirá um amplo movimento capaz de derrotar politicamente a burguesia (STEDILE, 2013).

A concentração fundiária, decorrente da estagnação da Reforma Agrária, é a origem das mazelas sociais que tem se expressado na atualidade através de conflitos no campo e degradação ambiental. Segundo Oliveira (2015) os conflitos no campo relacionados à terra, água e trabalho continuam elevados. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), durante o ano de 2015, verificou-se 1.217 ocorrências por conflitos no campo envolvendo mais de 816 mil pessoas, sendo que 50 foram assassinadas, significando um aumento de 39% se comparado ao ano anterior. Além disso, foram registrados 185 conflitos por água e os conflitos trabalhistas chegaram a 84, sendo que 80 foram casos de trabalho escravo.

Em relação aos problemas ambientais, tem ocorrido a degradação do solo e contaminação de rios e lençóis freáticos, desmatamento sem nenhum controle, decorrente do uso intensivo de venenos agrícolas trazendo desequilíbrios ambientais. Além disso, não podemos desconsiderar o vazamento da Barragem de Fundão, administrada pela Mineradora Samarco S/A, como um dos piores desastres ambientais já registrados no país. Segundo Luz (2015) no dia 05 de novembro de 2015, 55 milhões de metros cúbicos de lama tóxica, contaminada com mercúrio, arsênio e ferro, invadiram a comunidade de Bento Rodrigues, distrito de Mariana, em Minas Gerais, assassinando 19 pessoas e afetando a vida de duas mil pessoas.

As consequências sociais do capitalismo na agricultura influenciaram também na intensificação da precarização da educação pública no campo e na cidade contribuindo para que 13 milhões de jovens maiores de 15 anos chegassem a essa idade ainda em condições de analfabetismo, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015.

Além disso, a partir do Governo FHC o Brasil adotou reformas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação em forma de programas orientados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que infestaram a educação com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência,

formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo¹⁴ (FRIGOTTO, 2010).

Estes programas educacionais fundamentam-se em concepções de educação consideradas *para e no campo* como extensão do Ruralismo Pedagógico, pois ao analisar os objetivos, diretrizes e concepções pedagógicas que justificam a criação destes programas é possível fazer esta constatação, conforme evidenciada, por exemplo, nos fundamentos do Programa Escola Ativa¹⁵.

A expressão educação *para o campo* mantém uma estreita relação com políticas autoritárias do Estado que negam os processos sociais, produtivos e culturais da vida do campo, da mesma forma que a proposta de educação *no campo* expressa um sentido extensionista, reforçando a dimensão localista e particularista do modelo educacional destinado ao trabalho manual, negando a “universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana, independentemente de residir no campo ou na cidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Em oposição a essas concepções, o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, iniciado no final da década de 1990, articulado pelo MST e outras organizações sociais, protagonizaram o surgimento da concepção Educação *do Campo* caracterizada, dentre outros aspectos, pela combinação da “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso sua origem está relacionada à luta dos movimentos sociais dos trabalhadores” (CALDART, 2012a, p. 261), como veremos na sequência.

1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações sociais em defesa de políticas públicas de educação articuladas a luta pela terra. Ela nasceu como crítica à realidade da educação dos trabalhadores que vivem no/do campo. Entretanto, essa crítica não se caracterizou apenas como denúncia, mas como crítica propositiva de transformações apresentando propostas de

¹⁴ Essa ideia será resgatada e explorada no próximo capítulo deste trabalho.

¹⁵ O Programa Escola Ativa foi uma estratégia metodológica para as classes multisseriadas localizadas em escolas rurais de baixa densidade populacional. Foi implantado inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Financiado pelo Banco Mundial o programa fundamentava-se em concepções escolanovistas e construtivistas e por isso sofreu severas críticas pelos movimentos sociais do campo, pesquisadores e professores que coordenavam o programa nas Instituições de Ensino Superior (IES) (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

políticas de educação integradas a um projeto político de transformação social protagonizado pelos trabalhadores organizados em movimentos sociais e sindicais (CALDART, 2012a).

Segundo Frigotto (2010) os desafios impostos aos movimentos sociais do campo extrapolam a dimensão educacional, pois a Educação do Campo representa a luta também contra a estrutura de classes na esfera econômica, social, política, cultural e científica. Este autor explica que a formação social, econômica e cultural do Brasil se constituiu historicamente com base em três características estruturantes do projeto societário capitalista: a) mimetismo, ou seja, colonização intelectual prevalecendo as ideias e teorias dos centros hegemônicos, representados na atualidade pelos organismos internacionais, assim, o país não precisaria produzir ciência, apenas importá-la; b) crescente endividamento externo; c) abismal assimetria entre o poder e ganhos do capital e do trabalho configurando uma das forças de trabalho de maior nível de exploração do mundo.

Desse modo, a Educação do Campo não pode ser compreendida “como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado” nas escolas desvinculado de um projeto histórico¹⁶ (CALDART, 2009, p. 40). Embora ela tenha se constituído enquanto crítica da realidade educacional, sua análise de percurso demonstra que ela é muito mais do que uma proposta de educação; ela é “movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país” (CALDART, 2009, p. 40).

Reduzir a concepção de Educação do Campo significa desconsiderar a sua “tríade estruturante: campo-educação-política pública” (CALDART, 2012a, p. 263). Assim, o objetivo originário da Educação do Campo consiste em produzir políticas e práticas de educação que articule a formação dos sujeitos do campo com um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo e de país sob outra lógica de organização social que não seja o modo de produção capitalista.

Segundo Fernandes e Molina (2004) o campo é espaço de vida onde as pessoas podem morar, estudar e trabalhar com dignidade, mas é também espaço de resistência dos camponeses na luta pelo acesso e permanência na terra na perspectiva de garantir a produção e reprodução da existência de maneira diferenciada na relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Neste sentido, a concepção de campo e de educação contempla

¹⁶ Segundo Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 15), “projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista”.

o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra, porque a Educação do Campo foi criada pelos sujeitos que fazem a agricultura camponesa, isto é, pelos pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros sujeitos.

Compreende-se, portanto, a agricultura camponesa como um modo específico de fazer agricultura e de viver das famílias, distinta ao modelo do agronegócio, com as seguintes características:

- a) os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos;
- b) as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer;
- c) o uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros;
- d) há diversificação de cultivos e criações, alternatividade de utilização dos produtos obtidos, seja para uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo;
- e) a unidade de produção camponesa pode produzir artesanatos e fazer o beneficiamento primário de produtos e subprodutos;
- f) existe garantia de fontes diversas de rendimentos monetários para a família, desde a venda da produção até a remuneração por dias de serviços de membros da família;
- g) a solidariedade comunitária (troca de dias de serviços, festividades, celebrações), as crenças e os valores religiosos por vezes impregnam as práticas de produção;
- h) e, enfim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem... e com os tempos (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 27).

Ao compreender o campo como espaço de desenvolvimento territorial do trabalho familiar na agricultura, os movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil, defendem a necessidade de uma Reforma Agrária popular. Segundo Stedile (2012b) esta reforma compreende um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades de terra, estabelecendo um limite máximo de propriedade rural no Brasil de 1.500 hectares, ocorrendo

assim uma distribuição justa com as famílias camponesas sem terra ou com pouca terra que vivem no campo. Além disso, a proposta da Reforma Agrária popular combina a distribuição de terras com:

- a) instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização;
- b) adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas;
- c) democratização da educação formal, garantindo acesso à escola desde a educação infantil até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos;
- d) implantação de um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo;
- e) ampla valorização das manifestações culturais do meio rural em geral vinculado aos hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festas rurais (STEDILE, 2012b, p. 664-665).

Esse posicionamento evidencia que foram os movimentos sociais do campo em estado de luta, com destaque para aqueles que lutam pela Reforma Agrária e particularmente o MST, que protagonizaram o processo de criação da Educação do Campo, sobretudo, os trabalhadores pobres do campo, sem terra, sem trabalho que tencionaram a inclusão dessa concepção na agenda política da sociedade (CALDART, 2009).

Sua concepção e fundamentos começaram ser sistematizados a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) realizado pelo MST em 1997 com a participação de algumas entidades que realizaram um amplo debate sobre a educação no meio rural brasileiro. Denominada inicialmente como *Educação Básica do Campo* na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir dos debates no Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo realizado em Brasília em novembro de 2002; sendo confirmada na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em agosto de 2004, em Brasília (CALDART, 2012a).

Nesse contexto foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 1998. O Pronera é uma política pública específica para a educação de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e para a

formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos. Neste programa são desenvolvidos projetos educacionais de alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação (SANTOS, 2012).

Sendo assim, a Educação do Campo representa um posicionamento contrário à concepção de Educação Rural e foi se constituindo na luta pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária, representando, posteriormente, a luta pelo acesso à educação através de políticas públicas desde a educação infantil até o ensino superior para todos os trabalhadores que vivem no/do campo.

De acordo com Caldart (2009) a Educação do Campo expressa a luta dos trabalhadores por políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo o direito à educação no e do campo, isto é, uma educação concebida e produzida pelos próprios trabalhadores considerando as lutas e formas de produção da existência dos povos do campo. Esse foi o entendimento comum entre os participantes da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 2004 que culminou na formulação do lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” significando que a luta pela educação é justa e necessária e, portanto, deve ser desenvolvida no âmbito do espaço público e o Estado deve ser pressionado a formular políticas que garantam a sua universalização.

Entretanto, a formulação e desenvolvimento dessas políticas de Educação do Campo ocorrem num contexto de contradição caracterizado por avanços e recuos na disputa do espaço público e na direção político-pedagógica de programas, pois para que sejam desenvolvidos é necessário disputar os fundos públicos¹⁷ com a lógica da agricultura capitalista representada pelo agronegócio. Sobre essa questão Caldart (2012a) afirma que o enfrentamento de políticas no âmbito da educação e da agricultura é uma questão de sobrevivência, considerando que na lógica do agronegócio é a concepção de Educação Rural que deve retornar a agenda do Estado, justificando o constante enfrentamento dos movimentos sociais contra o avanço do agronegócio no campo.

¹⁷ Nos anos de 2009 e 2010 o Ministério da Agricultura liberou para custeio da safra agrícola o valor de R\$ 93 bilhões para financiar o agronegócio, enquanto a agricultura familiar ficou com R\$ 15 bilhões. Comparando com o último ano referido, enquanto o valor destinado ao agronegócio teve aumento em R\$ 15 bilhões, a agricultura familiar teve um acréscimo de apenas R\$ 2 bilhões. Disponível em: <http://antigo.mst.org.br/node/6949>. Acesso em nov. 2016.

Apesar disso, depois de vinte anos, desde a realização do I Enera, a análise de percurso da Educação do Campo evidencia que os trabalhadores organizados em movimentos sociais e sindicais obtiveram muitas conquistas, dentre elas:

a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); a Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos, pelo país afora e o Decreto n. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (MST, 2014, p. 91).

Porém, novos enfrentamentos precisam ser feitos e neste sentido foi realizado o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II Enera) em Luziânia, Goiás, no período de 21 a 25 de setembro de 2015, onde mais de 1500 educadores e educadoras do campo manifestaram-se reafirmando a concepção de Educação do Campo na construção coletiva de um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório protagonizado pelos trabalhadores.

O II Enera culminou na elaboração de um Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária que consegue traduzir sucintamente a pauta da Educação do Campo na atual conjuntura, com destaque para as seguintes reivindicações: a) luta pela reforma agrária articulada a um projeto popular de agricultura, saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras; b) luta contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores; c) combate ao agronegócio; e, d) defesa da educação pública desde a educação infantil até a universidade.

Com isso, reafirmamos que Educação do Campo fundamenta-se num projeto histórico contra hegemônico construído pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo contrário a qualquer tipo de retrocesso político-social de retirada de direitos, conforme pode ser visto na conjuntura atual do país, momento em que este trabalho foi produzido.

Sendo assim, o importante é entendê-la sem perder de vista a relação campo-educação-política pública, considerando que

no terreno concreto da educação, assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e

incorpore em políticas públicas o pensar e fazer dos movimentos sociais nos tratos da educação, da gestão das escolas, na reorientação curricular, na produção de material, na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito à educação e formação. As políticas públicas entrarão na contramão se ignorarem o pensar e o fazer dos movimentos na garantia do direito (ARROYO, 2004, p. 60-61).

Nesse sentido, os movimentos sociais conquistaram importantes marcos normativos que contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo nos diferentes níveis de governo. São dispositivos legais que reconhecem e afirmam as especificidades da vida no campo e a necessidade de um tratamento diferenciado nas políticas educacionais. São eles: a) Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; b) Decreto nº 7.352/2010 que trata da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); e, c) Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A concepção de Educação do Campo está explicitada no Parecer CNE nº 36/2001 que acompanha as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ao estabelecer que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012a, p. 7-8).

Assim compreendida, a Educação do Campo se constituiu no diálogo com os diferentes sujeitos do campo, tomando como referência seu contexto e sua forma de se relacionar com a natureza e os modos de organização do trabalho, uma concepção contrária à Educação Rural, pois como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2004) a Educação do Campo nasceu de outro olhar sobre o campo, um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade construído por sujeitos de história e de direitos, sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, étnicos e políticos.

Deste modo, conforme estabelecido no Artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a identidade da Escola do Campo é compreendida

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012a, p. 33).

Nessa perspectiva, reconhecemos que houve um grande avanço na legislação, a começar pela própria compreensão da concepção de Educação do Campo, até então inexistente, e o seu desdobramento que trata da identidade da escola vinculada à realidade do campo com um projeto pedagógico que leve em consideração os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Sobre o projeto político-pedagógico a legislação nacional determina que as escolas do campo observem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu Artigo 40, explicita que no atendimento escolar as populações do campo a escola deve considerar o respeito às suas condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com suas formas de produção do conhecimento e participação das comunidades locais quanto à organização do currículo.

Embora na Resolução supracitada não estejam explicitadas as pedagogias consideradas condizentes com os fundamentos da Educação do Campo, Caldart (2004), ao tratar dos elementos necessários à construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo, assinala que a teoria pedagógica da Educação do Campo fundamenta-se em três referências pedagógicas, a saber: a Pedagogia Socialista; a Pedagogia do Oprimido e a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; e Pedagogia do Movimento, concepções que serão tratadas na sequência.

1.3 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme anunciado anteriormente, as bases teóricas da Educação do Campo assentam-se em três referências pedagógicas. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista que ajuda a pensar a relação entre educação e trabalho como categoria central da concepção de educação numa perspectiva emancipatória.

A segunda referência é a Pedagogia do Oprimido e a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular desenvolvidas ao final da década de 1950 e início da década de 1960, período marcado por muitas manifestações protagonizadas pelos movimentos sociais na luta pela reforma agrária e tantas outras reivindicações que culminaram no movimento de educação e cultura popular em resposta aquele período de tensão social.

A terceira referência é a Pedagogia do Movimento, que apesar de dialogar com as tradições anteriores, é uma elaboração teórica produzida recentemente pelos movimentos sociais do campo a partir do acúmulo de experiências educativas na incorporação de algumas matrizes formativas ao trabalho pedagógico, a saber: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Além dessas três referências, a Pedagogia Histórico-Crítica também tem constituído a base teórica da Educação do Campo. Recentemente o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar/HISTEDBR)¹⁸ publicou uma coletânea intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais* (BASSO; NETO; BEZERRA, 2016). Ela é resultado de conferências e trabalhos publicados nas segunda e terceira edições do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e quarta e quinta Jornada de Educação Especial no Campo, ocorridos nos anos de 2013 e 2015, e aborda as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação no Campo.

Movimento semelhante tem ocorrido no Estado da Bahia desde 2014 com a atuação da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (UFBA/FACED), por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)¹⁹ e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC) na implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão. Merece destaque nestes grupos, as ações de formação continuada de professores das escolas do campo, sobretudo aquelas decorrentes da Ação Escola da Terra²⁰, uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que na UFBA se operacionaliza em Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Feitos estes esclarecimentos, tratamos na sequência as concepções anunciadas.

¹⁸ Sobre o GEPEC/UFSCar, consultar site do grupo no endereço: <http://www.gepec.ufscar.br/sobre>

¹⁹ Sobre o LEPEL, consultar site do grupo no endereço: <http://www.lepel.ufba.br/apresentacao.htm>

²⁰ Sobre a Ação Escola da Terra, consultar site no endereço: <http://portal.mec.gov.br>

1.3.1 Pedagogia Socialista

A elaboração teórica da Pedagogia Socialista está vinculada às experiências revolucionárias de luta social e política do século XX, destacando-se a experiência da Revolução Russa²¹, ocorrida em outubro de 1917, que consolidou a superação do sistema capitalista quando os trabalhadores assumiram o controle daquele país. Foi durante o período que vai de 1917 a 1931 que os pedagogos Anatoli Vasilevitch Lunacharskiy (1875-1933), Nadejda Konstantinovna Krupskaya (1868-1939), Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) e Viktor Niholaevich Shulgin²² (1894-1965), entre outros, produziram os fundamentos da Pedagogia Socialista Russa.

Segundo Freitas (2013), convencidos de que a velha escola não servia para a nova sociedade que estava surgindo, estes pedagogos organizaram um novo sistema educacional que serviria de referência para a criação da nova escola soviética. Assim, em 26 de outubro de 1917, em substituição ao antigo Ministério da Educação, foi criado o Comissariado Nacional de Educação, presidido por Lunacharskiy em parceria com Krupskaya e outros pedagogos, com o objetivo de reconstruir o sistema educacional russo.

Ciavatta e Lobo (2012) explicam que a reconstrução do sistema educacional era urgente e necessária, pois havia uma grande quantidade de pessoas analfabetas e a maioria dos operários e camponeses não tinha acesso ao ensino formal. Além disso, os professores ocupavam uma baixa posição social, situação evidenciada pelos baixos índices de formação docente e péssimos salários, e a maioria das escolas eram dirigidas pela Igreja.

Diante dessa situação, o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou em 30 de setembro de 1918 a Deliberação sobre a escola única do trabalho. Baseado neste documento o Comissariado Nacional de Educação publicou em 16 de outubro de 1918 o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho*, constituindo a base conceitual dos fundamentos da educação socialista (FREITAS, 2013).

A partir daí foram criadas as Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, estiveram voltadas para a elaboração da nova pedagogia para a escola do trabalho (FREITAS, 2013). Os fundamentos da nova escola socialista foram constituídos a partir do acúmulo de experiências do coletivo de professores e professoras e das experiências pedagógicas das Escolas-Comunas que tinham a tarefa de produzir inovações a serem generalizadas para as escolas regulares.

²¹ Sobre os elementos contextuais do processo revolucionário, ver Gonçalves e Paludo (2015).

²² Sobre os pedagogos russos, ver Abreu (2015).

O autor explica que entre 1918 e 1923 as Escolas-Comunas, especialmente, a Escola Lepeshinskiy, dirigida por Pistrak, foram fundamentais neste processo de reelaboração dos programas e métodos de ensino na construção da proposta da Comissão Estatal Científica. Como resultado dessa experiência, Pistrak, em 1924 publicou o livro *Problemas atuais da escola soviética contemporânea*, traduzido e publicado no Brasil com o nome de *Fundamentos da escola do trabalho* (PISTRAK, 2011) que sintetiza sua experiência pedagógica na condução da Escola Lepechinskiy e no contato com outras escolas primárias de sua época. Além disso, naquele mesmo ano este autor em parceria com outros autores, dentre eles, Shulgin, organizou o livro *A Escola-Comuna do NarKomPros*, traduzido e publicado no Brasil com o título *A Escola-Comuna* (PISTRAK, 2013).

Nessas duas obras estão evidenciados os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Socialista, elementos considerados essenciais na consolidação dos ideais da revolução socialista. Comprometida com o desenvolvimento da consciência socialista, os princípios que constituíram a base da escola do trabalho foram estes: atualidade, auto-organização (autogestão) e trabalho, categorias fundamentais da educação socialista, compartilhadas tanto por Pistrak quanto por Shulgin (FREITAS, 2013).

A primeira categoria referia-se à necessidade de reorganizar o trabalho educativo na perspectiva de vivenciar a atualidade, “entendida como o compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes” (FREITAS, 2013, p. 24). Nesse sentido, a tarefa da escola era preparar crianças e jovens para compreender e transformar a realidade daquela época, marcada pelas suas contradições. Para tanto, era necessário um professor construtor-lutador preparado cientificamente para desenvolver um trabalho educativo em sintonia com a realidade daquele momento histórico, pois “sem teoria pedagógica revolucionária, não [poderia] haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2011, p. 19).

O objetivo era transformar o professor em um intelectual preparado para desenvolver um trabalho socialmente útil na escola, capaz de compreender as contradições do momento atual e preparando os alunos com bons métodos de ensino para o estudo da realidade. Assim, foi necessário planejar ações de análise coletiva dos trabalhos desenvolvidos nas escolas e momentos de formação que tratassem dos ideais da classe trabalhadora, pois o objetivo era transformar o professor em um militante social ativo.

Nota-se que a questão da atualidade está organicamente vinculada à transformação da realidade que por sua vez está articulada a categoria auto-organização ou autogestão,

entendida como a constituição de coletivos infantis ou juvenis com o objetivo de desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de trabalharem coletivamente, o que compreende responsabilidade, obrigações e, principalmente, compromisso com a coletividade (PISTRAK, 2011).

Como observa Freitas (2013) a auto-organização deveria ser ensinada desde a mais tenra idade pela escola através de jogos coletivos, conselhos estudantis, assembleias, entre outras ações e organizações, ensinando as crianças e jovens a organizar e dirigir um grupo, quando necessário, mas também aprenderem a serem dirigidos, como descreve Shulgin:

[...] a forma superior da autogestão é a assembleia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. [...] a comissão de organização é construída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado (SHULGIN, 1924, p. 69-70, apud FREITAS, 2013, P. 30).

Observa-se que as tarefas desenvolvidas e as decisões compartilhadas nas Escolas-Comunas não eram uma brincadeira; ao contrário, eram tarefas concretas e reais inspiradas no princípio da coletividade, de maneira que todos vivenciassem a experiência da direção e da subordinação nos órgãos de autogestão, consideradas instâncias formativas as quais se integram os conteúdos escolares. Além de a autogestão ser praticada na escola, Freitas (2013, p. 98) destaca uma das maiores contribuições da produção teórica de Shulgin, que diz respeito à ideia de articular o papel desempenhado pela escola com outras agências formativas, como as organizações sociais, sindicatos, movimentos sociais etc., “pois aprende-se fora da escola nas várias agências educativas presentes no meio social”.

Igualmente importante é a categoria trabalho, considerada princípio educativo na educação socialista constituindo a base da relação escola, atualidade e auto-organização. Não se trata da atividade desenvolvida no modo de produção capitalista em que ocorre a desfetivação do trabalho, caracterizada pela transformação do produto criado pelo trabalhador em mercadoria expropriado pelos capitalistas, ou seja, perda do objeto e servidão a ele numa relação alienada, considerando que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência, convertendo-se em mecanismo de exploração do homem pelo homem.

Contraopondo-se a essa concepção, o trabalho como princípio educativo fundamenta-se na dimensão ontológica e produtiva do trabalho, compreendendo-o como atividade indispensável à produção e reprodução da vida, pois diferentemente dos animais que tem sua existência garantida pela natureza, o homem, a fim de atender as suas necessidades, desenvolve meios para transformá-la e ao fazê-lo adquire características do gênero humano que o difere dos demais animais. Assim, o trabalho é compreendido como uma ação humanizadora, ou seja, “um dever e um direito em função do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

É a partir desta compreensão que emerge o conceito de trabalho socialmente útil²³, defendido tanto Shulgin quanto por Pistrak, tendo em vista que naquele momento revolucionário deveria ser feito um trabalho que tivesse um sentido naquilo que deveria ser feito e a necessidade daquela época era construir a Rússia, elevar a qualidade de vida da população, formar novos homens e mulheres, superando o modo de vida atrasado (em alguns casos o trabalho com características feudais), movido pela busca da atualidade (GONÇALVES; PALUDO, 2015).

Nesse sentido, o trabalho necessário a ser desenvolvido pela escola naquele momento histórico consistia em estudar e compreender a realidade, fundamentada na ciência e na técnica, produzindo conhecimentos necessários ao projeto de sociedade em curso, pois a “razão de ser da escola, no contexto revolucionário específico da Rússia, consistia na prática dos conhecimentos, traduzindo-os em melhoria de vida da população, nos diversos ramos produtivos” (GONÇALVES; PALUDO, 2015, p. 36).

Por isso nas Escolas-Comunas foram introduzidas as seguintes formas de trabalho: trabalho doméstico, trabalho das oficinas, trabalho da fábrica, trabalho agrícola, trabalho improdutivo integrado à ciência etc. Todas estas subdivisões do trabalho objetivavam aproximar os estudantes dessa ação humana para que pudessem compreendê-lo como criador da vida e produtor das riquezas existente na sociedade, praticando, dentre outros aspectos, a auto-organização na realização das atividades, desenvolvendo assim uma nova concepção de sociedade sem classes (PISTRAK, 2011).

Além disso, as Escolas-Comunas estabeleceram o complexo de estudo como conceito articulador do currículo, conhecido como Plano de Estudos. Entende-se por

²³ “O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propagada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer atividade” (FREITAS, 2013, p. 33).

complexo a “complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NARKOMPROS, 1924, p. 5 apud FREITAS, 2013, p. 35). Assim, a proposta era estudar a natureza e a sociedade tomando o trabalho como categoria central com base nas ciências, sem perder de vista a relação da escola com a atualidade, ou seja, com a prática social. Vejamos o que diz o autor:

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak, e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. Nesse sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo socialmente útil acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo (FREITAS, 2013, p. 36).

O autor ressalta que embora a atualidade e a auto-organização constituíssem a base do trabalho educativo, os conteúdos escolares de cada uma das disciplinas não era relativizada, ao contrário, o complexo de estudo era aplicado em cada uma das disciplinas clássicas, promovendo o acesso às bases das ciências na perspectiva de instrumentalizar o estudante para apropriar-se das ferramentas intelectuais necessárias à compreensão e transformação da realidade, pois a “essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla” (FREITAS, 2013, p. 71).

Embora a formulação teórica da Pedagogia Socialista Russa tenha ocorrido no início do século XX, suas repercussões no Brasil datam de 1980, num momento em que surgiam os partidos políticos operários e socialistas e os movimentos sociais, dentre eles o MST, que na luta pela reforma agrária articulou o surgimento da Educação do Campo, incorporando as categorias trabalho, atualidade e auto-organização no trabalho educativo desenvolvido com as pessoas que fazem parte deste movimento por meio das matrizes pedagógicas trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história presentes atualmente na Pedagogia do Movimento que será tratada posteriormente.

1.3.2 Pedagogia do Oprimido

Pedagogia do Oprimido é uma concepção de educação produzida a partir das experiências de resistência dos trabalhadores organizados em movimentos sociais em contraposição às diversas formas de opressão. O surgimento desta concepção está relacionado ao argumento de que todo conhecimento, concepção e conceito tem origem nas experiências sociais de resistência, tendo em vista que estas constituem a força político-pedagógica das práticas sociais (ARROYO, 2012b).

A origem desta concepção pedagógica está atrelada ao movimento de Educação Popular iniciado no final da década de 1950 que se estendeu até os primeiros anos da década de 1960, ressurgindo no final da década de 1970-1980, em outro contexto político. O movimento de Educação Popular, como vimos anteriormente, caracterizou-se pela articulação dos trabalhadores do campo, organizados nas Ligas Camponesas e sindicatos, na luta, dentre outros aspectos, pela Reforma Agrária. Para Arroyo (2012b), a Educação Popular significou uma resposta político-pedagógica ao momento de tensão daquela época em que a terra estava sendo expropriada das mãos dos pequenos agricultores em decorrência da implantação da primeira fase da Revolução Verde iniciada naquela década.

Segundo Paludo (2012), a origem da Educação Popular no Brasil está vinculada a luta dos trabalhadores na defesa de seus direitos e pela construção de uma nova ordem social superadora do modo de produção capitalista vinculada às experiências pedagógicas dos movimentos populares que concebiam a educação como ato político relacionando a formação humana com os processos de luta de organização dos trabalhadores.

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativa alternativa às pedagogias e práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do Oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (PALUDO, 2012, p. 281).

Em contraposição as concepções pedagógicas que visavam conformar os sujeitos em relação às diversas situações de opressão, dentre elas, a exploração da terra e dos trabalhadores, a Pedagogia do Oprimido se materializou a partir das práticas sociais dos sujeitos concretos, a saber: trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, povos do campo, que,

organizados, resistiram e reagiram com radicalidade a toda e qualquer forma de opressão, construindo assim uma diretriz pedagógica radical para a educação, especialmente, para a Educação do Campo.

A concepção fundante da Pedagogia do Oprimido parte do entendimento de que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua convivência com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 52). Assim, o primeiro princípio desta pedagogia é a conscientização por parte dos sujeitos da relação de antagonismo entre opressores e oprimidos, pois o papel político desta concepção pedagógica consiste em revelar essas relações opressoras, reconhecendo os oprimidos como educadores (ARROYO, 2012b).

Por isso, a matriz formadora que orienta a prática pedagógica é justamente a reação dos oprimidos pela libertação da situação de opressão. Ao escrever o livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire partiu do argumento de que as situações de opressão são consideradas autoconscientizadoras, autocriativas, uma vez que o oprimido elabora respostas diante das carências e limitações da opressão, reagindo “em movimentos de libertação, em lutas por terra, território, trabalho, teto e vida” (ARROYO, 2012b, p. 557).

À medida que os oprimidos assumem esse posicionamento os educadores também são formados, tendo em vista que estes passam a reconhecê-los como “sujeitos de saberes, de culturas e de modos de ler o mundo e de pensar-se”, sendo assim, “os oprimidos vão reeducando os educadores e o pensamento pedagógico, numa união reeducadora que os movimentos sociais vem assumindo” (ARROYO, 2012b, p. 556). Para Freire (1987, p. 55-56) “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”.

Desse modo, a Pedagogia do Oprimido, ao tomar a libertação da opressão como matriz formadora, orienta que os processos educativos desenvolvidos, tanto no contexto dos movimentos sociais quanto nas escolas, reconheça a educação como um processo de humanização que implica inicialmente indagar a condição desumana na qual os oprimidos foram submetidos historicamente e a partir desse reconhecimento assumir um posicionamento crítico que implica recuperar a humanidade que lhes foi roubada como prática de libertação-humanização.

De acordo com essa concepção, a tarefa da Educação do Campo e das escolas do campo consiste em explicitar que a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história,

não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores [...]” (FREIRE, 1987, p. 30), implicando na atuação dos movimentos sociais na luta pela recuperação dessa humanidade que foi roubada dos trabalhadores.

Isso significa um processo de repolitização da Pedagogia do Oprimido, segundo o qual os movimentos sociais, pautados nos princípios desta concepção pedagógica, utilizam-na para demonstrar que as formas de opressão no campo se dão de diversas formas, dentre elas, pela expropriação da terra e destruição da produção da agricultura camponesa. Por isso, no contexto dos movimentos sociais, a terra é tomada como matriz formadora, compreendida como espaço em que o ser humano se defronta com a natureza como força e produtora da vida e ao modificá-la transforma a si mesmo.

Segundo a Pedagogia do Oprimido é necessário que a escola do campo, através do seu projeto político pedagógico, reconheça que os sujeitos da ação educativa, incluindo professores, alunos, familiares e comunidade, sofrem opressões históricas, evidenciando a necessidade de trabalhar pedagogicamente esses processos históricos de opressão dos povos do campo.

Portanto, segundo Arroyo (2012b, p. 559) é necessário “ocupar o território-escola”, pois a escola é mais do que escola, é um território de luta e de ocupação de direitos, incorporando nos currículos das escolas do campo conteúdos relativos à história de expropriação da terra e da destruição da agricultura camponesa e as formas de resistência, afirmação e libertação dos povos do campo, tendo em vista que este conteúdo é ausente dos currículos oficiais, dos materiais didáticos e da formação docente. Além disso, é necessário garantir a presença dos movimentos sociais em práticas escolares e extraescolares para que haja a socialização dos saberes adquiridos nas vivências sociais, políticas e culturais humanizadoras com os sujeitos da ação educativa.

1.3.3 Pedagogia do Movimento

A Pedagogia do Movimento fundamenta-se tanto nas pedagogias anteriores quanto na experiência de trabalho educativo desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde o final da década de 1990. É uma pedagogia desenvolvida pelos movimentos sociais baseada no processo formativo dos sujeitos Sem Terra que educa as pessoas que dele fazem parte por meio de ações organizadas em articulação com a luta pela terra.

Araújo e D'Agostini (2012, p. 143-144) referindo-se a articulação entre a luta pela terra e educação assinalam que:

Tendo a compreensão de que são os homens que fazem a história, os dirigentes do MST a cada conquista de terra criam como prioridade a escola, entendendo que este é um espaço de formação humana. A escola é um espaço de acesso a classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim, a materialização da escola é de suma importância para o Movimento, é através dela que se encaminharão as gerações os objetivos referentes à educação na perspectiva do MST. [...] O MST busca um conjunto de meios para estruturar e organizar o estudo e a prática dos sujeitos envolvidos com a escola e os demais espaços formativos do Movimento.

O MST reconhece o valor da escola e sabe que ela é um espaço em disputa, nesse sentido, esta concepção pedagógica tem sido produzida na dinâmica da luta social e da organização coletiva dos trabalhadores camponeses, pois ao compreender o ser humano como um ser histórico e o trabalho como atividade humana criadora parte-se do entendimento de que o movimento social constitui também um lugar/espaço de formação de sujeitos sociais coletivos. Como observa Caldart (2012b, p. 546), “a Pedagogia do Movimento reafirma, para nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento de práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”.

Nessa perspectiva, os elementos conceituais que constituem essa pedagogia estão pautados em um projeto de formação humana que compreende a coletividade em movimento como um aspecto fundamental do processo educativo, isto porque, conforme expõe a autora, o movimento social constitui um sujeito pedagógico, ou seja, ponto de partida do processo educativo.

Se o movimento da coletividade configura-se como o sujeito pedagógico, isso significa que luta social e organização coletiva são consideradas matrizes formativas da Pedagogia do Movimento. No contexto dessas duas matrizes estão implícitos alguns conceitos essenciais que compõe os fundamentos teóricos desta pedagogia.

O primeiro diz respeito aos movimentos sociais, entendidos como formas de mobilização e de organização da classe trabalhadora para lutas sociais. Referindo-se a este conceito Caldart (2012b) explica que o potencial de um movimento social concentra-se justamente na sua capacidade organizativa na perspectiva de fazer a diferença no movimento

histórico da sociedade ao servir de referência para formar novos sujeitos sociais coletivos, contribuindo para a organização da vida cotidiana das pessoas.

Quanto ao sujeito social coletivo, a autora explica que trata-se de uma associação de pessoas que assumem uma identidade de ação na sociedade, tendo em vista formas de organização atendendo aos interesses comuns de um projeto coletivo. Assim, os Sem Terra, os Atingidos por Barragens e os Pequenos Agricultores, por exemplo, ao partilharem de objetivos comuns construídos no movimento histórico em que se afirmam, tem contribuído para a formação de sujeitos coletivos necessários as lutas sociais, compreendidas como enfrentamentos organizados coletivamente de determinadas situações sociais na defesa de interesses coletivos.

Nessa lógica, os sujeitos coletivos são formados no engajamento da luta, transformando as condições de existência e transformando a si mesmos, aprendendo e ensinando com as contradições, tensões, conflitos, conquistas e derrotas inerentes as lutas sociais. É nesse movimento dialético da luta que os sujeitos se constituem sustentando e garantindo os interesses da coletividade.

Assim, contrapondo-se a visão reducionista de que as organizações coletivas são formas autoritárias de pensar o mundo e que tentar transformá-lo seja algo ultrapassado, a Pedagogia do Movimento defende que o ser humano se forma na luta social, na compreensão teórica da realidade, se forma, entre outros processos, em atitudes de inconformismo e contestação social e na busca da transformação do atual estado das coisas.

De acordo com essa concepção a luta social como matriz formativa é necessária, pois “há situações que estão impedindo a vida ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos [...]” (CALDART, 2012b, p. 550).

Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento visando articular o projeto de formação dos trabalhadores a estratégia de luta pela Reforma Agrária Popular no confronto, dentre outros aspectos, com o agronegócio, orienta que o trabalho educativo a ser desenvolvido nas escolas do campo articule as seguintes matrizes pedagógicas: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história, compreendidas como princípios educativos essenciais a formação do ser humano.

Segundo Caldart (2012c) essas matrizes pedagógicas são consideradas categorias fundamentais para pensar os processos de transformação da escola na atual conjuntura, pois

uma das premissas fundamentais da Pedagogia do Movimento é justamente o argumento de que as transformações pretendidas na escola implica firmeza de concepção do projeto de escola e de sociedade alinhado aos interesses dos trabalhadores, tendo em vista que a escola tem um papel indispensável para educar para luta, para liberdade e para democracia numa perspectiva crítica.

Sendo assim, a matriz pedagógica do trabalho é considerada a categoria fundante do projeto político pedagógico da escola do campo pela sua vinculação com os conhecimentos escolares a partir da inserção dos estudantes em diferentes formas de trabalho socialmente necessários, considerando as características das diferentes idades e as condições objetivas de cada escola. Segundo Caldart (2012c) podem ser desenvolvidas atividades ligadas ao próprio funcionamento da escola, trabalhos sociais no acampamento ou assentamento ou até mesmo atividades produtivas com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde que sejam articuladas atividades educativas em que a organização coletiva do trabalho seja um exercício constante.

O argumento defendido pela autora é que os estudantes do Ensino Fundamental adquiram alguma experiência de trabalho na agricultura, seja na escola ou fora dela, compreendendo processualmente, através de práticas simples ou complexas, o que é Agroecologia, por exemplo. Para isso, é necessário incluí-la nas atividades curriculares ou extracurriculares da escola como objeto de estudo, combinando a inserção direta das crianças e jovens em formas, as mais avançadas possíveis, de trabalho, com o estudo rigoroso dos conhecimentos científicos.

Quanto a matriz pedagógica da luta social, a autora orienta que a escola do campo desenvolva ações que possibilitem aos estudantes fazer uma análise crítica da realidade para que assumam uma atitude de contestação e resistência diante das condições de existência. Nesse sentido, as lutas sociais dos trabalhadores devem ser objeto de estudo científico dos componentes curriculares para que os estudantes, de acordo com a faixa etária adequada, sejam educados a participarem das mobilizações que acontecem no lugar onde vivem ou até mesmo em outros lugares, desde que a idade e seu vínculo com os movimentos sociais assim permita.

A matriz pedagógica da organização coletiva se desenvolve articulada as matrizes da luta social e do trabalho. Para Caldart (2012c) é indispensável que a escola desenvolva atividades de auto-organização dos estudantes, iniciadas com ações simples até construir a auto-organização como base da participação deles nos processos de gestão e organização do

trabalho da escola. Para tanto, a organização coletiva deve ser objeto de estudo científico da escola promovendo ações no ambiente escolar ou entre escolas que possibilitem aos estudantes exercer hábitos organizativos.

Além dessas categorias a autora assinala a necessidade de preservar a origem do próprio Movimento, cultivando a memória da sua caminhada, assim, a Pedagogia do Movimento contempla a matriz pedagógica da cultura, sinalizando a necessidade de trabalhar pedagogicamente, em seus diferentes tempos e espaços, a cultura em todas as suas dimensões, desde as místicas, simbologias e traços da identidade Sem Terra até o modo camponês de fazer agricultura e os conhecimentos nela envolvidos, as tradições culturais e as relações sociais das famílias e das comunidades camponesas.

Ainda em relação a essa matriz, Caldart (2012c) destaca a função social da escola do campo no processo de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e de produção de novos conhecimentos exigidos pela realidade atual pelos estudantes. A autora afirma que:

É tarefa específica da escola garantir a apropriação das *bases das ciências, das artes e das tecnologias*, ou os conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento mais pleno do ser humano, trabalhando-os na forma de conteúdos de ensino abordados com sistematicidade, rigor e criticidade, respeitando-se métodos ou didáticas específicas para este trabalho. Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos considera a necessária *dimensão histórica* da produção do conhecimento e o princípio da *atualidade*, ou seja, seu potencial para compreensão das contradições que vem o nosso tempo. Mas também considera a importância de desenvolver nos estudantes a *capacidade de abstração*, ou seja, de desprender-se da realidade imediata para poder conhecê-la mais profundamente, e também para pensar como ela poderia ser diferente do que hoje é (CALDART, 2012c, p. 43-44, grifos da autora).

Além disso, integra essa matriz o desenvolvimento da dimensão artística mediante ações em que os estudantes expressem, através das diferentes linguagens, seu pensamento, assim como, atividades de educação física visando o desenvolvimento da cultura corporal.

O desenvolvimento dessas matrizes está em plena sintonia com a matriz pedagógica da história, uma vez que “o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que fez a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história” (CALDART, 2012c, p. 44). A autora recomenda que a escola desenvolva atividades específicas que possibilite ao estudante estabelecer relação entre

memória e história, compreendendo cada situação numa perspectiva histórica, num contínuo movimento entre passado, presente e futuro.

Recomenda-se trabalhar com a história do acampamento, assentamento ou da comunidade articulada ao estudo da História, ensinando os estudantes a analisarem o movimento de transformação dos diferentes fenômenos da natureza e da sociedade, assim, “no dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitem conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas” (CALDART, 2012c, p. 45).

Em síntese, de acordo com a Pedagogia do Movimento, o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história são consideradas matrizes formadoras do ser humano postas em movimento pedagógico constituindo a base do trabalho educativo das escolas do campo, visando desenvolver valores, atitudes, postura organizativa e de militância nos estudantes.

1.3.4 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que nasce no contexto educacional brasileiro e fins da década de 1970, a partir do trabalho do filósofo e professor Dermeval Saviani. Suas primeiras formulações datam de 1979, num contexto de efervescência política caracterizada pela abertura e transição democrática no país e um movimento de crítica às teorias educacionais crítico-reprodutivistas.

As teorias crítico-reprodutivistas compreendem as teorias do sistema de ensino como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista, que embora tenham exercido influência na América Latina na década de 1970 pela quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino, denunciando a articulação da educação com os interesses da burguesia, também disseminaram certo pessimismo entre os professores inviabilizando assim esforços para superação do problema da marginalidade. Além disso, não apresentaram proposições pedagógicas de superação das condições impostas a escola (SAVIANI, 2009a).

Naquele contexto, segundo Saviani (2008a), era necessário fazer um movimento de crítica à concepção pedagógica oficial, denunciando seu caráter reprodutor, e ao mesmo, elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista, isto é, uma pedagogia contra hegemônica.

Denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2008b, p. 170).

No contexto das pedagogias contra hegemônicas, a Pedagogia Histórico-Crítica têm como marcos referenciais de base as obras *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente. Trata-se de uma pedagogia socialista de inspiração marxista, pois fundamenta-se nas concepções de mundo, homem e sociedade própria do materialismo histórico dialético evidenciadas nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Embora estes intelectuais não tenham formulado uma teoria pedagógica, existem passagens referidas à educação e ao ensino em suas obras que serviram de inspiração para a formulação desta pedagogia (SAVIANI, 2012).

Por isso tem havido um movimento de aproximá-la à discussão da Educação do Campo, ou tomá-la como referencial teórico para promover estudos e práticas da/na Educação do Campo. Este movimento, conforme destacado anteriormente, tem tido mais proeminência no trabalho desenvolvido em torno do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação *no*²⁴ Campo (GEPEC), criado em 2010 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Entre outras ações, este grupo tem promovido ações de formação de professores em nível de graduação, com a Licenciatura em Pedagogia da Terra e especialização *lato sensu*, em Educação *no* Campo. Também, tem promovido o *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, em sua quarta edição em 2016, quando ocorre simultaneamente com o Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo*.

Outro ponto de aglutinação deste esforço tem sido a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED). O LEPEL, desde que assumiu a formação de professores no âmbito do Programa Escola Ativa na Bahia, em 2008, tem proposto a Pedagogia Histórico-Crítica como

²⁴ Atentem que o grupo foge à designação comum Educação *do* Campo, optando por Educação *no* Campo, defendendo que todos os homens tenham acesso indistinto aos conhecimentos historicamente produzidos, seja qual for seu local de trabalho ou moradia.

referencial teórico para subsidiar o trabalho formativo. Mais recentemente, no âmbito da Ação Escola da Terra – programa criado pelo MEC em 2012, em substituição ao programa Escola Ativa –, este grupo tem realizado cursos de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Foi na condição de formador destes programas que me aproximei deste referencial teórico, que aqui tomo para subsidiar o trabalho de pesquisa nesta dissertação de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do CFP/UFRB.

No PPGEDUCAMPO, alguns trabalhos tais como os de Pereira (2015) e Santos (2015) tem utilizado o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, tais trabalhos possuem objetos distintos abordado neste trabalho. Não há no conjunto de trabalhos produzidos neste programa, nas suas duas primeiras turmas, nenhum que abordasse a questão da Alfabetização no contexto do campo.

Quanto à contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo, Saviani (2016) parte da concepção de homem e de educação defendendo a tese de que o homem é um ser social, pois, diferentemente dos animais que tem sua existência garantida pela natureza, ele desenvolveu meios para transformá-la por meio do trabalho e ao fazê-lo adquiriu características do gênero humano, evidenciando que a existência das características especificamente humanas, não são resultantes de um processo exclusivamente biológico, natural, mas sim, produto da construção histórica, mediante o trabalho.

Desse modo, a educação é compreendida como uma atividade específica dos seres humanos porque ela coincide com o processo de trabalho, pois “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.” (SAVIANI, 2008a, p. 13). Para produzir a própria existência, o homem, intencionalmente, transformou a natureza em bens materiais mediante o processo de trabalho, e ao fazê-lo produziu também representações mentais que se transformaram em ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, elementos que constituem o trabalho não-material, isto é, a educação. Assim, como afirma Saviani (2008a, p. 12), a educação é uma categoria de produção do trabalho não material, pois trata “da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação é compreendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008a, p. 13). A produção do trabalho educativo é uma ação direta em dois sentidos: primeiro, trata-se de uma relação direta entre professor e aluno; segundo, o resultado direto do trabalho é a produção da humanidade em cada indivíduo singular. Trata-se, portanto, de uma produção intencional em que o professor ao desenvolver a atividade educativa possibilita aos alunos a apropriação dos “conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais” (SAVIANI, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, o objeto da educação refere-se “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008a, p. 13). A finalidade do trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica é garantir que cada indivíduo se aproprie dos elementos culturais necessários a sua formação. Para tanto, a escola precisa identificar os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento, dosá-los e sequenciá-los no currículo de modo que ao serem ensinados, através de procedimentos de ensino adequados, “a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008a, p. 18).

Este argumento justifica-se pelo fato de que a sociedade atual atingiu um nível de desenvolvimento que exige dos indivíduos a apropriação de conhecimentos visando à plena participação destes na sociedade. Assim, o domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender o mundo em sua totalidade, e isso tem início na educação infantil e ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior (SAVIANI, 2007).

À medida que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade eles desenvolvem a capacidade de compreensão da realidade. Esse posicionamento caracteriza a escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008a, p. 14). Portanto, a socialização do saber sistematizado constitui-se como papel central da escola, seja no campo ou na cidade.

Esta é a tese central da Pedagogia Histórico-Crítica, pois no modo de produção capitalista, a escola, enquanto instrumento de manutenção da classe dominante, controla e expropria a classe trabalhadora do acesso ao saber sistematizado, assumindo assim, além de outros aspectos, a função de reproduzir a desigualdade social que caracteriza a sociedade

vigente. Embora esta teoria pedagógica reconheça que além da escola existam outros espaços e sujeitos educativos, “no entanto, a escola continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos” (TAFFAREL, 2013, p. 19).

É na escola que se aprende a ler e escrever, as ciências naturais, as ciências sociais e a linguagem dos números (SAVIANI, 2008a), conhecimentos estes que promovem a elevação da capacidade teórica dos indivíduos, possibilitando a compreensão do modo como a sociedade está estruturada, bem como a construção de alternativas necessárias a sua transformação. Nessa direção, concordamos com o autor que embora a escola, por si mesma, não transforma a realidade, mas ela instrumentaliza os indivíduos para o movimento de transformação social. Daí decorre o argumento defendido por Saviani (2009a, p. 66) que a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”.

O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítico considera a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. O método foi elaborado em conformidade com o Método da economia política de Marx, contido em seu livro *Contribuição à crítica da economia política* (2008). “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008a, p. 142).

Com base nestes pressupostos a Pedagogia Histórico-Crítica propõem um método pedagógico que compreende cinco momentos articulados, a saber: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada da prática educativa. Estes não se identificam com passos ou momentos lineares dispostos no planejamento de ensino, mas com um movimento dialético que vai da síntese à análise pela mediação da análise, constituindo uma orientação segura tanto para o processo de produção do conhecimento como para a organização do ensino (SAVIANI, 2009a).

O ponto de partida metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica é a *prática social* (primeiro passo), que apesar de ser comum a professores e alunos, expressam níveis distintos de compreensão. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. Saviani (2009a) explica que a compreensão do professor caracteriza-se como síntese precária porque por mais articulados que sejam os seus conhecimentos e experiências em relação à prática social, seu conhecimento é limitado, pois ainda não conhece os níveis de compreensão dos alunos no ponto de partida do trabalho educativo.

Apesar disso, no ponto de partida, o professor “deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual” (SAVIANI, 2016, p. 22), isto é, compreender o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os alunos nasceram, tendo em vista desenvolver um trabalho pedagógico que permita-lhes suplantar a compreensão sincrética (superficial e aparente) da prática social em direção a outro patamar de compreensão, mais elaborado, sintético, caracterizado pelo conhecimento das relações e determinações da forma como a sociedade está estruturada.

Sendo assim, assumir a prática social como ponto de partida do método pedagógico significa desenvolver o trabalho educativo de modo que o aluno, no ponto de chegada, compreenda

como nasceu a sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, o primeiro momento do método pedagógico coloca em evidência a necessidade de desenvolver com os alunos, desde a mais tenra idade, um trabalho pedagógico direcionado para a apropriação, por cada aluno, dos conhecimentos socialmente elaborados como a ciência, a arte, a filosofia, a cultura corporal, enfim, conhecimentos que auxiliam a compreensão e transformação da realidade. São conhecimentos que expressam o grau de desenvolvimento da sociedade atual, herdadas das gerações anteriores, e ao mesmo tempo, conhecimentos necessários para que essa geração continue promovendo transformações.

Transpondo este primeiro momento do método da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo, cabe ao professor, no ponto de partida, compreender a prática social do campo brasileiro, isto é, entender as relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo em suas atividades reais em cada tempo e espaço. Para tanto, é necessário que ele entenda como se constituiu historicamente a concentração da terra no Brasil e que até hoje inviabiliza a reforma agrária. Nessa direção, o autor defende que o professor, no ponto de partida do trabalho educativo, tenha a seguinte compreensão:

No Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos. Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, formando grande bancada no Congresso Nacional e se impondo pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de líderes populares dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais. Explode, assim, a luta de classes no campo opondo os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - que representa 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por todo o país -, de um lado e, de outro lado, os trabalhadores rurais e pequenos agricultores liderados pelos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o MST (SAVIANI, 2016, p. 34).

É imprescindível que o professor tenha a clareza deste quadro atual, de modo que, por meio do trabalho educativo, possibilite aos alunos essa mesma compreensão no ponto de chegada. Para tanto, é necessário o desenvolvimento dos momentos intermediários da prática social na educação do campo, a saber, problematização, instrumentalização e catarse.

A *problematização* é o segundo momento do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2016, p. 36). Em outros termos, diz respeito aos conhecimentos que precisam ser dominados pelos alunos visando à equalização dos problemas detectados na prática social. Assim, partindo da prática social no campo, caracterizada, dentre outros aspectos, pelo avanço do agronegócio com a atuação de indústrias multinacionais na produção de alimentos transgênicos, uso de agrotóxicos e exploração predatória da terra e dos recursos naturais, entende-se que estes aspectos são problemas a serem resolvidos, e, portanto, devem ser tratados na escola.

Em decorrência, o terceiro momento do método pedagógico é a *instrumentalização*, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2016, p. 36). Isso

significa que o professor precisa desenvolver um trabalho pedagógico centrado nos objetos de estudo das diferentes áreas do conhecimento na perspectiva de tratar conteúdos relacionados aos conceitos, por exemplo, de sementes transgênicas, agrotóxicos, recursos naturais, agricultura, pecuária, extrativismo, degradação ambiental, e tantos outros conteúdos das Ciências Naturais e Sociais de modo que os alunos dominem estes conhecimentos considerados essenciais para o equacionamento dos problemas detectados na prática social. Para Saviani (2009a, p. 57) a instrumentalização corresponde ao processo de “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

De posse destes instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de compreensão da prática social a que se ascendeu. Esse quarto momento do método pedagógico é chamado de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2016, p. 36). Trata-se do ponto culminante do trabalho educativo, pois ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Tomando como referência a prática social no campo, entende-se que a problematização e a instrumentalização criam as condições necessárias para:

Emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano (SAVIANI, 2016, p. 37-38).

Nessa direção, o ponto de chegada do método é a própria *prática social* (quinto momento), compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos, mas uma compreensão da prática social em termos tão elaborados quanto era possível ao professor no ponto de partida do trabalho educativo. Adquiridos os instrumentos culturais, o aluno avança do sincretismo inicial para uma compreensão sintética da realidade. Ocorre um salto qualitativo caracterizado pela produção de formas mais elaboradas do pensamento. Nas palavras de Saviani (2016, p. 38).

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em

confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Em síntese, o método pedagógico histórico-crítico reconhece o momento da catarse como ponto culminante do processo educativo, pois através da mediação dos conteúdos de ensino, o aluno, que antes possuía uma compreensão limitada, passa a ter uma compreensão de totalidade da realidade. Por isso Saviani (2009a, p. 66) compreende a educação como “atividade mediadora no seio da prática social global” pelo seu caráter transformador indireto e mediato da sociedade.

Embora a exposição do método pedagógico tenha obedecido a uma sequência de passos, esclarecemos que foi a forma encontrada para expor o conteúdo, pois como sinaliza o próprio Saviani (2016, p. 39), não se trata de uma sequência cronológica, e sim dialética de um “mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos” que não se identificam com passos ou momentos lineares dispostos no planejamento de ensino, mas com um “movimento que vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples)” (SAVIANI, 2009a, p. 59), constituindo assim uma orientação segura para a organização do ensino, pois como assinala Lavoura e Marsiglia (2015, p. 350) “a mediação da abstração na educação escolar ocorre mediante o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos [...] a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino”.

Os autores argumentam que a passagem do sincretismo inicial do aluno no ponto de partida para uma compreensão sintética da prática social no ponto de chegada não ocorre de maneira espontânea, ao contrário, requer situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino dos conteúdos escolares, evidenciando assim as fortes afinidades da Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural.

Esta teoria psicológica, de base marxista, surgiu na Rússia em 1920 num contexto pós-revolucionário tendo como proponentes Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1904-1979).

O trio precursor desta teoria psicológica, conhecida também como “Escola de Vigotski”, sem preterirem a importância do substrato biológico, desenvolveram a seguinte tese no estudo do desenvolvimento humano: “o psiquismo é unidade material e ideal que se

desenvolve socialmente” (MARTINS, 2016, p. 55-56). Isso significa que mesmo que o homem disponha de propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento, “ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar” (MARTINS, 2013, p. 41).

Esse acervo refere-se às conquistas históricas alcançadas no processo de desenvolvimento do gênero humano, isto é, a cultura, entendida, neste trabalho, à luz da perspectiva histórico-cultural, como “produto da prática histórico social dos homens” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 357). Essas conquistas, dialeticamente, se expressam na produção de bens materiais (objetos concretos) e na produção não material (ideias, conceitos, símbolos, habilidades, etc.), que segundo Saviani (2008a), constitui a base dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade.

Nessa perspectiva, o domínio da fala, da leitura, da escrita, do cálculo e de tantas outras ações humanas é conquistado pela internalização de signos²⁵ externos que se convertem em signos internos, por meio da apropriação da cultura, retroagindo no comportamento humano que deixa de ser imediatista (natural) tornando-se voluntário (cultural) promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do psíquico do indivíduo.

A partir da exposição destas quatro referências pedagógicas, visamos pontuar que as bases teóricas da Educação do Campo têm nexos com as matrizes formativas de base socialista constituída a partir da referência marxista.

Ao longo do texto demonstramos que nas últimas décadas os movimentos sociais vêm formulando a Pedagogia do Movimento afirmando a luta social e a organização coletiva como matrizes formadoras. Essa formulação vem sendo construída desde as experiências pedagógicas socialistas por meio de práticas de auto-organização, incorporadas atualmente nas práticas de Educação do Campo como um elemento pedagógico propulsor do protagonismo dos estudantes, vinculado à formação completa desses sujeitos, na perspectiva de uma educação omnilateral.

O trabalho como princípio educativo é outro princípio da Educação do Campo em que se afirma o caráter formativo do trabalho como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. É crucial que se faça a crítica a todas as formas de exploração do trabalho, e ao mesmo tempo, sejam desenvolvidas práticas que fortaleçam a luta pela posse da terra – recurso natural indispensável para garantia das suas

²⁵ Segundo Martins (2016, p. 91) signo é o “elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons)”, assim como, a palavra representa a ideia.

condições objetivas de vida – e da agricultura camponesa tendo como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia e a cooperação agrícola.

As bases teóricas da Educação do Campo reafirmam também a importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente produzido ou produzido na militância e de posse destes conhecimentos compreendam a forma como a sociedade está estruturada, promovendo as transformações necessárias em direção à superação do modo de produção capitalista.

Nessa direção, a Educação do Campo tem constituído uma nova forma de conceber e produzir educação considerando os seguintes princípios: a) expressa a luta dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos, isto é, uma educação produzida pelos camponeses; b) articula luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura e ao território, por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais; c) reconhece os sujeitos do campo e os movimentos sociais como produtores de conhecimentos, valores e concepções de mundo; d) reconhece a riqueza social e humana constituída pela diversidade dos sujeitos do campo expressas nas formas de trabalho, produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização e de modo de vida; e) reafirma e revigora uma concepção de educação emancipatória de base socialista fundamentada na articulação entre educação e trabalho, conhecimento e emancipação intelectual, social e política; f) defende uma concepção de escola e de currículo que contemple dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social; e, g) valoriza o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras reconhecendo-os como sujeitos fundamentais na formulação pedagógica e na transformação da escola (CALDART, 2012a).

Estes princípios caracterizam a Educação do Campo, compreendida não em si mesma, restrita a dimensão educacional, mas como categoria de análise das contradições sociais que a produzem, materializada no contexto de luta dos povos do campo contra a lógica da agricultura capitalista que sobrevive da exclusão e morte dos camponeses (CALDART, 2004).

Com base nestes fundamentos analisaremos na sequência as concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação de modo a constituir a base teórica necessária à análise da concepção de alfabetização dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC.

2**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO
ÂMBITO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E
NACIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Neste capítulo partimos da análise das concepções de alfabetização no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Em seguida, abordamos aspectos históricos dos métodos e concepções de alfabetização no Brasil. E, por fim, analisamos o contexto de surgimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e sua relação com os programas de alfabetização infantil implementados pelo Ministério da Educação no período de 2003 a 2012.

2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA UNESCO

No que se refere às concepções de alfabetização formuladas no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), apoiamos na análise de documentos produzidos por este organismo internacional. São documentos que orientam a formulação de políticas educacionais direcionadas, dentre outros aspectos, para a alfabetização.

Foram analisados os seguintes documentos: a) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990* (UNESCO, 1998); b) *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (UNESCO, 2001); c) *Alfabetização como Liberdade* (UNESCO, 2003); e, d) *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012* (UNESCO, 2009).

O documento intitulado *Alfabetização como Liberdade* (UNESCO, 2003) evidencia que a alfabetização de crianças e adultos ainda é um desafio a ser superado, pois no início do século XXI, aproximadamente 860 milhões de pessoas em todo o mundo ainda eram analfabetas. Um adulto em cada cinco não sabia ler ou escrever e dois terços destes eram mulheres. Em relação ao Brasil, no início do século XXI, a taxa de analfabetismo funcional²⁶ era de 24,8% (BRASIL, 2014).

Por essa razão, nos últimos quarenta anos a UNESCO empreendeu esforços na implementação de ações estratégicas com objetivo de combater o fenômeno do analfabetismo no mundo. Para uma melhor visualização da evolução da concepção de alfabetização de

²⁶ “Para calcular o analfabetismo funcional, o IBGE utiliza o número de pessoas maiores de quinze anos de idade e com menos de quatro anos de estudo. Segundo a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), funcionalmente alfabetizada é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade” (BRASIL, 2014).

acordo com as ações desenvolvidas por este órgão internacional elaboramos um quadro evidenciando o panorama dos principais eventos relativos à alfabetização. Assim temos:

Quadro 1 - Panorama dos Eventos Internacionais relativos à Alfabetização organizados pela UNESCO²⁷

Ano	Evento	Concepção de Alfabetização
1945 Ano de criação da UNESCO	Período de realização das Campanhas de Alfabetização em massa	A alfabetização era vista predominantemente como capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Alfabetizar era sinônimo de decodificar e codificar a linguagem escrita.
1965	Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo realizado em Teerã - Irã.	A alfabetização era vista como resposta a demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades.
1975	Simpósio Internacional sobre Alfabetização em Persépolis - Irã	Surgimento da concepção de alfabetização crítica, fundamentada no método de Paulo Freire partindo de palavras-chave. O evento reiterou o discurso acerca da alfabetização como um direito humano fundamental vinculado ao desenvolvimento econômico mundial.
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien - Tailândia Ano Internacional da Alfabetização	A alfabetização era considerada um instrumento essencial das necessidades básicas de aprendizagem, a saber, leitura, escrita, expressão oral, cálculo e problemas matemáticos.
2000	Fórum Mundial de Educação em Dakar - Senegal	O Fórum Mundial de Educação reafirmou o compromisso de que “toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 8).

Nosso objetivo ao apresentar este panorama não é fornecer um histórico aprofundado dos conceitos e práticas de alfabetização desenvolvidas no mundo, mas demonstrar que nos últimos anos a concepção de alfabetização foi sendo redefinida com o objetivo de preparar os trabalhadores para as demandas do mercado de trabalho, pois como afirma Mortatti (2004) nos estudos relativos à alfabetização observa-se a tendência nacional e internacional de associar alfabetização, educação e desenvolvimento social, cultural, econômico e político.

²⁷ Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos seguintes documentos: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990* (UNESCO, 1998); *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (UNESCO, 2001); e *Alfabetização como Liberdade* (UNESCO, 2003).

Segundo a UNESCO “a educação básica pode ser muito importante para ajudar as pessoas a conseguir trabalho e empregos lucrativos”, nesse sentido, “uma pessoa que não consegue ler instruções, entender demandas apuradas, e seguir os pleitos de especificação estará com enormes desvantagens para conseguir um trabalho no mundo globalizado” (UNESCO, 2003, p. 22).

Embora o documento não tenha mencionado, o mundo globalizado no qual o texto se refere, de acordo com Ferrer e Ribeiro (2012), relaciona-se com as profundas transformações que ocorreram no mundo a partir da década de 1970 na área econômica e social, denominada de processo de globalização, que em sua essência, significou a mundialização do capital financeiro, também chamada de capital rentista ou fictício, caracterizado não mais pela fórmula D-M-D (Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro), como observada após a Revolução Industrial, mas pela lógica do capital rentista que é D-D (Dinheiro-Dinheiro), isto é, a lógica de “fazer dinheiro a partir de dinheiro” e assim todos os dias inúmeras transações financeiras passaram a ser realizadas rapidamente com fluidez e facilidade nos mercados financeiros em um mundo globalizado.

Esse processo de mundialização do capital, segundo as autoras, constituiu uma das estratégias de reestruturação do capitalismo em decorrência da crise do capital dos últimos anos que afetou as taxas de lucro dos países que representavam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo. Essa reestruturação só foi possível através da implantação de políticas neoliberais de governo que possibilitaram a realização de reformas necessárias ao desenvolvimento e reprodução do capitalismo financeiro.

Essa política foi institucionalizada através do Consenso de Washington²⁸, documento produzido no final de 1989 por membros dos organismos de financiamento internacional (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos.

Além desses organismos, Frigotto e Ciavatta (2003), assinalam que foram criados órgãos regionais para apoiar os organismos internacionais. Na América Latina, no plano econômico, foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no

²⁸ Segundo Saviani (2011) essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por Jonh Williamson no International Institute for Economy que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina, a saber: a) rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos; b) rígida política monetária visando à estabilização; e, c) desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

plano educacional a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC).

Com isso o Consenso de Washington possibilitou a implantação da doutrina do neoliberalismo como uma política de governo que orientaria as reformas sociais nos anos de 1990, contendo as seguintes orientações: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, abertura comercial, regime cambial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação das leis trabalhistas e propriedade intelectual (monopólio do conhecimento, da ciência, das novas tecnologias).

Em síntese, conforme definem Ferrer e Ribeiro (2012), o neoliberalismo consiste em um conjunto de ideias políticas voltadas à minimização da interferência do Estado na economia, diminuição dos gastos públicos e a liberdade de comércio através desobstrução do comércio internacional com o objetivo de estimular a concorrência com os produtos nacionais. Além disso, uma das características do neoliberalismo é a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, estimulando a competitividade entre os indivíduos, conforme assinala Leher e Motta (2012, p. 577), “na ordem de mercado, os cidadãos livres interagem naturalmente, sobressaindo-se os mais capazes”.

Com o distanciamento do Estado nas negociações entre empregados e empregadores, a situação da classe trabalhadora é agravada pela flexibilização das leis trabalhistas, obrigando os trabalhadores acompanharem e se adaptarem às inovações tecnológicas, com a alteração das relações contratuais acentuando a precarização e informalidade do trabalho, por meio dos contratos provisórios que limitam os direitos trabalhistas. Desse modo, Frigotto e Ciavatta (2014, p. 16), valendo-se de Mészáros, assinalam que:

O capital esgotou sua capacidade civilizatória, que desenvolvia contraditoriamente, juntamente com as formas de alienação do trabalho. Para manter-se, exacerba seu caráter destrutivo sobre o trabalho humano aprisionado pelas relações de exploração e agrava a destruição do meio ambiente e, portanto, as bases da própria vida humana. [...] Explicita-se hoje tanto no processo material da globalização excludente quanto pela superestrutura ideológica do neoliberalismo, que proclama a “nova era de mercado” e, com ela, o aniquilamento da esfera pública e do campo dos direitos.

Isso explica os motivos que levaram o PNUD, a UNESCO, o FNUAP, o UNICEF e o Banco Mundial a patrocinarem a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990, mesmo ano em que foi instituído o Ano Internacional da Alfabetização, conforme demonstrado no panorama de eventos

internacionais. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1998) inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial para o decênio de 1990 com o objetivo de garantir a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, jovens e adultos.

A nível regional, Frigotto e Ciavatta (2003), destacam que em 1990 a CEPAL publicou o documento denominado *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, o mesmo órgão publicou outro documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional.

A continuidade das reformas educacionais foi impulsionada pela UNESCO e pelo Banco Mundial nos anos seguintes, pois entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo economista e político francês Jacques Delors, produziu o Relatório Jacques Delors, no qual delimitou as orientações da educação mundial para o século XXI.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), esse documento fez recomendações de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. Assim, a educação passou a ser compreendida como um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder os desafios do mundo em constante transformação.

De acordo com Saviani (2011) o Relatório Jacques Delors, publicado no Brasil em 1998, com o título “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), enfatizou a exigência de educação ao longo da vida, nesse sentido, argumentava que a função da escola era fomentar nos alunos a curiosidade intelectual, isto é, desenvolver neles a capacidade de aprender a aprender²⁹. Nessa perspectiva, a escola teve sua função ampliada, visando capacitar os indivíduos para desenvolver novas competências relacionadas ao conhecimento e o mundo do trabalho, sob a lógica da educação permanente.

Além disso, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que o Banco Mundial, um dos patrocinadores da Conferência de Jomtien, elaborou e publicou em 1995 o documento

²⁹ O lema aprender a aprender remete as constantes atualizações profissionais impostas pelo modo de produção capitalista aos indivíduos para ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2008a).

Prioridades y estrategias para la educación, reiterando os objetivos de eliminar o analfabetismo e melhorar o atendimento escolar através da reforma do financiamento da educação, através do estreitamento da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, com ênfase nos resultados e na avaliação da aprendizagem³⁰.

Diante do exposto, constatamos a seguinte contradição no discurso da UNESCO: defende-se a alfabetização como um direito humano fundamental, um instrumento que pode conferir aos indivíduos voz, participação e liberdade no exercício da cidadania (UNESCO, 2003), no entanto, ao analisar o panorama dos eventos internacionais relativos à alfabetização, constatamos que a prioridade não é garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos a partir da aquisição da linguagem, mas garantir o básico, o elementar, conforme evidenciado no discurso do Sr. Koichiro Matsuura, ex-diretor-geral da UNESCO (2003, p. 12) ao afirmar que: “por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender”. Logo, se o pobre é responsável pela sua própria aprendizagem, não é de se estranhar os péssimos resultados obtidos ao longo desses quarenta anos de atuação da UNESCO em parceria com os governos de diferentes países, pois o número de analfabetos obteve um pífio decréscimo de 879 milhões para 861 milhões até o ano 2000. Sobre isso vejamos o posicionamento da UNESCO (2003, p. 33):

Este panorama dos eventos e compromissos internacionais relativos à alfabetização revela dois focos de tensão: em primeiro lugar, embora a retórica de preocupação quanto ao enfoque da questão da alfabetização tenha se mantido forte e clara, os avanços reais foram frustrantes – diversas metas foram estabelecidas e não cumpridas, e nenhum aumento significativo nos investimentos foi ainda verificado. Em segundo lugar, embora a alfabetização permaneça no cerne das atribuições da UNESCO, e a ela tenha se engajado intensamente no processo internacional, nada disso resultou na colocação da alfabetização no centro dos debates internacionais sobre educação. A solução desses focos de tensão, necessariamente, fará parte de toda e qualquer ação a ser adotada no futuro.

A própria UNESCO reconhece as contradições existentes no âmbito da sua atuação e mesmo assim após a realização do Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, em 2000, estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), com o objetivo de aumentar as taxas de alfabetização em 50% até o ano 2015. O slogan adotado pela UNESCO foi “Alfabetização como Liberdade” para demonstrar ao mundo que a alfabetização

³⁰ Essa ideia será resgatada e explorada no decorrer do trabalho.

“constitui um direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender, condição indispensável para o exercício pleno da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida” (UNESCO, 2003, p. 7).

Hoje a concepção que a UNESCO tem da alfabetização é, desse modo, mais ampla. É ampla quanto ao tempo necessário ao domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente, e quanto aos caminhos para atingir os objetivos, assim como em relação à flexibilidade e à diversificação de públicos. Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida e que pode levar seis ou sete anos de escolaridade para manejar o código da leitura e escrita, embora um domínio pleno da última requiera 12 anos de escolaridade, segundo as estimativas (UNESCO, 2003, p. 9).

Outra concepção de alfabetização que complementa a anterior é a seguinte:

Alfabetização foi definida estritamente como a habilidade de ler e escrever, mas um conceito mais amplo de alfabetização evoluiu em resposta a mudanças dos padrões de comunicação e das demandas do trabalho. No lugar de assumir uma divisão entre alfabetizado e analfabeto, os pesquisadores propõem um *continuum*, com diferentes graus e usos da leitura e da escrita, de acordo com o contexto. Assim, não há uma noção única da alfabetização como uma habilidade que as pessoas possuem ou não, mas sim, de múltiplos níveis - de leitura e escrita. Todos nós praticamos a comunicação oral e escrita, e adquirimos novas habilidades em diferentes etapas de nossas vidas, por exemplo, para atender às demandas das tecnologias digitais. O conceito de “alfabetização situada” chama atenção para o modo como o contexto social, cultural e político molda a forma de as pessoas se alfabetizarem e utilizarem a leitura e a escrita (UNESCO, 2009, p. 17).

Observamos que a concepção de alfabetização foi sendo ajustada de acordo com os interesses do desenvolvimento econômico mundial. Se em 1945 a alfabetização era compreendida como a capacidade de ler e escrever, hoje, ela é compreendida como um conceito plural e dinâmico, sem uma definição específica. As duas citações evidenciam que na perspectiva da UNESCO a alfabetização constitui um processo contínuo que se estende por um longo tempo determinado pelo contexto social, cultural e político restrito as demandas dos padrões de comunicação do mundo globalizado.

Nesta concepção está implícito o argumento que o importante não é dominar a linguagem como atividade intelectual indispensável ao pleno desenvolvimento do indivíduo mediante a conquista da leitura e da escrita, mas “aprender a aprender” a lidar com as variadas

linguagens utilizadas na sociedade em diferentes contextos sociais, seja no âmbito das tecnologias digitais ou do mercado de trabalho.

Com base nessa concepção, através do *Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos*, instituído pela Resolução nº 56/116, da Assembleia Geral da ONU, a UNESCO declarou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos. Para tanto, foram definidas as seguintes estratégias a nível mundial: 1. centralidade da alfabetização em todos os níveis dos sistemas educacionais nacionais; 2. promoção de um ambiente escolar propício a cultura da leitura; 3. parcerias entre governo, sociedade civil, setor privado e comunidades locais em nível nacional e internacional; 4. desenvolvimento, em todos os níveis, de processo sistemático de acompanhamento e avaliação, embasados por resultados de pesquisa e bases de dados; 5. criação de uma base de dados de estudos sobre alfabetização e avaliação e; 6. incentivo as universidades, as instituições de ensino superior e as instituições de pesquisa a incluir a alfabetização em suas agendas de pesquisa (UNESCO, 2001).

Tendo em vista essas estratégias, a alfabetização passou a ser o foco das políticas educacionais. A UNESCO recomendou aos países, incluindo o Brasil, a criação de um Plano para a Década da Alfabetização (2003-2012) a ser incluído nos Planos Nacionais de Educação e o desenvolvimento de programas de alfabetização. Assim, antes de discutirmos como foram implementadas as orientações da UNESCO no país é necessário compreendermos a história dos métodos e concepções de alfabetização no Brasil, como veremos no próximo item.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No que se refere aos aspectos históricos dos métodos e concepções de alfabetização no Brasil, apoiamo-nos no estudo realizado por Mortatti (2004, 2006, 2010) que dividiu o período entre 1876 e 1994 em quatro momentos para tratar da temática em questão. A partir dessa divisão conseguimos caracterizar cada momento da história da alfabetização, marcada pela disputa de aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, considerados novos e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino, assim, um método sucumbia quando outro se firmava e isto acontecia pelo surgimento de novas ideias e concepções teóricas.

Inicialmente, no período que compreendeu o final do século XIX e o século XX, prevaleceram os “métodos tradicionais de alfabetização” englobando os métodos sintéticos, analíticos e mistos. Esse período corresponde ao que a autora denominou de primeiro momento: “a metodização do ensino da leitura”, segundo momento: “a institucionalização do método analítico” e o terceiro momento: “a alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2006).

Embora sejam identificados como métodos tradicionais, ressaltamos que tanto pelo período em que foram utilizados, quanto pelas origens dos mesmos, não se pode relacioná-los com a chamada pedagogia tradicional, pois como veremos adiante, o método misto, por exemplo, se originou no contexto do surgimento da pedagogia nova permanecendo até a pedagogia tecnicista.

A transição dos “métodos tradicionais de alfabetização” para o quarto momento denominado pela autora de “desmetodização da alfabetização” ocorreu na década de 1980 a partir da publicação no Brasil do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Emília Ferreiro, lançado no Brasil em 1986. Segundo Mortatti (2010) este quarto momento da alfabetização ainda está em curso no Brasil, tendo em vista o surgimento de políticas de alfabetização que desconsideram a especificidade da alfabetização e a importância de métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, analisaremos na sequência cada um dos momentos da história dos métodos de alfabetização em conformidade com o estudo realizado por Mortatti (2004, 2006).

O primeiro momento, denominado “metodização do ensino da leitura”, prevaleceu entre 1876 e 1890, período em que foram utilizados os métodos sintéticos, isto é, o ensino da leitura começava pela apresentação das letras e seus sons e, posteriormente, ensinava-se os sons das famílias silábicas. Ao dominar os sons das sílabas, ensinava-se a ler palavras e em seguida frases isoladas ou agrupadas. Quanto ao ensino da escrita, eram utilizadas atividades de caligrafia, ortografia, cópia, ditados e formação de frases com ênfase no traçado correto das letras. Assim, na visão de Frade (2005), embora os métodos sintéticos tivessem suas vantagens, ao priorizar apenas a análise dos fonemas, pouca ênfase era dada ao sentido dos textos e ao uso social da escrita.

Nesse contexto, como expõe Mortatti (2006), foram produzidas as primeiras cartilhas³¹ brasileiras no final do século XIX inspiradas na Cartilha Maternal ou Arte da

³¹ Segundo Cagliari (2007) a palavra cartilha derivou da palavra carta. As cartas, criada em Portugal, eram tabelas com padrões silábicos para ajudar as crianças a conhecerem o catecismo, tanto na metrópole quanto nas colônias, sendo posteriormente copiada e adaptada para outros países.

Literatura, escrita pelo poeta português João de Deus em 1876. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, gerando posteriormente, a partir de 1890 uma disputa com os defensores dos métodos sintéticos.

Segundo Cagliari (2007) o “método João de Deus” diferenciava-se dos demais porque partia das vogais e já introduzia as lições com palavras monossílabas, dissílabas e de estrutura maior e só depois as letras do alfabeto eram apresentadas, ou seja, o método partia da palavra. Com essa disputa, fundou-se uma nova tradição em relação ao ensino da leitura enfatizando a questão do método, assim, o método sintético permaneceu nas escolas brasileiras até o final do século XIX, sendo substituído pelos métodos analíticos.

A “institucionalização dos métodos analíticos”, considerado por Mortatti (2006) como o segundo momento da história da alfabetização no Brasil, ocorreu entre 1890 e 1920 em decorrência da reforma da instrução pública iniciada nas escolas paulistas e sua disseminação para outros estados³². Os métodos analíticos, baseado em moldes norte-americanos, considerava o sincretismo do pensamento infantil, no qual a criança percebia primeiro o todo e depois as partes, nesse sentido, ao contrário dos métodos anteriores, as cartilhas produzidas nessa época, baseava-se na marcha analítica (partia da síntese para a análise, do todo para as partes) priorizando como unidade de análise a palavra, a frase ou o texto.

Apesar do avanço dos métodos analíticos, a transição de um método para outro não ocorreu de maneira natural, pelo contrário, houve uma “acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 7).

O acirramento entre métodos sintéticos e analíticos enfatizou apenas o ensino da leitura, já que a escrita continuou sendo entendida como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), assim, as atividades de treino através de ditados e cópias continuaram sendo utilizadas. Segundo a autora, foi nesse contexto, no final da década de 1910, que o termo alfabetização foi adotado no Brasil, e mediante as disputas entre métodos sintéticos e analíticos originou-se uma nova

³² A institucionalização do método analítico no Brasil iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. “Os professores formados por essa Escola Normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de missões de professores paulistas” (MORTATTI, 2006, p. 6).

tradição na qual o ensino da leitura e da escrita passou a ser tratado, como uma questão de ordem didática subordinada as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança.

Mortatti (2006) assinala que os métodos analíticos perduraram oficialmente por trinta anos, no entanto, em decorrência do novo contexto econômico e social no país, caracterizado pelo processo de industrialização e urbanização e da “autonomia didática” proposta pela Reforma Sampaio Dória³³, a partir de meados da década de 1920, houve o aumento da resistência dos professores em relação à utilização do método analítico (a maioria dos professores das escolas primárias reclamava da lentidão de resultados desse método), e conseqüentemente, novas propostas começaram a surgir visando solucionar os problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, teve início no Brasil o terceiro momento dos métodos de alfabetização, caracterizado pela introdução de um novo método, denominado método misto ou eclético (analítico-sintético ou vice-versa), permanecendo por aproximadamente cinco décadas nas escolas brasileiras, entre 1920 e 1970. A implantação do método misto culminou com as mudanças educacionais que aconteciam no país na década de 1930³⁴ com a efervescência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁵” e o período da história da educação brasileira que compreendeu a fase do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, o predomínio da influência da pedagogia nova e o surgimento da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2011).

A pedagogia tradicional³⁶ expressava uma concepção pedagógica “centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e na memorização” (SAVIANI, 2008a, p. 169). Essa concepção pedagógica foi utilizada desde o período da colonização e ampliada em meados do

³³ Segundo Francioli (2012) o educador Antonio Sampaio Dória ao assumir a Diretoria-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1920-1924) tinha como objetivo erradicar o analfabetismo. Assim, realizou o primeiro recenseamento escolar do país e através da Lei nº 1750 de 1920 realizou a primeira reforma educacional em São Paulo com o objetivo de difundir os novos ideais do movimento escolanovista em oposição aos métodos de ensino, especialmente, o método analítico de alfabetização.

³⁴ “A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010).

³⁵ Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ver Saviani (2011).

³⁶ Segundo Saviani (2008a) a denominação pedagogia tradicional foi introduzida no final do século XIX com o surgimento do movimento renovador que culminou com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, para marcar a novidade das propostas pedagógicas, classificou como “tradicional” a concepção pedagógica até então dominante desde a Antiguidade.

século XIX pelos sistemas nacionais de ensino, na fase de consolidação da burguesia como classe dominante.

Naquele contexto, a burguesia se manifestou como classe revolucionária advogando a favor da igualdade e liberdade entre os homens e a única forma de garantir essa nova ordem democrática era escolarizar todos os indivíduos superando a ignorância, entendida como causa da marginalidade.

Nesse sentido, a escola, inspirada nos princípios da pedagogia tradicional, assumiu o papel de antídoto à ignorância, tendo como função difundir a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade. O professor transmitia o conhecimento, assumindo o centro do processo pedagógico, e o aluno deveria assimilá-lo para ascender de súdito ignorante a cidadão esclarecido na democracia burguesa (SAVIANI, 2009a).

Porém, depois da consolidação no poder, a burguesia não desejava mais transformar a sociedade, seu interesse era perpetuar-se enquanto classe dominante. O papel desempenhado pela escola, inspirada na pedagogia tradicional, não atendia mais aos interesses da classe burguesa que passou a propor a pedagogia nova (SAVIANI, 2008a).

Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos de respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. [...] a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. [...] Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (SAVIANI, 2009a, p. 38).

A pedagogia nova surgiu como um movimento pedagógico de consolidação da burguesia no poder. Assim, esboçou uma nova maneira de interpretar a educação, tecendo críticas à pedagogia tradicional com o objetivo de corrigir o problema da marginalidade, ainda não resolvido.

Os marginalizados não seriam mais os ignorantes, mas sim os “anormais”, desajustados e diferentes e a escola cumpriria a tarefa de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, se colocando como um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que contribuiria para a constituição de uma sociedade cujos membros, aceitassem-se mutuamente e respeitassem-se na sua individualidade (SAVIANI, 2009a).

Foi forjada uma concepção de escola que “respeita as diferenças” entre os indivíduos, sendo a desigualdade algo natural e impossível de ser superada. O professor assumiu um papel secundário, desempenhando atividades como acompanhante e facilitador do aluno que passou a ser o centro do processo, como alguém que aprende “sozinho”. Do ponto de vista pedagógico, a pedagogia nova expressava-se de acordo com os seguintes princípios:

O eixo da questão pedagógica desloca-se do intelecto para os sentimentos, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009a, p. 8).

Esses princípios da pedagogia nova anunciavam a desvalorização dos métodos de ensino, com isso as disputas entre os defensores dos métodos analítico e sintético foram diminuindo e a importância do método de alfabetização foi sendo relativizada a partir da repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita*, escrito por Lourenço Filho³⁷ em 1934.

Segundo Mortatti (2006, p. 9), o livro apresentou o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foram aplicados oito testes ABC com o objetivo de “medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização”. Ao considerar o nível de maturidade da criança (prontidão) em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, o método de alfabetização passou a ser relativizado, secundarizado e considerado tradicional.

Nesse sentido, o ensino da leitura assumiu um caráter instrumental baseado em cartilhas de métodos mistos (analítico-sintético e vice-versa) acompanhadas de manuais do

³⁷ Segundo Saviani (2011, p. 205-206) “a par da administração de instituições, da pesquisa e docência em psicologia e suas aplicações educativas e de grande número de publicações especializadas, Lourenço Filho [...] foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil”.

professor com o objetivo de “preparar” o aluno para a iniciação do processo de alfabetização, assim, as cartilhas contemplavam atividades relacionadas ao “período preparatório através de exercícios de discriminação visomotora, auditivomotora, posição corpo e membros, coordenação motora grossa e fina etc.” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 309).

Ainda sobre o ensino da leitura, Mortatti (2004) afirma que eram utilizadas práticas de leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos. Para tanto, foram disponibilizados maior quantidade de livros aos alunos e foram criadas bibliotecas escolares.

Em relação à questão das cartilhas, Cagliari (2007) assinala que foi nessa época dos métodos mistos que no Brasil foram produzidas inúmeras cartilhas, dentre elas, a *Cartilha do Povo* de Lourenço Filho inspiradas nos testes ABC de prontidão, a *Cartilha Sodré* e a *Cartilha Caminho Suave* acompanhada do manual do professor para o período preparatório. Apesar de algumas diferenças, todas se baseavam no estudo das sílabas como fundamento do método.

Quanto ao ensino da escrita, Mortatti (2004; 2006) assinala que permaneceram as atividades de caligrafia e ortografia articulado ao ensino da leitura e os exercícios preparatórios, visando ensinar a criança a manter o controle da mão e do antebraço, adequando-se a postura na carteira e a regularidade do ritmo no traçado das letras e a constância do lápis ou pena sobre o papel.

Além das reformas educacionais relacionadas à alfabetização infantil, Mortatti (2004) explica que a partir da década de 1930 os problemas referentes à alfabetização de adultos também passaram a demandar soluções rápidas, econômicas e eficientes para resolver essa problemática, pois na década de 1920 o analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais era de 65% e na década de 1950, mais da metade da população nessa mesma faixa etária era analfabeta (INEP, 2003). Diante deste quadro, a partir do final da década de 1940, se estendendo até 1963, surgiram algumas campanhas, programas e movimentos de alfabetização de adultos no Brasil, conforme abordado no primeiro capítulo e no panorama dos eventos e compromissos internacionais relativos à alfabetização organizados pela UNESCO.

Nesse contexto, a autora destaca a significativa atuação de Paulo Freire e sua valiosa contribuição para a alfabetização de adultos na década de 1960 que foi reconhecida pela UNESCO em 1975 durante o Simpósio Internacional sobre Alfabetização em Persépolis no

Irã, no qual Paulo Freire recebeu um de seus prêmios de alfabetização. Segundo Mortatti (2004, p. 68)

Do ponto de vista proposto por esse educador, os sentidos das palavras alfabetização, alfabetizado, analfabetismo, analfabeto se alargaram, passando a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também a leitura do mundo e, em decorrência, a uma participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira.

O Método Paulo Freire de alfabetização diferenciava-se dos métodos sintéticos, analíticos e mistos daquela época, pois embora fosse constituído de passos a serem desenvolvidos, articulava no mesmo método a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da análise crítica da realidade, e o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita.

Mendonça e Mendonça (2007) explicam que o desenvolvimento do Método Paulo Freire apoia-se na palavra geradora, ou seja, numa palavra extraída do universo vocabular dos alfabetizandos, para decomposição em sílabas para que o aluno perceba a combinação fonêmica na constituição das sílabas e, na sequência, a composição de novas palavras. As palavras geradoras são escolhidas de acordo com o universo vocabular da comunidade, conforme produtividade temática, fonêmica (palavra com três sílabas) e de teor de conscientização. Escolhidas as palavras são desenvolvidos os seguintes passos: 1º codificação, 2º descodificação, 3º análise e síntese e 4º fixação da leitura e escrita.

Segundo os autores, os dois primeiros passos, codificação e descodificação, garantem que a aquisição da leitura e da escrita não seja um ato mecânico, mas significativo, pois a partir do diálogo referente às palavras geradoras, os alfabetizandos tem a oportunidade de, por meio de diferentes linguagens, expressarem seus posicionamentos em relação à realidade na qual estão inseridos.

Desse modo, o Método Paulo Freire de alfabetização foi reconhecido mundialmente e conviveu, sobretudo na década de 1960, com o chamado método misto de alfabetização para crianças. Segundo Mortatti (2004), com a promulgação da Lei nº 4.024 em 1961 que estabeleceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as reformas do ensino decorrente do golpe militar de 1964, as ideias de Paulo Freire sobre educação foram censuradas. Além disso, houve o fim do período de predominância das ideias pedagógicas escolanovistas e a implantação gradativa da pedagogia tecnicista.

Segundo Saviani (2008a), a pedagogia tecnicista, fundamentada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, considerados princípios centrais do sistema fabril, promoveu a reordenação do processo educativo transformando o trabalho pedagógico em uma atividade objetiva e operacional. A educação foi planejada por técnicos com o objetivo de evitar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco a eficiência do trabalho educativo.

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. [...] Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. [...] O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual com resultados visivelmente negativos (SAVIANI, 2011, p. 382-383).

Nesse sentido, a escola assumiu um papel técnico, onde o professor era um executor de tarefas organizadas por especialistas e o aluno o receptor passivo, assim, marginalizado não era mais o ignorante ou o diferente, mas o incompetente, o ineficiente, enfim, o improdutivo (SAVIANI, 2009a). Em relação ao processo de alfabetização, Domingues (2015) explica que naquela época buscava-se a mudança de comportamento do aluno mediante a utilização de cartilhas com exercícios mecânicos e repetitivos, orientados pelos manuais do professor contendo orientações para a prática alfabetizadora do professor.

Assim, ao final da década de 1970 o foco da alfabetização não era mais o método, mas a maturidade da criança, as questões de ordem didática estavam subordinadas às questões de ordem psicológica. De acordo com a análise de Francioli (2012, p. 37),

Se o êxito ou fracasso do processo de alfabetização eram explicados pelo fato de a criança estar ou não madura do ponto de vista psicológico, a atividade de ensino era considerada dependente de um desenvolvimento psicológico espontâneo que precederia a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa que, embora fossem empregados métodos de alfabetização, isto é, métodos de ensino, já se fazia presente a desvalorização da atividade de ensinar, que seria levada às suas últimas consequências pelo construtivismo.

Assim, em meados década de 1980, após o fim período do regime ditatorial imposto pelo golpe militar e com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, teve início o quarto momento da história da alfabetização, denominado por Mortatti (2006) como “desmetodização da alfabetização”, pois os métodos anteriores foram gradativamente abandonados e a utilização das cartilhas passou a ser questionada em decorrência da incorporação de uma nova orientação pedagógica inspirada na Psicogênese da Língua Escrita, visando solucionar o problema do analfabetismo no país.

Naquela década a taxa de analfabetismo, entre a população de 15 anos ou mais, era de 25,9% (INEP, 2003, p. 6), por isso, as autoridades educacionais e os pesquisadores acadêmicos, investiram em ações para convencer os alfabetizadores a adotarem uma nova perspectiva no ensino da leitura e da escrita, mediante divulgação de artigos, teses, livros, vídeos, relatos de experiências e ações de formação continuada, visando institucionalizar na rede pública de ensino a alfabetização fundamentada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Em relação aos fundamentos dessa teoria, Mendonça e Mendonça (2007) assinalam que as psicolinguísticas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, realizaram uma investigação partindo da concepção de que a construção do conhecimento se baseava na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, desse modo, formularam a referida teoria, publicada no Brasil em 1986, demonstrando que a criança, antes de chegar à escola, elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, passando por estágios sucessivos até conseguir ler e escrever.

De acordo com esse referencial para que a criança compreenda o sistema de representação da escrita, ela precisa construir respostas para duas questões: o que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita. Para responder esses dois questionamentos a criança formula as seguintes hipóteses: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e, finalmente a hipótese alfabética.

Martins e Marsiglia (2015), ao analisarem a perspectiva construtivista do desenvolvimento da escrita, explicam que, segundo este referencial teórico, as crianças formulam hipóteses sobre o funcionamento da escrita, não pela mediação de conteúdos socialmente transmitidos, mas baseada em suas próprias experiências. O fundamento dessa concepção assenta-se no referencial construtivista³⁸ de que o contato, manipulação e

³⁸ Essa ideia será resgatada e explorada no próximo capítulo deste trabalho.

utilização de diferentes textos instiga a criança a pensar e descobrir, sozinha, particularidades do sistema de escrita.

Embora Mendonça e Mendonça (2007) esclareçam que a Psicogênese da Língua Escrita não tenha se constituído um método de ensino, os autores destacam que no final da década de 1980, as secretarias de educação tentaram criar um método revolucionário de alfabetização, diferente do método das cartilhas, através de cursos de formação docente e da implantação de novas propostas pedagógicas fundamentadas nesta teoria.

No entanto, conforme expõe Mortatti (2006), prevaleceu, inicialmente, a disputa entre adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização e os defensores do construtivismo, inclusive, a publicação de novas cartilhas inspiradas na concepção construtivista não impediu a continuidade e da circulação das antigas sendo utilizadas por algum tempo, mas apenas para consulta do professor, pois “após a divulgação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a cartilha foi considerada a vilã, responsável pelo fracasso de 50% dos alfabetizandos e, por decorrência, culpada pela evasão escolar” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 64-65).

Conforme esses autores, a interpretação equivocada da Psicogênese da Língua Escrita acumulou graves consequências: a) incompreensão por parte dos professores da concepção de alfabetização adotada; b) perda da especificidade da alfabetização que é ensinar a ler e escrever; c) ênfase apenas em gêneros textuais como rótulos, embalagens, receitas, panfletos publicitários, por serem considerados reais e interessantes aos alunos; d) práticas superficiais de trabalho com escrita, acreditando que só de ver o professor escrevendo na lousa (escriba da turma) as crianças seriam capazes de aprender a escrever; e) abandono do trabalho sistemático de alfabetização, já que o professor assumiu a função de mediador do conhecimento, respondendo aos alunos apenas aquilo que lhes interessava; f) o professor não poderia corrigir o aluno, mas levá-lo a refletir sobre seus erros através de questionamentos e; g) preconceito contra o trabalho com as sílabas que é específico da alfabetização. Portanto, segundo esses autores é necessário recuperar a especificidade da alfabetização tendo em vista que:

trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. [...] Nesse sentido, é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita. O construtivismo teve seu mérito, à

medida que destronou a cartilha e apresentou uma teoria sobre a aquisição da escrita. Entretanto, segundo Soares (2003a), se na época da cartilha havia método sem teoria sobre alfabetização, hoje há uma bela teoria, mas não se tem método. O ideal é que se tenha um método com base em uma teoria da alfabetização (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 58-72).

Apesar dos problemas identificados em decorrência da interpretação equivocada da teoria construtivista, a Psicogênese da Língua Escrita, foi adotada como referencial teórico das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, através da implantação em 1997, em todo território nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁹ (PCNs), dentre tantas outras iniciativas do governo federal, implementadas no decorrer da década de 1990 e início do século XXI de acordo com as novas tendências mundiais de educação e alfabetização estabelecidas pela UNESCO.

Assim, para Mortatti (2006), o quarto momento da história da alfabetização no Brasil, denominado “desmetodização da alfabetização”, ainda está em curso, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita, gerando o silenciamento a respeito das questões de ordem didática e criando o ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

Consequentemente, conforme demonstra o Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP, 2003), no ano de 1998, na faixa etária de 10 a 14 anos, 8,3% de crianças e adolescentes eram analfabetos e em 2000, o analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais ainda era de 13,6%. Diante do fracasso escolar, embora a Psicogênese da Língua Escrita tenha se tornado oficial, outros estudos e modelos teóricos foram formulados na perspectiva de solucionar os problemas de alfabetização no Brasil, ganhando destaque no âmbito das políticas de alfabetização a proposta denominada alfabetização e letramento.

A proposta de alfabetização e letramento surgiu no final da década de 1990 a partir das pesquisas realizadas por Magda Soares, doutora e livre-docente em Educação e professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, dentre outros defensores, cujas investigações procuraram esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento que surgiram nas últimas décadas do século XX.

Segundo Soares (2011) letramento é um conceito recente introduzido na área da educação e das ciências linguísticas nas últimas décadas. O surgimento deste conceito está relacionado com a necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais de uso da leitura

³⁹ Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>.

e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nesse sentido, esse conceito originou-se da ampliação do conceito de alfabetização.

Embora no plano conceitual não seja necessária a distinção entre alfabetização e letramento, por se tratarem de processos indissociáveis e interdependes, no plano pedagógico é necessário tratá-los separadamente de acordo com as suas especificidades. Enquanto a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema de escrita, o letramento é entendido como o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Quanto aos conceitos Soares (2003a, p. 80) define a alfabetização da seguinte maneira:

[...] define-se alfabetização – tomando a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos, e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

Para autora a alfabetização tem a sua especificidade e por isso não pode ser desprezada ou diluída no letramento e foi isso que ocorreu no Brasil com a chegada da Psicogênese da Língua Escrita na década de 1980, com as interpretações equivocadas surgiu a ideia de que não seria mais necessário ter um método de alfabetização para ensinar a ler e escrever.

A autora faz crítica a ideia disseminada pelo construtivismo que não basta que a criança esteja convivendo com muitos materiais escritos, é necessário que o professor oriente-a sistematicamente para que se aproprie da escrita e isso é feito concomitantemente com o letramento. Nesse sentido, reinventar a alfabetização significa garantir a especificidade da alfabetização compreendida como aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e nas suas relações com o sistema fonológico (SOARES, 2003b).

Quanto ao letramento, Soares (2003a, p. 80) define da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...

A partir da conceituação tanto da alfabetização quanto do letramento fica claro que autora defende a especificidade da alfabetização ao lado do letramento, compreendendo que o acesso ao mundo da escrita ocorre por duas vias: a primeira pelo aprendizado de uma técnica (ler e escrever, segurar um lápis, escrever de cima para baixo, da esquerda pra direita), compreendida como alfabetização; e a segunda via pelo desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica, isto é, a prática do letramento (SOARES, 2003b).

Trata-se de processos distintos, porém, inseparáveis uma vez que segundo Soares (2011) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita.

Nesse sentido, a autora afirma ser um equívoco privilegiar no processo de alfabetização apenas o aspecto fônico no ensino e aprendizagem do sistema de escrita como fez os métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos, analíticos e mistos) ou privilegiar apenas o envolvimento da criança com diferentes portadores, tipos e gêneros textuais como fez a tendência construtivista de alfabetização a partir da década de 1980 com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil.

Para Soares (2011) a alternativa para superar essas propostas é desenvolver uma prática pedagógica que articule as várias facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora é necessário integrar o ensino direto, explícito e ordenado do sistema de escrita, compreendido como sendo o processo de alfabetização; com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, compreendido como sendo o processo de letramento. Vejamos quais são as facetas que Soares (2011, p. 99) se refere:

a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc.

Com base nesse argumento a autora propõe a superação dos problemas relacionados ao processo de alfabetização no país a partir da proposta de “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando” (SOARES, 2011, p. 100) pautada na integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, demandando diferentes ações pedagógicas, tendo em vista que

[...] no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16).

Assim, entende-se que não é o método que gera a aprendizagem, mas um conjunto de diferentes ações pedagógicas, capaz de desenvolver o ensino do sistema da escrita por meio dos diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Não sendo possível dissociar alfabetização e letramento o desafio do professor será o de “[...] promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...]” (SOARES, 2004, p. 15).

O que se propõe, portanto, em primeiro lugar é o reconhecimento da especificidade da alfabetização, através de práticas pedagógicas que garanta aos alunos a aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, em diferentes situações de práticas sociais de uso da leitura e da escrita; em terceiro lugar, o reconhecimento de que a alfabetização e letramento têm dimensões ou facetas diferentes exigindo metodologias de ensino diferenciadas; em quarto lugar, a necessidade de reformular a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tornando-os aptos a enfrentar o grave

problema do fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004).

Em face do exposto, embora a proposta de alfabetização e letramento se apresente como uma proposta inovadora, prezando pela “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003b, p. 20), concordamos com a análise de Francioli (2012) de que este referencial teórico se constituiu a partir da combinação de duas facetas: a do método fônico, no qual para se alfabetizar é necessário apropriar-se do sistema de alfabético e ortográfico de escrita, articulado com a concepção construtivista de alfabetização, que defende a ideia de que para letrar-se é necessário dominar o uso da leitura e da escrita, de diferentes tipos de textos, em práticas sociais.

Além disso, outro aspecto considerado decisivo para o surgimento da proposta de alfabetização e letramento no Brasil foi o fato da UNESCO, na década de 1990, ter estabelecido o *Ano Internacional da Alfabetização*, realizando no mesmo ano a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia e dez anos depois, no ano de 2000, o *Fórum Mundial de Educação*, em Dakar, no Senegal, culminando na *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* (2003-2012), pautada numa concepção ampliada de alfabetização que leva em consideração não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas o domínio de conhecimentos e competências relacionadas à variedade de textos e linguagens que circulam na sociedade globalizada e no mundo do trabalho (UNESCO, 2003).

A partir dessa concepção, contida nos documentos da UNESCO, começaram a serem implementadas no Brasil programas de alfabetização infantil no período de 2003-2012 fundamentadas na proposta de alfabetização e letramento, como veremos no próximo item.

2.3 O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL IMPLEMENTADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2003 A 2012

Para compreender o contexto de surgimento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e sua relação com os programas de alfabetização infantil implementados pelo Ministério da Educação no período de 2003 a 2012 partimos da análise da criação do organismo Todos pela Educação e a atuação deste no processo de desenvolvimento das políticas de alfabetização no Brasil.

Como vimos anteriormente, as conferências mundiais de educação organizados pela UNESCO, patrocinados, dentre outros organismos internacionais, pelo Banco Mundial, foram

determinantes na elaboração das políticas de alfabetização no Brasil nos últimos anos, significando o surgimento de uma nova força política na educação caracterizada, dentre outros aspectos, pelas parcerias entre governo, sociedade civil, setor privado e comunidades locais em nível nacional e internacional (UNESCO, 2001).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) a década de 1990 foi marcada pela forte presença dos organismos internacionais na definição das políticas de educação básica no Brasil em termos organizacionais e pedagógicos através da realização de eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. Estas orientações resultaram na elaboração do *Plano Decenal da Educação para Todos*⁴⁰ em 1993, durante o governo Itamar Franco, assim como, na promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na elaboração dos PCNs em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

A partir daí novas ações surgiram com ênfase no ensino fundamental, na expansão progressiva do ensino médio, na valorização da educação profissional, na restrição dos investimentos no setor educacional e em políticas de incentivo à privatização. Além disso, “associada a essas orientações foi difundida a ideia de que o sucesso da educação dependeria do envolvimento e do empenho de “todos”, indivíduos e organizações” (MARTINS, 2009, p. 22).

Nesse contexto, um grupo de líderes empresariais reuniu-se em 2005 para discutir sobre a precariedade da educação brasileira e os sérios problemas para a capacidade competitiva do país, chegando a conclusão que a incapacidade técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Assim, o grupo de empresários criou o organismo Todos pela Educação (TPE) com o objetivo de alterar o quadro educacional do país. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “*Compromisso Todos pela Educação*”.

Esse projeto foi legitimado a partir da realização do congresso “*Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*”, evento no qual os empresários definiram metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da educação básica brasileira com a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o

⁴⁰ “Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” (MENEZES; SANTOS, 2001).

país alcance as seguintes metas: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao ano; 4. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; e 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (MARTINS, 2009).

Assim, o TPE tornou-se um organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideais para educação no país, financiado pela captação de recursos privados patrocinados por grupos empresariais como: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação Educar-D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro. Quanto à estrutura organizacional, Martins (2009, p. 23) explica que

[...] É constituída por uma presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação superior

Observa-se que este organismo é bem organizado em termos técnicos e políticos, evidenciando o interesse da TPE em manter a hegemonia da classe empresarial na educação, a fim de legitimar um projeto de educação e de formação humana para os trabalhadores vinculados aos interesses de reestruturação do capital. Segundo Martins (2009) a forma encontrada pelos empresários para manter essa hegemonia foi criar este organismo visando penetrar nas instâncias do Executivo e do Legislativo para propor leis no âmbito da educação, sob o argumento da “parceria”, mas que na verdade não passa de uma tática utilizada para impor a sua hegemonia de maneira sutil.

Para Martins e Neves (2012) a forma encontrada pelos empresários para impor e legitimar o projeto de educação ligado aos interesses de reestruturação do capital se deu pela inserção no contexto escolar da chamada pedagogia do capital.

Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos de pedagogia da hegemonia. As estratégias da pedagogia da hegemonia são implementadas diretamente pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia; mediante políticas públicas que, de modo geral e específico, expressam o papel central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas da aparelhagem estatal do capitalismo. São intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia os indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade em seus diferentes momentos históricos. São intelectuais coletivos as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-pedagógico das classes dominantes (MARTINS; NEVES, 2012, p. 538-539).

De acordo com essa definição, compreendemos que o organismo Todos pela Educação, assim como, a UNESCO e o Banco Mundial, constituem o que os autores chamam de intelectuais coletivos, responsáveis pela conformação moral e intelectual dos indivíduos a um padrão de sociabilidade de acordo com as necessidades de crescimento econômico imposto pelo capitalismo. Assim, conforme argumentam os autores, os empresários, além de apropriarem-se da riqueza produzida pelos trabalhadores, assumem o papel de educadores sociais em parceria com os governos, que, por sua vez, assumem concepções empresariais para formular e implementar as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, as metas estabelecidas pelo organismo Todos pela Educação foi assumida pelo Ministério da Educação, através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, no qual institucionalizou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Este Plano de Metas “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

O papel da União neste regime foi estabelecer vinte e oito diretrizes e apoiar técnica e financeiramente a implementação dessas diretrizes pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. A adesão de cada ente federativo ao Plano de Metas é voluntária, responsabilizando-se em promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência através do cumprimento das metas e diretrizes com apoio suplementar da União as redes públicas de educação através de ações de assistência técnica e financeira previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento do Plano de Metas e a observância das suas vinte e oito diretrizes. Dentre as diretrizes destacamos a segunda que propõe “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame período específico” (BRASIL, 2007).

Nota-se que essa diretriz está relacionada à segunda meta estabelecida pelo movimento TPE, que por sua vez está em sintonia com as orientações para as políticas de alfabetização determinadas pela UNESCO. Destacamos essa diretriz porque a partir dela foram criados, pelo Ministério da Educação, programas de alfabetização infantil, como veremos no decorrer deste trabalho.

Para a implementação das vinte e oito diretrizes expressas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Ministério da Educação lançou no mesmo dia, 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo Saviani (2009b, p. 5) “o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Trata-se de um programa de ações que incorpora todas as áreas de atuação do Ministério da Educação, abrangendo os níveis e modalidades de ensino e as ações de apoio técnico, financeiro e de infraestrutura. Assim, o Plano de Metas tornou-se o carro-chefe do PDE, agregando até 2009 quarenta e uma ações, destinadas a educação básica, educação superior, educação profissional-tecnológica e alfabetização.

O autor analisa criticamente a política adotada pelo Ministério da Educação, assinalando que o PDE, sustentado pelos pilares da responsabilização e regulação, expressa claramente a função avaliativa e regulatória assumida pelo Estado decorrente dos princípios da lógica neoliberal, conseqüentemente, esses dois pilares passaram a constituir a base de todas as políticas e programas educacionais, como veremos adiante.

A responsabilização é um sistema que envolve os seguintes elementos: testes padronizados para estudantes, divulgação pública do desempenho e recompensas e sanções. “As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas” (FREITAS, 2012b, p. 383). A regulação, por sua vez, “compreende não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 733).

Através do PAR, a União fornece o apoio técnico e financeiro aos municípios, mas deposita sobre os gestores municipais a responsabilidade pela qualidade do ensino, mesmo sabendo que as políticas de municipalização do ensino têm fracassado, pois as desigualdades entre os municípios e as insuficiências técnicas e financeiras têm agravado ainda mais a qualidade da educação. De acordo com esse autor, deveria ser instituído “um outro tipo de regime de colaboração em que a União, estados e municípios assumiriam responsabilidades efetivamente compartilhadas na construção de um verdadeiro sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2009b, p. 24).

No âmbito da educação básica, o PDE prevê ações que incidem sobre o ensino fundamental, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴¹ (Ideb), o Programa Dinheiro Direto na Escola⁴² (PDDE) e o Guia das Tecnologias Educacionais⁴³. Este último contempla programas que incidem diretamente sobre a alfabetização infantil como o Pró-letramento, o Suporte à implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a Provinha Brasil (ANDRÉ, 2009), programas que serão analisados na sequência.

2.3.1 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores

O Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - era um programa de formação continuada dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Foi implementado pelo Ministério da Educação a partir de 2005 com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes brasileiros em leitura, escrita e matemática e contribuir para o desenvolvimento da cultura de formação continuada nas escolas. O programa era coordenado pelo Ministério da Educação e realizado em parceria com as universidades públicas, responsáveis pelo desenvolvimento da formação de tutores com base em materiais instrucionais⁴⁴ (fascículos), vídeos e atividades presenciais e a distância (BRASIL, 2012c, p. 1).

Além disso, o Pró-Letramento trabalhava com o sistema de tutoria. Os tutores eram profissionais vinculados às redes e sistemas de ensino, indicados pelas secretarias de

⁴¹ O Ideb foi criado pelo INEP, em uma escala de zero a dez, servindo de indicador para verificar o cumprimento das metas fixadas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Fonte: <http://www.portal.inep.gov.br>

⁴² Sobre o PDDE, consultar o site do FNDE: <http://www.fnde.gov.br>

⁴³ Sobre o Guia das Tecnologias Educacionais, consultar site: <http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias>.

⁴⁴ O material do Pró-Letramento era dividido em dois volumes: o de Alfabetização e Linguagem e o volume de Matemática (BRASIL, 2012c).

educação, que após receberem as formações promovidas pelas universidades, com carga horária de 180 horas, desenvolviam o mesmo trabalho de formação nos municípios.

Para Contijo (2013a), o sistema de tutoria era uma forma de diminuir os gastos do Ministério da Educação com programas de formação continuada. Além disso, os materiais instrucionais utilizados nas formações contribuíram para uniformizar e difundir rapidamente, entre os professores, a concepção de alfabetização e letramento adotada oficialmente pelo Ministério da Educação após as reformas educacionais implementadas a partir da Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Dessa forma, a concepção de alfabetização e letramento apresentado aos professores nos materiais instrucionais (fascículos) do Pró-Letramento era a seguinte:

Além de abranger os processos de ensino e aprendizagem da codificação, da decodificação e os aspectos conceituais envolvidos na aprendizagem da língua escrita, a alfabetização passa, então, a designar os processos ligados aos usos sociais da leitura e da escrita. Os autores do fascículo também assinalam que a exigência de uso das habilidades de ler e escrever (entendidas como capacidade de decodificar e codificar) em práticas sociais proporciona, em primeiro lugar, o surgimento do termo ‘alfabetização funcional’ e, posteriormente, da palavra ‘letramento’ que está diretamente ligada ao primeiro. [...] Letramento é: a) ‘resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever’ – portanto, resultado da alfabetização; b) ‘resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais’ – portanto, o resultado do uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais; c) ‘estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita’. Os três elementos que compõem o conceito do termo remetem a resultados dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (CONTIJO, 2013a, p. 276-277).

Para a autora, o conceito de letramento que fundamentou o Pró-Letramento, está relacionado com o conceito de alfabetização funcional, que surgiu na década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, a partir da criação do Programa Experimental de Alfabetização Mundial durante a realização do Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo realizado em Teerã no Irã em 1965 (UNESCO, 2003).

Conforme demonstrado através do panorama dos eventos organizados pela UNESCO, após a realização desse evento internacional em 1965, a alfabetização deixou de ser considerada um aspecto fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita e passou a ser vista como um requisito para a preparação do trabalho, visando o desenvolvimento econômico das nações. Na análise de Contijo (2013a, p. 277) “estão subjacentes ao conceito de letramento os benefícios sociais, individuais, econômicos, cognitivos, políticos etc., para o grupo social ou para o indivíduo, que advêm da aprendizagem da escrita”.

Portanto, a crítica da autora recai justamente sobre a ideia de que a alfabetização tornou-se um mecanismo de preparação das pessoas para o desempenho de atividades sociais e econômicas na sociedade. Segundo ela, as reformas educacionais realizadas pelo Ministério da Educação durante a década de 2000 não apresentaram soluções importantes para o fortalecimento dos “referenciais curriculares solidamente fundamentados nas ciências, nas artes, na história, na geografia etc, convivemos, no ensino fundamental [...] com matrizes de referência que visam medir apenas habilidades de leitura e matemática” (CONTIJO, 2013a, p. 280).

Apesar das críticas, além de subsidiar a formação continuada de professores, a proposta de alfabetização e letramento foi assumida também como referencial teórico para orientar o trabalho pedagógico destinado a alfabetização de crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos, como veremos na sequência.

2.3.2 A alfabetização no ensino fundamental de nove anos

No que se refere às orientações formuladas pelo Ministério da Educação relativas à alfabetização infantil no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos, recorreremos às análises de Contijo (2013b) que fez um estudo dos documentos que orientaram a implantação do ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei nº. 11.274⁴⁵, de 24 de fevereiro de 2006, concretizando a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (2001) de extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade.

A autora tomou como objeto de análise a orientação expressa no documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (2004) e textos da coletânea *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade* (2009). De acordo com essas orientações, a ampliação do ensino fundamental para nove anos partiu da necessidade de melhorar a utilização do tempo escolar, beneficiando a aprendizagem e o desempenho dos alunos, sobretudo, no tempo destinado à alfabetização. Desse modo, a ampliação do tempo de escolaridade significou a ampliação das oportunidades da criança de seis anos aprender a linguagem escrita, iniciando seu processo de alfabetização nessa faixa etária.

⁴⁵ Essa Lei alterou “a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

Além disso, segundo Contijo (2013b), a implantação do ensino fundamental de nove anos está relacionada ao fato do Ministério da Educação considerar que os níveis satisfatórios de aprendizagem estão subordinados à classe social dos estudantes, tendo em vista que as políticas educacionais no campo da alfabetização fundamentam-se no argumento de que as crianças pobres possuem carências que precisam ser suprimidas pela escola no momento inicial da alfabetização. Assim,

[...], o documento do MEC aponta as características psicológicas ideais das crianças de 6 anos de idade e afirma que as experiências anteriores são determinantes da aprendizagem. Como as crianças pobres vivem em meios sociais e culturais “pobres de estímulos”, a ampliação do ensino fundamental poderá contribuir para o sucesso escolar dessas crianças (CONTIJO, 2013b, p. 40).

Nessa perspectiva, ao considerar que grande parte das crianças brasileiras não convive com pessoas letradas e, portanto, não participam de eventos de letramento, o Ministério da Educação, recomenda que o trabalho pedagógico destinado a alfabetização de crianças de seis anos seja estruturado considerando as seguintes dimensões: 1. letramento; 2. habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; 3. aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica⁴⁶; e 4. o desenho e a brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

A primeira dimensão da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita é o letramento. De acordo com a análise de Contijo (2013b), os conceitos de alfabetização e de letramento, expressos nos documentos do Ministério da Educação, estão fundamentados na proposta de alfabetização e letramento desenvolvida por Magda Soares. Conforme os materiais analisados pela autora a alfabetização é definida como o processo de aquisição do código escrito relacionado à aprendizagem da técnica da escrita e o letramento a capacidade de fazer uso dessa técnica em práticas sociais.

Quanto à segunda dimensão que trata do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos na sala de aula, considera-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras exige tempo e treino e por isso o professor deve elaborar atividades de alfabetização que leve a criança a ler e interpretar textos e escrever palavras e frases. Além disso, como assinala a autora, o material apresenta sugestões de atividades

⁴⁶ “O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, apud CONTIJO, 2013b, p. 43).

destinadas ao letramento inicial de crianças por meio do trabalho com textos, pois “há atividades específicas para alfabetizar e para letrar” como propõe Soares quanto à proposta de alfabetização e letramento (CONTIJO, 2013b, p. 43).

O detalhamento das atividades específicas de alfabetização, considerada a terceira dimensão do trabalho com a linguagem escrita, encontra-se disponível no texto intitulado “A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica” (BRASIL, 2009), segundo o qual, em conformidade com os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, orienta que sejam desenvolvidas atividades para cada nível de evolução da escrita, possibilitando que as crianças adquiram primeiro, consciência da unidade sílaba e, depois do fonema, orientando os professores a elaborarem inicialmente atividades para a fase silábica enfatizando o estudo das sílabas e posteriormente atividades para a fase silábico-alfabética e alfabética, incluindo o trabalho com sílabas, fonemas, palavras, frases, uso do caderno e cópia.

Por fim, a autora assinala que o desenho e a brincadeira, última dimensão da alfabetização, foi abordado superficialmente pelo documento analisado, dedicando poucas páginas, evidenciando que “essas atividades são consideradas menos relevantes”, logo, “o ensino da técnica da escrita tem lugar privilegiado nas situações de aprendizagem analisadas” (CONTIJO, 2013b, p. 46).

Nesse sentido, a autora concluiu que os documentos orientadores da inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, especificamente, a proposta pedagógica de alfabetização enfatiza a proposta de alfabetizar letrando em sintonia com atividades em torno do estudo de palavras e sílabas, por considerá-las indispensáveis para suprimir as carências das crianças das classes populares que, supostamente, ingressam na escola “sem ter consciência das unidades fonológicas essenciais que proporcionam a aquisição do sistema alfabético de escrita, [...] [antecipando as] atividades antes propostas na primeira série” (CONTIJO, 2013b, p. 47).

Portanto, para a autora, as orientações contidas no material do Ministério da Educação assemelham-se com as atividades propostas pelas cartilhas de marcha sintética utilizada durante o século XX, porém, revestidas de um caráter inovador com base nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita e da consciência fonológica, confirmando a tese defendida por Francioli (2012), de que a proposta de alfabetização e letramento se constituiu a partir da combinação de duas facetas: a do método fônico e da concepção construtivista de

alfabetização. Essa mesma proposta está na base da Provinha Brasil, instrumento de avaliação da alfabetização criado pelo Ministério da Educação, que será examinado no próximo item.

2.3.3 Provinha Brasil: Avaliação da Alfabetização

Em conformidade com o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), que estabeleceu, dentre outras estratégias, o desenvolvimento de processo sistemático de acompanhamento e avaliação de resultados (UNESCO, 2001) e com a segunda diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que estabelece a necessidade de aferir resultados por exame periódico de processos de alfabetização infantil, foi instituída pelo Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a Avaliação da Alfabetização - Provinha Brasil⁴⁷, instrumento destinado a avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

Para entender o contexto de criação e a concepção que sustenta a Provinha Brasil nos baseamos nas análises de Freitas (2012c) que tem contribuído com o debate em torno dos sistemas de avaliação e de Contiño (2012) que examinou o Programa de Avaliação da Alfabetização, tomando como objeto de estudo os documentos que compõe o kit da Provinha Brasil⁴⁸ e a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial⁴⁹, disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação.

Segundo a autora, a partir do segundo semestre de 2008, todas as secretarias de educação do país passaram a receber o material impresso da Provinha Brasil para aplicação às crianças que estão matriculadas no 2º ano do ensino fundamental.

Os documentos que compõem o kit da Provinha são elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a colaboração do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Centro de Formação Continuada de Professores da

⁴⁷ A Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Fonte: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>

⁴⁸ O kit da Provinha Brasil é constituído por quatro documentos: a) Caderno do aluno; b) Guia de aplicação; c) Guia de correção; d) Reflexões sobre a prática (CONTIÑO, 2012).

⁴⁹ “A Matriz de Referência congrega os descritores/habilidades que serão avaliados na Provinha Brasil” (CONTIÑO, 2012, p. 608).

Universidade de Brasília (CEFOM) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL).

Embora a Provinha Brasil seja elaborada pelo INEP, diferencia-se dos demais instrumentos avaliativos, porque trata-se de um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias, portanto, sem previsão de utilização dos resultados para composição do Ideb. Segundo o Ministério da Educação o objetivo desse programa é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, fornecendo aos professores e gestores um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos no início e no fim do processo de escolarização do 2º ano do ensino fundamental. A Provinha Brasil é aplicada e corrigida pelo próprio professor ou por um profissional da escola com formação pedagógica.

De acordo com Contijo (2012) a criação da Provinha Brasil e a sua inclusão no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) está relacionada à realização do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar no Senegal em 2000, organizado pela UNESCO, onde foram estabelecidas metas que visavam a melhoria da educação no mundo, sendo a alfabetização o elemento que articulava essas metas através de mecanismos de acompanhamento e mensuração dos resultados. Vejamos o posicionamento dessa autora:

A complicada relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico, social e individual tem balizado o empenho dos organismos internacionais e dos governos nacionais em envidar esforços para a melhoria da alfabetização. Porém, na perspectiva dos organismos e governos, o que se observou, no início do século XXI, foi a incapacidade das escolas em gerir a alfabetização de modo que se obtenha dela os resultados esperados, ou seja, a formação de indivíduos capazes de *continuar a aprender*. Por isso mesmo, é preciso intervir diretamente nesse processo por meio do controle de seus resultados. Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle, porque, mesmo que os resultados da Provinha Brasil não estejam sendo utilizados pelo MEC para compor os índices nacionais de desenvolvimento da educação, a existência da avaliação produz efeitos singulares nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* tem contribuído para a organização do ensino nas escolas. Além disso, conforme relatos de professores e pedagogos, em muitas escolas, estão acontecendo os chamados *vestibulinhos*, ou seja, as crianças estão sendo treinadas previamente para fazer a prova. No *vestibulinho*, as escolas utilizam as versões das provas já aplicadas [...] (CONTIJO, 2012, p. 607, grifos da autora).

A partir dessa citação fica evidente o caráter regulador das políticas educacionais mediante o controle dos resultados estabelecidos pelos sistemas de avaliação (FREITAS, 2012c). Nota-se que a organização do ensino, incluindo a seleção dos conteúdos, a aplicação de instrumentos de avaliação e o papel desempenhado pelo professor passaram a ser definidos

a partir das determinações da Provinha Brasil, chegando ao ponto de treinar as crianças para que sejam bem sucedidas nas avaliações.

Além disso, segundo Contijo (2012), desde sua implementação em 2008, a Provinha passou por mudanças, pois no primeiro ano a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial propunha três eixos a serem avaliados: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita, mas em 2009 o último eixo, considerado essencial no processo de alfabetização, foi retirado do documento. Assim, desde 2009 o eixo escrita foi excluído, “restando apenas os eixos apropriação do sistema de escrita e leitura, ou seja, elementos ligados à técnica da escrita e da leitura” (CONTIJO, 2012, p. 608).

Quanto à concepção que orienta a elaboração da Matriz de Referência para Avaliação da Provinha Brasil, fundamenta-se na proposta de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares (2004). Segundo análise de Contijo (2012) foram estabelecidas habilidades que avaliam a alfabetização e o letramento inicial das crianças considerando a indissociabilidade dos processos de alfabetização, entendido como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico e dos processos de letramento, compreendido como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Dessa forma, concordamos com o posicionamento da autora que a Provinha Brasil concebe a alfabetização como um conjunto de competências listadas na Matriz de Referência sob a forma de descritores, habilidades e capacidades no eixo apropriação do sistema de escrita.

[...] na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado; a leitura é concebida como decodificação; o texto, como enunciação monológica. Sendo assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? Infelizmente, se permanecer dessa forma, ela certamente só poderá contribuir para a formação de massas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica (CONTIJO, 2012, p. 620).

A crítica que a autora faz a Provinha Brasil reforça o posicionamento de Freitas (2012c) quanto à forma como os sistemas de avaliação foram implantados no Brasil. Segundo esse autor, entendem-se “os sistemas de avaliação e controle como um conjunto de ações organizadas na forma de sistema de procedimentos para avaliar e controlar resultados da educação” (FREITAS, 2012c, p. 712). O surgimento desses sistemas está relacionado ao

contexto de implantação das políticas de governo neoliberais a partir da década de 1990, no qual o Estado adotou a postura de Estado mínimo, atuando apenas como um avaliador das ações desenvolvidas pelas empresas e organizações ligadas a educação que assumiram o papel que antes era reservado ao Estado.

A implantação dessa política no Brasil ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995, que dentre outras ações, transformou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em agência reguladora da qualidade da educação nacional, responsável pela concepção, organização, aplicação, processamento e divulgação dos resultados das avaliações nacionais. Assim, este modelo de política reguladora, tornou-se nos últimos vinte anos uma referência nas gestões de estados e municípios brasileiros.

Atualmente na educação básica a avaliação é feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) composto pelas seguintes avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC - também denominada “Prova Brasil”) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação censitária, aplicada bianualmente, a alunos do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Freitas (2012c) explica que os resultados dessas duas avaliações compõe a base de cálculo do Ideb integrado ao índice de defasagem idade-série dos alunos. Assim, todas as escolas públicas brasileiras tem seu Ideb calculado, divulgado e comparado com as metas projetadas/estabelecidas pelo INEP.

A ANA é uma avaliação censitária, aplicada anualmente, envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática das redes

públicas. Desse modo, a Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do ensino fundamental, também constitui a avaliação da alfabetização infantil, mas sem fins classificatórios.

Para Freitas (2012c), embora os sistemas de avaliação forneçam informações importantes sobre a qualidade da educação, consideradas indispensáveis para redefinição das políticas educacionais, os resultados das avaliações têm servido apenas para controlar os sistemas e redes de ensino, através da divulgação desses resultados publicamente que medem apenas o desempenho dos alunos em testes de Língua Portuguesa e Matemática, como se a qualidade da escola dependesse apenas desse aspecto. Pressionadas por esse tipo de situação as escolas tem priorizado os componentes curriculares avaliados, comprometendo a formação integral dos alunos, tendo em vista que

o estreitamento curricular impede que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal). Com a escola focada em português e matemática, as demais disciplinas são abordadas em projetos interdisciplinares que conduzem à banalização do conteúdo destas (FREITAS, 2014a, p. 51).

Em síntese, a análise os programas de alfabetização infantil implementados pelo Ministério da Educação evidenciou que a concepção de alfabetização e letramento foi adotada como proposta oficial, sendo disseminada entre os professores mediante a realização do Pró-Letramento com base no sistema de tutoria e utilização de materiais instrucionais com ênfase no trabalho pedagógico que prioriza o desenvolvimento de habilidades de leitura e matemática em conformidade com os descritores, habilidades e capacidades previstas na Matriz de Referência da Provinha Brasil.

Assim, os programas de alfabetização infantil estão em sintonia com a segunda diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que prevê “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame período específico” (BRASIL, 2007), que por sua vez está alinhada aos interesses do organismo Todos pela Educação sob orientações da UNESCO no que se refere à Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).

Diante dessas considerações, embora não esteja explícito, inferimos que a atual política de alfabetização desenvolvida pelo Ministério da Educação está fundamentada na pedagogia das competências, “compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo” (RAMOS, 2012, p. 537).

Martins e Neves (2012) argumentam que a pedagogia das competências representa a materialização no contexto escolar da pedagogia do capital, caracterizada pela secundarização dos conteúdos escolares pautados nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em detrimento da valorização de um trabalho pedagógico voltado para o treinamento de habilidades cognitivas referenciadas nas competências⁵⁰, como observado por Contijo (2012) em sua análise referente a Provinha Brasil.

Segundo Ramos (2012), a pedagogia das competências materializou-se enquanto concepção pedagógica a partir da necessidade de acompanhar o fenômeno mundial de eliminação dos postos de trabalho e de redefinição de seus conteúdos considerando o avanço tecnológico. Nesse sentido, a noção de competência foi incorporada pelo trabalho pedagógico visando associar a formação dos alunos às exigências do mercado de trabalho. Segundo a autora, o que caracteriza essa pedagogia é justamente o deslocamento de um ensino centrado em conteúdos disciplinares para um ensino centrado em competências verificáveis em situações e tarefas específicas nas quais os alunos devem ser capazes de compreender e dominar.

A pedagogia das competências caracteriza-se por assumir uma concepção pragmática subordinada as incertezas das constantes mudanças ocorridas no mercado de trabalho, evidenciada pela estreita relação entre escola e empresa a fim de preparar os indivíduos para o contexto político-econômico neoliberal, pois na perspectiva das competências “à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (RAMOS, 2012, p. 535).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração do conhecimento pelo indivíduo não resultaria da aquisição de conceitos necessários à compreensão e transformação da realidade, mas de um processo adaptativo ao meio material e social. No âmbito da pedagogia das competências está presente a ideia de que o conhecimento é elaborado pelo indivíduo a partir das percepções e concepções subjetivas extraídas do seu mundo experiencial. Referindo-se a questão do conhecimento Ramos (2012, p. 536) explica que:

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja,

⁵⁰ “Uma das definições comumente usadas considera a *competência* como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta e a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas” (RAMOS, 2012, p. 533).

não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável e útil. Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. [...] Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real (relativismo) e de quem se vê (subjetivismo). Isto implica romper com a epistemologia moderna em favor de uma epistemologia que compõe o universo ideológico pós-moderno. A pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. [...] na pós-modernidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos, com o objetivo de torná-los maleáveis o suficiente para que se transformem no projeto possível ante a instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo, que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não trabalho.

A partir da citação fica evidente que o objetivo da pedagogia das competências é preparar os indivíduos para ajustarem-se as condições de uma sociedade instável na qual as necessidades de sobrevivência não estão garantidas, exigindo das pessoas a capacidade adaptativa a um cenário mundial caracterizado pela competitividade, flexibilidade das leis trabalhistas e desemprego.

Se durante o século XX o método misto de alfabetização se desenvolveu no contexto da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, afirmamos que na atualidade a concepção de alfabetização e letramento adotada oficialmente pelo Ministério da Educação, se desenvolve em plena sintonia com a pedagogia das competências em conformidade com os interesses do organismo Todos pela Educação, que não tem outro objetivo, senão, conformar moral e intelectualmente os indivíduos ao padrão de sociabilidade de reestruturação do capitalismo através da escola.

Em face do exposto, no próximo capítulo analisaremos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o mais recente programa implementado pelo Ministério da Educação, e a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo no âmbito deste programa.

3

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA E A CONCEPÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo caracterizamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como referência suas diretrizes e eixos de atuação. Na sequência, analisamos o contexto de criação, a concepção pedagógica e a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC. E, por fim, tratamos da concepção histórico-crítica de alfabetização.

3.1 O QUE É O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A compreensão da singularidade da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo passa pela análise das diretrizes, do contexto de criação, da concepção pedagógica, da concepção de Educação do Campo e das concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem que caracterizam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois a análise destes aspectos permite-nos compreender as determinações concretas e objetivas em que a concepção de alfabetização do programa se constituiu.

Inicialmente foram analisados os seguintes documentos: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, s.d.) e *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação* (BRASIL, 2015a).

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é compreendido como um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para alfabetizar todas as crianças matriculadas em escolas rurais e urbanas até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, s.d.).

A formalização deste compromisso ocorre mediante aceitação de termo de adesão disponível no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Ao aderir-lo, as secretarias estaduais e municipais de educação, em parceria com o Ministério da

Educação e com as universidades públicas, assumem o compromisso de: a) alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática; b) realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e, c) garantir a efetiva implementação das ações do PNAIC nas redes e sistemas de ensino.

A adesão ao Pacto reitera o compromisso previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que prevê a implementação de vinte e oito (28) diretrizes incorporadas pelas redes e sistemas de ensino, dentre elas a responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito (8) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007).

Essa diretriz corresponde à quinta meta da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, reforçando o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental por meio de sete estratégias alinhadas, segundo nossa análise, às ações do PNAIC, das quais destacamos a seguinte: “apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

Para que essa meta seja alcançada, o Ministério da Educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para que as ações pactuadas sejam implementadas.

As ações do Pacto concentram-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015a, p. 10).

O eixo formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo é o carro-chefe do PNAIC, pois através dessa ação os professores alfabetizadores, com carga horária anual de cento e vinte (120) horas, participam de encontros de formação

ministrados por orientadores de estudo cujo conteúdo privilegia atividades práticas a serem aplicadas em sala de aula.

Os orientadores de estudo são professores vinculados às redes e sistemas de ensino que participam de encontros específicos, com carga horária anual de duzentas (200) horas, ministrado por universidades públicas com o compromisso de garantir a formação presencial de professores alfabetizadores nos municípios.

Para a formação dos professores alfabetizadores são utilizados Cadernos de Formação contendo textos de estudo e orientações práticas para alfabetizar crianças na faixa etária entre seis 6 e oito 8 anos de idade. Em 2013 o Pacto privilegiou a formação continuada em Língua Portuguesa, em 2014, a ênfase foi na área de Matemática e em 2015 ampliou para as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte na perspectiva da interdisciplinaridade (BRASIL, 2015a).

Até o ano de 2014 cada professor alfabetizador já havia recebido treze (13) Cadernos de Formação de Matemática e trinta e cinco (35) Cadernos de Língua Portuguesa, sendo vinte e quatro (24) correspondentes aos três primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano), oito (08) Cadernos de Formação específicos para professores que atuam em escolas localizadas no campo (nosso objeto de análise) e três (03) contendo conteúdos relacionados à avaliação no ciclo de alfabetização, formação de professores e educação especial. Estes Cadernos de Formação abordam diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação de estudos.

Além disso, com o objetivo de ampliar a discussão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento para as demais áreas do conhecimento, o Ministério da Educação, em 2015, produziu mais doze (12) novos Cadernos de Formação que abordam temas como: princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização, currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade, a criança, a interdisciplinaridade, a organização do trabalho escolar, a oralidade, a leitura e a escrita, a Arte, a Alfabetização Matemática, as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas e a integração de saberes no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015a).

O segundo eixo de atuação do Pacto são os materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização distribuídos às escolas por meio dos seguintes programas:

1. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): por meio do PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, livros didáticos, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, dicionários de Língua Portuguesa e

tecnologias educacionais de apoio à alfabetização são distribuídos às escolas rurais e urbanas.

2. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): através deste programa são disponibilizados jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa para os professores alfabetizadores.

O terceiro eixo de atuação do PNAIC corresponde às avaliações sistemáticas desdobradas em três ações articuladas:

1. Realização de avaliações processuais: o Pacto orienta a utilização permanente de instrumentos avaliativos e de registro da aprendizagem construídos pelos professores alfabetizadores aplicados junto aos alunos no decorrer do ano letivo.
2. Aplicação da Provinha Brasil: os professores alfabetizadores devem aplicar no início e no final do 2º ano do ensino fundamental a Provinha Brasil e os gestores escolares devem inserir os resultados em um sistema informatizado disponibilizado pelo INEP denominado Sistema da Provinha Brasil a fim de monitorar e analisar esses resultados para redimensionar as ações desenvolvidas pela escola.
3. Realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): aplicação de uma avaliação externa universal, pelo INEP, junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, visando aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, por meio de testes cognitivos.

O quarto e último eixo de atuação do Pacto diz respeito à gestão, controle social e mobilização estruturada a partir das seguintes instâncias:

1. Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
2. Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União

dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

3. Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;
4. Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Além desse arranjo institucional para gestão das ações, o Ministério da Educação dispõe de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto, assim como, mobiliza conselhos de educação e escolares para o acompanhamento e monitoramento das suas ações.

Em síntese, os quatro eixos de atuação do Pacto compõe um conjunto integrado de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicas, visando garantir, segundo os seus formuladores, o alcance da meta de alfabetizar todas as crianças até os oito (8) anos de idade.

Apesar de reconhecer positivamente a iniciativa do Ministério da Educação em alfabetizar as crianças deste país, numa breve apreciação crítica, constatamos alguns elementos contraditórios na análise do documento referente à questão das diretrizes e eixos de atuação do PNAIC.

A contradição está explícita no próprio título do documento analisado, a saber: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, s.d.), que embora seja apresentado como um programa inédito, de novo só tem o nome, pois suas diretrizes e eixos de atuação expressam claramente a forte influência exercida pelo Banco Mundial na política educacional institucionalizada na década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), período marcado por intensas reformas na organização da educação em nosso país.

Já se passaram quinze anos desde o término do segundo mandato do Governo FHC (1995-2002), mas o pacote de reformas educacionais, proposta pelo Banco Mundial, continua sendo implementado pelo Ministério da Educação e o PNAIC não foge à regra. Vejamos as diretrizes que constituíram as reformas educativas propostas pelo Banco Mundial para os países da América Latina naquela década, conforme análise de Altmann (2002, p. 80):

1. prioridade depositada sobre a educação básica.
2. melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa.
3. prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
4. descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
5. convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
6. impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
7. mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
8. um enfoque setorial.
9. definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Segundo a autora, essas diretrizes foram instituídas pelo Banco Mundial em 1995 através do relatório intitulado “*Prioridades e estratégias para educação*” que determinava a elaboração de currículos nacionais contendo objetivos de aprendizagem e padrões de rendimento a serem monitorados através de sistemas de avaliação.

De acordo com Mazzeu (2011), para o Banco Mundial a principal finalidade da educação básica era formar indivíduos adaptáveis às exigências da cultura da empregabilidade, por esse motivo, orientou o investimento de recursos em insumos como: materiais didáticos, tempo de instrução, sistema de avaliação e capacitação docente na modalidade de educação à distância centrada apenas em técnicas e práticas de ensino.

Desse modo, o Ministério da Educação, em 1997, elaborou e distribuiu para todas as escolas públicas brasileiras os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecendo-os como um referencial curricular nacional a ser incorporado nas propostas curriculares e no planejamento de ensino.

Além disso, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram criados na década de 1990 como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Avaliação dos Cursos Superiores. Além desses, foram criados sistemas internacionais de avaliação como o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Em síntese, as convergências entre as diretrizes do Banco Mundial e a política educacional implementada pelo Governo FHC culminou na redução da responsabilidade do Ministério da Educação como instituição executora, estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e implementação de um sistema nacional de avaliação (ALTMANN, 2002).

Esse modelo implantado desde a segunda metade dos anos 1990 mantém-se até hoje como um dos eixos centrais da política educacional. As matrizes de referência dos sistemas de avaliação têm determinado os conteúdos a serem ensinados e avaliados exercendo forte pressão para que os currículos escolares incorporem as demandas da “reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na tese da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão de obra qualificada” (MAZZEU, 2011, p. 148).

O Banco Mundial defende veementemente a articulação da educação com a produtividade a partir de uma visão economicista que reduz o conhecimento a ser ensinado na escola tomando como referência o seu caráter operacional, pois “segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (ALTMANN, 2002, p. 83).

Considerando que o currículo escolar, sob essa ótica, passou a ser elaborado a partir de habilidades operacionais, a formação do professor passou a restringir-se a aquisição de habilidades práticas, transformando o docente em um simples aplicador de técnicas pedagógicas adquiridos em cursos de treinamentos.

Por essa razão, compreendemos que o PNAIC, assim como outros pactos, programas e projetos educacionais implantados nos últimos vinte anos no Brasil, vincula-se a concepção de educação determinada pelo novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital, baseada na relação custo-benefício, transformando a escola em uma empresa com metas de rendimento a serem alcançadas, conforme mencionado no segundo capítulo de acordo com as análises de Martins (2009), Martins e Neves (2012) e Freitas (2012c).

Os quatro eixos de atuação do PNAIC foram estabelecidos a partir do pacote de reformas educativas propostas pelo Banco Mundial, sustentados em cinco pilares: descentralização, regime de colaboração, regulação, responsabilização e enfoque setorial. Esses pilares foram se constituindo, historicamente, a partir do conjunto de reformas

educacionais instituídas pelos organismos internacionais vinculados aos interesses das grandes corporações e empresas transnacionais preocupadas com a manutenção da rentabilidade em um cenário de crise do capital, portanto, é impossível compreender com radicalidade a concepção de política educacional adotada pelo PNAIC sem estabelecer os nexos com a conjuntura atual marcada pela ofensiva do capital em meio a sua crise.

Segundo Carcanholo (2010) o processo de acumulação do capital ocorre em ciclos, por isso, o conjunto de reformas econômicas implantadas pelos governos da América Latina nos últimos anos, sob a égide da ideologia neoliberal de “Estado mínimo”, caracteriza-se como uma das estratégias do capitalismo para tentar recuperar-se da crise dos últimos quarenta anos. Conseqüentemente, o que temos acompanhado na atualidade é a superexploração da força de trabalho como forma de elevar as taxas de lucro e o aprofundamento das reformas neoliberais na previdência e nos campos trabalhista e sindical.

Além disso, como destaca o autor, os impactos da ofensiva do capital trazem conseqüências também para o ajuste de contas públicas, significando a redução de políticas públicas, arrocho salarial, pressão por novas privatizações, redução de gastos e investimentos públicos, recessões e desemprego.

Em resumo, a saída da crise, teorizada pelo pensamento conservador e, mais grave do que isso, aplicada pelos governos da grande maioria dos países – mesmo alguns que se dizem de “esquerda” – combina: (i) mais recursos para a manutenção da lógica de valorização do capital fictício; e (ii) maior arrocho das condições para a classe trabalhadora. Está claro quem é o destinatário do boleto que contém a conta pelos prejuízos provocados pela crise do capitalismo contemporâneo (CARCANHOLO, 2010, p. 9).

Nesse contexto de ajustes estruturais, na tentativa de reversão da crise do capital, a análise de Santos Júnior (2005) evidencia a estreita relação da crise mundial com a mundialização da educação ao demonstrar que desde a década de 1980, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, preocupados com a manutenção das taxas de lucro, assumiram, estrategicamente, a função de coordenar e monitorar as políticas macroeconômicas dos países que recorriam ao fundo.

A partir daí, preocupados com a economia mundial e com o alívio da pobreza, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicou o documento “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), o Relatório Delors, em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações para a educação mundial,

dentre elas a ideia de que os indivíduos deveriam ser capazes de adaptarem-se as transformações sociais assumindo uma postura flexível diante do mercado de trabalho.

O Relatório Delors reiterou as orientações do Banco Mundial, anunciadas no documento publicado em 1995, que desencadeou o processo de mundialização da educação significando a inserção do capitalismo com face mais “humana” na escola, constituindo assim um projeto educacional hegemônico caracterizado pela desresponsabilização do Estado, precarização das condições de trabalho nas escolas, interferência do setor privado na educação e inserção de teorias pedagógicas de base neotecnicista e escolanovista na escola com a expansão do lema aprender a aprender, pautado nos pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (MAZZEU, 2011, p. 153).

Em relação ao lema do aprender a aprender, concordamos com a análise de Duarte (2001, p. 28-29), que afirma:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] Ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...] É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

O desdobramento desse ideário educacional hegemônico se expressa em forma de políticas educacionais neoliberais, instituídas pelos atuais governos com as seguintes características:

Formar competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de *rankings*, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar, escrever) para os chamados pobres, associação dos objetivos

educacionais com os da governabilidade etc. (LEHER; MOTTA, 2012, p. 577, grifo do autor).

Essa agenda representa a continuidade das reformas neoliberais implantadas na educação a partir da década de 1990 com o objetivo de intensificar o processo de descaracterização da especificidade da educação escolar para atender aos interesses do capital na preparação de trabalhadores para adaptarem-se as condições de superexploração da sua força de trabalho.

Nota-se que a diretrizes e os eixos de atuação do PNAIC mantem uma estreita relação com o modelo de política educacional neoliberal a serviço dos interesses da classe dominante, conforme Martins (2009), Martins e Neves (2012) e Ramos (2012) já explicaram e foi anteriormente mencionado sobre a política educacional brasileira estruturada a partir dos interesses do Movimento Todos pela Educação.

Por mais que o Ministério da Educação apresente-o como uma política educacional comprometida com “*o futuro do Brasil com o começo que ele merece*” (BRASIL, s.d.), podemos afirmar que o futuro dessas crianças estará comprometido por duas razões: não alcançarão um nível de desenvolvimento intelectual necessário para compreender o funcionamento da sociedade e seus mecanismos de dominação e subordinação e futuramente serão exploradas pelo mercado de trabalho de forma desumana.

Na sequência analisamos as justificativas apresentadas pelo Ministério da Educação que motivaram a criação do PNAIC e a sua concepção pedagógica.

3.2 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para compreender o contexto de criação e a concepção pedagógica do PNAIC recorreremos ao Caderno de Formação intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação* (BRASIL, 2015a) que aborda a conjuntura de criação e bases teóricas do programa.

Segundo esse documento a criação do PNAIC está relacionada à necessidade de implantação de políticas públicas para reverter o quadro de insatisfação dos péssimos resultados dos níveis de alfabetização no Brasil demonstrados pelos sistemas de avaliação nacionais e internacionais.

Em 2012 o quantitativo de analfabetos funcionais no país era expressivo, naquele ano o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 27,8 milhões de

analfabetos funcionais no país, definidos pelo próprio instituto, como pessoas de quinze (15) anos ou mais que possuem menos de quatro anos de estudos completos (BRASIL, 2015a).

Além disso, o surgimento do PNAIC está inserido no contexto de renovação curricular para atender a necessidade de ampliação do ensino fundamental para nove anos e institucionalização do ciclo de alfabetização previsto no Art. 2º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, correspondendo, atualmente, à quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

A respeito do ciclo da alfabetização, vejamos o que diz o documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, s.d.):

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Considerando essa demanda e preocupado com o quantitativo de crianças ainda não alfabetizadas no sistema público de ensino, o Ministério da Educação criou o PNAIC com o objetivo de promover transformações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, visando garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito (8) anos de idade.

Por isso, o PNAIC incorporou a alfabetização e o letramento como temáticas centrais da formação para professores alfabetizadores, visando implantar nos sistemas de ensino o debate sobre a importância dos alunos compreenderem o sistema alfabético de escrita, sendo capazes de ler e escrever textos com autonomia e conhecerem as operações matemáticas até o término do ciclo de alfabetização. Assim, foi elaborada uma proposta de formação continuada baseada em dois eixos norteadores: a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico (BRASIL, 2015a).

Essa proposta foi inspirada em outros programas implementados pelo Ministério da Educação em anos anteriores, como o Programa Toda Criança Aprendendo (TCA). Este Programa tinha como matrizes de referência as seguintes ações: 1. Implantar política nacional de valorização e formação de professores; 2. Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; 3. Apoiar a construção de sistemas estaduais de avaliação da educação básica; e, 4. Instituir programas de apoio ao letramento (BRASIL, 2015a).

Além do TCA, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica também serviu de referência para criação do PNAIC. Esta Rede foi criada em 2004 com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino, formada pelo Ministério da Educação, sistemas de ensino e as instituições de ensino superior que produziam materiais de orientação para cursos de formação continuada à distância e semipresenciais, com carga horária de cento e vinte (120) horas nas áreas de Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação (BRASIL, 2005).

No entanto, a referência mais importante para criação do PNAIC foi o Programa Pró-Letramento, analisado anteriormente. Com base nas diretrizes do programa os representantes das secretarias de redes e sistemas de ensino, das universidades públicas e do Ministério da Educação, reuniram-se em 2012 e elaboraram um documento enfatizando a necessidade de garantir o direito à educação das crianças no ciclo de alfabetização a partir do estabelecimento de conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 2015a).

Esse debate em torno do “direito da alfabetização” culminou na elaboração de um Caderno de Formação denominado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem* (BRASIL, 2012d) contendo sessenta e oito (68) direitos de aprendizagem⁵¹ referentes ao componente curricular Língua Portuguesa organizados por eixos, a saber: a) Leitura, b) Produção de textos escritos, c) Oralidade e d) Análise Linguística, subdivididos em: discursividade, textualidade e normatividade; e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Estes direitos de aprendizagem também estão presentes no Caderno de Educação do Campo intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo* (2012e), como veremos no

⁵¹ Para aprofundamento sobre os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, consultar Cadernos de Formação no site do programa: <http://pacto.mec.gov.br>

próximo item, e são apresentados como conhecimentos, capacidades e habilidades que os estudantes devem desenvolver no ciclo de alfabetização para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados.

Este documento serviu de referência para estruturar as ações de formação continuada para professores alfabetizadores e contribuiu também para a definição de direitos de aprendizagem para as áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte.

Nesse sentido, durante os quatro anos de implementação do PNAIC, já foram produzidos e distribuídos sessenta e um (61) Cadernos de Formação para atender a demanda dos 5.497 municípios, 26 estados e o Distrito Federal que aderiram as ações do Pacto, tornando-se “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Se compararmos as ações do PNAIC com a de outros programas de formação docente, podemos concluir que se trata de uma ação ambiciosa, destacando-se como programa-chave da atual gestão do MEC no âmbito da educação básica, pois “foram aproximadamente 310 mil professores e 15 mil orientadores de estudo participantes nos anos de 2013 e 2014” (BRASIL, 2015a, p. 25).

Apesar de reconhecer a importância da atuação do Ministério da Educação ao mobilizar as universidades públicas e secretarias estaduais e municipais de educação, visando garantir que todas as crianças até os oito (8) anos de idade sejam alfabetizadas, compreendemos que é necessário questionar os interesses imediatos e históricos subjacentes ao contexto de criação do PNAIC e da sua concepção pedagógica, apontando limites e contradições.

O primeiro aspecto contraditório diz respeito à criação do PNAIC, intimamente relacionado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em interlocução com os interesses do Movimento Todos pela Educação, constituído pelo setor empresarial, com representações de empreiteiras, bancos, setores do agronegócio, da mineração e dos meios de comunicação. Conforme análise apresentada no segundo capítulo, compreendemos que Movimento Todos pela Educação tem definido a forma e o conteúdo da educação básica referendada não nos conhecimentos socialmente existentes, mas em competências mínimas monitoradas por sistemas de avaliação.

A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É,

pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2009b, p. 45).

Nessa perspectiva, o surgimento do PNAIC está relacionado ao contexto de ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala (avaliações externas), confirmando a tese neoliberal de que “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008b, p. 196). Embora o eixo principal seja a formação continuada de professores, a avaliação é o elemento principal a ser exercido pelo Estado, pois é através dos sistemas de avaliação que escolas, alunos e professores são avaliados e a organização do trabalho pedagógico é monitorada, conforme análises de Contijo (2012) e Freitas (2012c), evidenciadas no segundo capítulo.

De acordo com a análise de Leher e Motta (2012), o principal objetivo do Movimento Todos pela Educação é converter crianças e jovens em capital humano e para alcançar essa meta os empresários interferem nas políticas educacionais e na organização do trabalho pedagógico da escola. Segundo os autores, as grandes corporações econômicas, demonstram, aparentemente, estarem preocupadas com a escolarização, alfabetização e aprendizagem de crianças e jovens, assim, articulam a política de Estado por meio de leis, como a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), em que as secretarias estaduais e municipais de educação têm que implicitamente aderir às metas, ações e estratégias do Movimento.

O desdobramento dessa lógica empresarial no contexto escolar ocorre por meio da inserção de programas, projetos e propostas curriculares que desconsideram os conteúdos de ensino das áreas do conhecimento, em favor de um currículo mínimo orientado por competências a serem monitoradas pelos sistemas de avaliação, como é o caso do PNAIC, que tem na sua base Cadernos de Formação para professores alfabetizadores sob a lógica dos direitos de aprendizagem que não passam de habilidades defendidas pela pedagogia das competências, como discutido no segundo capítulo com base nas análises de Freitas (2012c) e Ramos (2012). Conseqüentemente, as escolas das redes e sistemas de ensino que não conseguem atingir o desempenho estabelecido pelas agências reguladoras, ficando em baixa posição no ranking do Ideb, são desmoralizadas publicamente através de sites e jornais.

Na tentativa de evitar esse constrangimento, gestores educacionais são obrigados a ceder à pressão da lógica empresarial, adquirindo sistemas de ensino e tecnologias

educacionais produzidas e fornecidas pelas próprias corporações educacionais que integram o Movimento Todos pela Educação. Assim, a dimensão política e pedagógica do professor é diluída no momento em que ele é obrigado a assumir o papel de aplicador de apostilas e de exames padronizados, tornando-se um mero reproduzidor e executor de tarefas.

Segundo Martins e Pina (2015) uma das estratégias de manutenção da hegemonia empresarial é impedir que a escola socialize os conhecimentos considerados essenciais e universais que servem de referência para que seja produzida em cada indivíduo a riqueza material universal do gênero humano. Isso explica porque os Cadernos de Formação do PNAIC privilegiam a interdisciplinaridade como orientação pedagógica no trato com o conhecimento. A intenção é secundarizar os conteúdos essenciais de cada componente curricular, esvaziando o currículo escolar e, conseqüentemente, rebaixando a formação de crianças e jovens.

O projeto de educação da classe empresarial é manter a divisão técnica do trabalho na escola pública. No topo está o núcleo estratégico constituído por formuladores responsáveis pela elaboração das diretrizes curriculares, métodos de ensino, instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade. No nível intermediário estão os diretores e coordenadores pedagógicos, convertidos em gerentes, com a responsabilidade de assegurar que os princípios formulados sejam aplicados na escola. No nível mais baixo, estão os professores, responsáveis pela execução das formulações produzidas pelo núcleo estratégico (MARTINS; PINA, 2015, p. 104).

Vejamos como essa divisão técnica do trabalho está presente na operacionalização do PNAIC, conforme descrição presente no Caderno de Formação intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação* (BRASIL, 2015a, p. 28):

Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças.

Nesse contexto, o Ministério da Educação em parceria com as universidades constituem o núcleo estratégico responsável pela concepção, elaboração e orientação dos quatro eixos de atuação do PNAIC. Os coordenadores municipais e os orientadores de estudo são responsáveis pela disseminação dos princípios formulados entre os professores. E na base os professores alfabetizadores colocam em prática os princípios produzidos pelo núcleo estratégico, portanto, o professor, desprovido de sua autonomia, torna-se um “tarefeiro”.

Diante dessas constatações, consideramos contraditória a elaboração e distribuição pelo Ministério da Educação dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC fundamentada numa concepção pedagógica de base neotecnicista, portanto, antagônica as bases teóricas da Educação do Campo constituídas pela Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento.

A contradição é explícita, pois, conforme explica Saviani (2008b), a tendência neotecnicista caracteriza-se pela introdução “das competências” na escola com o objetivo de preparar os indivíduos para atender as demandas da reorganização do processo produtivo. O ensino centrado nas disciplinas curriculares é substituído pelo ensino orientado por competências, visando tornar os indivíduos mais produtivos, no caso do PNAIC, as competências estão contidas nos direitos de aprendizagem.

Conforme apresentada no segundo capítulo, na pedagogia tecnicista o professor ocupa uma posição secundária no trabalho educativo, ficando a cargo de especialistas conceberem, planejarem, coordenarem e controlarem o processo pedagógico na escola (SAVIANI, 2009a). Desse modo, a crítica em relação ao PNAIC recai justamente sobre a sua concepção pedagógica inspirada em uma teoria pedagógica ligada aos interesses hegemônicos, vinculada à concepção empresarial de educação que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico na formação de alunos e professores, conforme argumentamos anteriormente com base nas análises de Martins (2009), Martins e Neves (2012), Freitas (2012c) e Ramos (2012).

Embora no Caderno de Formação *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação* (BRASIL, 2015a, p. 55) esteja explícito que “o professor necessita de formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico”, nota-se um aspecto contraditório, visto que, diante das análises realizadas, compreende-se que o professor deixa de conceber seu próprio trabalho para tornar-se um executor de tarefas, isto porque, a definição do que ensinar e como ensinar foi planejado por especialistas articulados aos formuladores do programa.

A autonomia do professor é reduzida em nome de uma suposta qualidade educacional centrada na sobrecarga e regulação do trabalho docente, através da utilização de uma quantidade excessiva de Cadernos de Formação. O próprio documento analisado explicita essa contradição, pois ao mesmo tempo em que o material destaca o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente, utiliza estratégias formativas pragmáticas, como podemos constatar:

Os princípios da formação que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são: a prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas (BRASIL, 2015a, p. 27).

Observa-se que é apresentado o perfil de um professor autônomo, protagonista da sua ação pedagógica com uma formação teórica consistente. No entanto, neste mesmo documento é apresentada uma concepção de formação que valoriza a reflexão sobre a própria prática que foi concebida não pelo professor, mas por um conjunto de orientações práticas produzidas pelos formuladores da política.

Desse modo, compreende-se que a concepção de formação docente que orienta as ações do PNAIC fundamenta-se nos princípios da prática da reflexividade, pautada no tripé prática/teoria/prática. Segundo Teixeira (2013) o conceito de prática reflexiva desdobra-se em outros três conceitos, a saber: a) conhecer-na-ação: caráter rotineiro, intuitivo e experimental; b) reflexão-na-ação: não há respostas imediatas; e, c) reflexão sobre a reflexão na ação: momento posterior a ação para ajudar a reorientar a prática.

Segundo a autora essa perspectiva de formação fundamenta-se na teoria do conhecimento tácito, compreendido como um conhecimento elaborado com base em princípios, atitudes, comportamentos, experiências e insights experimentados. Por servir de plataforma para novas experiências e informações, este tipo de conhecimento gera cada vez mais conhecimentos quando usado por quem o possui.

Trata-se de um conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção (LINS, 2003 apud TEIXEIRA, 2013). Esse tipo de conhecimento está presente em ambientes corporativo-empresariais sob a lógica do *saber fazer fazendo*, caracterizado pelas percepções intuitivas, valores, princípios e hábitos pessoais construídos a partir do contexto de atuação.

Como podemos constatar, não é apenas nos ambientes corporativo-empresarias que o conhecimento tácito está presente. Compreendemos que as orientações dos Cadernos de Formação do PNAIC têm descaracterizado o papel do professor e reduzido o trabalho educativo a um saber fazer circunstancial. Nota-se que proposições teórico-epistemológicas dos Cadernos, fundamentada na pedagogia das competências e na prática reflexiva, substitui a formação científica e política pela formação na e pela prática.

A consequência dessa formação organizada sob os moldes de concepções teóricas pragmáticas tem implicação direta na prática pedagógica do professor restrita a um saber fazer orientado pela resolução de problemas, facilitando a adaptação dos indivíduos à realidade em detrimento da formação teórico-política necessária à transformação das condições objetivas do trabalho pedagógico.

Desprovido de referenciais teóricos consistentes, considerados essenciais para analisar, criticar e transformar o trabalho educativo, o professor fica alienado, sujeito aos interesses de uma política educacional perversa que além de descaracterizar sua função, atribui a ele toda a culpa pelo baixo desempenho dos alunos, caso não consigam atingir rendimento satisfatório estabelecido pelos sistemas de avaliação.

Tendo em vista a superação de concepções teóricas pragmáticas, defendemos, com base nos fundamentos da Educação do Campo, uma sólida e consistente formação teórica tendo como fundamento o argumento que o professor, sendo portador do universo simbólico, ocupa um papel central na atividade educativa. Nesse sentido, julgamos ser necessária a definição de estratégias de formação docente considerando um duplo e concomitante movimento: empreender uma análise crítica da concepção de educação empresarial implementada pelo Movimento Todos pela Educação, evidenciando suas estratégias formativas e seus posicionamentos ideológicos e, ao mesmo tempo, garantir a formação política e científica indispensável ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Esse duplo movimento na formação de professores é indispensável uma vez que os direitos de aprendizagem, presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC e de outras políticas educacionais, representam mais uma estratégia dos reformadores educacionais de interferirem na formação de crianças e jovens, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes das desigualdades sociais, como podemos ver em Freitas (2014b, p. 1109):

Os reformadores isolam o direito de aprender dos demais direitos. Isso se deve a que, na tese liberal, o direito à educação é um direito “porta de entrada” para os outros. Como o liberal esconde as desigualdades sociais na noção de mérito, ele entende que cabe ao Estado “dar a vara”, ou seja, a

educação, cabendo ao aluno “pescar”, ou seja, empenhar-se e obter os demais direitos pelo mérito. Tendo recebido educação e não obtido os outros direitos, pelo menos na proporção em que obteve educação, a culpa não é mais do sistema social e sim do próprio indivíduo. No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc.

Embora para muitos professores os Cadernos de Formação do PNAIC, estruturado a partir de direitos de aprendizagem, represente, aparentemente, um avanço para a educação pública brasileira, não podemos desconsiderar que esse discurso “cheio de boas intenções” pode intensificar ainda mais o processo de marginalização dos estudantes.

Por isso, concordamos com Molina (2015), conforme mencionado anteriormente, que documentos como estes representam uma ameaça para a educação escolar brasileira, principalmente, para a Educação do Campo, visto se tratar de mais uma estratégia dos empresários de introduzir a pedagogia do capital (MARTINS; NEVES, 2012) na escola pública sob a lógica da meritocracia, padronização e avaliação para manter o controle ideológico do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Sobre a meritocracia, vejamos o que diz a autora:

A meritocracia é um modelo de hierarquização baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo, portanto, [...] os processos de ensino-aprendizagem baseados na meritocracia escondem, no esforço pessoal, as desigualdades no trajeto, sem discutir as desigualdades no ponto de partida. Segundo esta lógica, se os sujeitos se esforçam suficientemente, serão bem sucedidos, sendo que este raciocínio considera que aqueles que não forem bem sucedidos não se esforçaram suficientemente. Aí reside grave armadilha da lógica desta concepção política liberal para a educação, e em especial, para a Educação do Campo, já portadora de tantas desigualdades históricas: igualdade de oportunidades não é a mesma coisa que igualdade de resultados. [...] O desempenho das crianças e jovens das escolas do campo serão comparados com outros a partir de um ponto definido arbitrariamente, sem se considerar os demais fatores que incidem na aprendizagem e que estão para muito além da sala de aula (MOLINA, 2015, p. 384).

No contexto de um pacto federativo, firmado entre quase todos os municípios brasileiros, que visa alfabetizar todas as crianças do país, fundamentado em uma concepção pedagógica neotecnista, marginalizado será o incompetente, o ineficiente e o improdutivo que embora tenha frequentado a escola, por incapacidade, não conseguiu aprender e, conseqüentemente não conseguiu acessar os demais “direitos”, isto é, o direito ao trabalho, à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc., como denuncia Freitas (2014b).

Essa lógica liberal é perversa, pois o direito à formação universal, que todo indivíduo deve ter, é reduzido ao direito de aprender o “básico” que é sinônimo de mínimo e elementar, subjugado as matrizes de referência das avaliações em larga escala que passam a definir o que será ensinado nas escolas, como foi discutido no segundo capítulo com base nas análises de Contijo (2012) e Freitas (2012c; 2014a; 2014b).

Os direitos de aprendizagem que estão no material do PNAIC fazem referência apenas a um conjunto de habilidades e competências que se aproximam muito dos saberes atitudinais, procedimentais e conceituais dos PCNs, portanto, o conhecimento não é tratado na perspectiva da totalidade e criticidade. Os direitos de aprendizagem são fragmentos de um saber fazer circunstancial necessário para inserir o indivíduo no mercado de trabalho.

Diante da crise estrutural do capital, os reformadores empresariais da educação têm sido mais incisivos à medida que investem na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplando direitos de aprendizagem para cada componente curricular e para cada ano escolar padronizando e controlando, de uma vez por todas, os eixos fundantes do trabalho educativo: conteúdo/forma e objetivos/avaliação.

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014b, p. 1092).

Com isso, a análise do contexto de criação e da concepção pedagógica do PNAIC evidencia que se trata de mais uma estratégia, um “pacto” dos intelectuais a serviço da classe dominante de desarticulação dos professores centrada na formação precária baseada na lógica das competências articulada à prática da reflexividade “sabotada” pelo próprio núcleo estratégico (formuladores das políticas) que direcionam as análises desses professores para um referencial teórico subjugado aos interesses hegemônicos que os impedem de fazer uma análise rigorosa da atual política educacional.

No próximo item analisamos a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto.

3.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A concepção de alfabetização para as escolas do campo no âmbito do PNAIC está presente nos Cadernos de Educação do Campo que abordam temas como: currículo, alfabetização e letramento, planejamento, apropriação do sistema de escrita, trabalho com gêneros textuais, projetos didáticos, organização didática, diversidade, avaliação e heterogeneidade.

Considerando que o objetivo deste trabalho não é analisar e discorrer sobre todas as temáticas em questão, por ora, nossa análise refere-se aos Cadernos de Educação do Campo que tratam especificamente da concepção de alfabetização. Porém, antes de analisar a concepção de alfabetização é necessário examinar a concepção de Educação do Campo. Para tanto, foram examinados dois documentos: a) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e) e b) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: caderno 01* (BRASIL, 2015b).

Os dois documentos fazem referência à concepção de Educação do Campo defendida pelo PNAIC. O primeiro tem por objetivo “refletir sobre alguns princípios gerais a respeito dos três grandes temas propostos: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do ensino fundamental para as escolas do campo brasileiro” (BRASIL, 2012e, p. 7).

Neste documento tem um texto intitulado “*Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a Educação do Campo*”. Nele a Educação do Campo é definida como uma “educação voltada à realidade dos povos do campo, à valorização de seus saberes e à integração social, política e cultural entre escola e comunidade” (BRASIL, 2012e, p. 7).

Além disso, o texto afirma que o debate sobre alfabetização em escolas do campo deve considerar a diversidade de experiências, modos de organizações escolares e a história de constituição dos povos do campo. Recomenda a construção de currículos que deem acesso às habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem, e, por outro lado, que sejam abordados nas escolas temas que sejam relevantes para as comunidades onde estão inseridas (BRASIL, 2012e).

O segundo Caderno de Educação do Campo tem por título *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: caderno 01* (BRASIL, 2015b). Nele tem um texto denominado “*Educação do Campo e o Ciclo de Alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular*” que apresenta uma discussão sobre os desafios e as possibilidades do ciclo de alfabetização para as escolas do campo.

O texto afirma que “os modos de organização escolar para a educação do campo não podem estar dissociados da luta pela identidade camponesa e de um projeto contra hegemônico” (BRASIL, 2015b, p. 44). Além disso, afirma que “os currículos e os modos de organização pedagógica devem articular princípios que se voltem a um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas” (BRASIL, 2015b, p. 47).

A discussão sobre Educação do Campo aparece nos dois textos analisados, porém superficialmente, pois embora expresse que a alfabetização em escolas do campo deva levar em consideração a “*história de constituição dos povos do campo, a luta pela identidade camponesa e um projeto de emancipação social e política*”, as poucas páginas dedicadas à concepção de Educação de Campo não trata da tríade estruturante: campo-educação-política pública. Estamos nos remetendo, pois, ao que Caldart (2004, 2009, 2012a) e Molina (2015) já explicaram e foi anteriormente mencionado no primeiro capítulo sobre a concepção de Educação do Campo.

O primeiro texto tem oito (8) páginas; o segundo tem doze (12), em nenhum deles é mencionada, por exemplo, as bases teóricas da Educação do Campo, tampouco, a discussão sobre o problema agrário brasileiro caracterizado pela grande concentração de terra nas mãos dos empresários e o uso predatório da terra com o avanço do agronegócio.

Também não aparece no texto do PNAIC a relação entre Educação do Campo, Reforma Agrária Popular e movimentos sociais, tampouco a discussão sobre os conflitos no campo. Sobre este assunto, ressaltamos o seu registro apenas no Caderno de Educação do Campo “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 05*” (BRASIL, 2012h), no texto “*Trabalhando com diversidades e (con) textos*”, porém, de maneira minimalista.

Sem discutir a desigualdade histórica sofrida pelas populações do campo em relação ao acesso à educação, expropriação da terra, dominação e subordinação dos povos do campo,

num programa de formação docente, torna-se inviável desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora que fortaleça a identidade camponesa e o projeto de emancipação social e política. São elementos ausentes nos dois Cadernos de Educação do Campo do PNAIC que, contraditoriamente, tratam dos princípios da Educação do Campo.

Além disso, apesar do reconhecimento da vinculação da Educação do Campo com um projeto de sociedade contra hegemônico, no âmbito do PNAIC, este princípio aparece de modo contraditório se levar-nos em conta o argumento apresentado no texto “*Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a Educação do Campo*” que faz parte do Caderno de Formação *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e, p. 10-13). Vejamos o que diz o texto:

[...] Dentre outros princípios gerais que devem nortear a educação do campo está a prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças, diversas áreas do conhecimento possam ser mobilizadas em sua abordagem. Dessa forma, a ampliação cultural, articulada ao fortalecimento da cultura local e a valorização dos saberes construídos pelos grupos sociais dos quais a criança participa é o centro das intencionalidades de uma educação engajada com os interesses da educação do campo, que valoriza o pensamento crítico, a capacidade de pensar e repensar valores.

O texto apresenta uma concepção de Educação do Campo comprometida com o desenvolvimento intelectual das crianças, entretanto, parte de uma concepção pedagógica baseada em temas do cotidiano, ligados aos interesses espontâneos das crianças em detrimento do conhecimento universal produzido historicamente pela humanidade, o que nos leva a questionar: a função da escola é garantir a aprendizagem de valores e atitudes para ação imediata do sujeito no cotidiano ou garantir que as crianças se apropriem de conteúdos indispensáveis à superação da representação imediata da prática social no campo?

Por detrás do discurso da interdisciplinaridade, dos direitos de aprendizagem e da valorização dos interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos, condiciona-se o indivíduo a uma formação limitada. Embora os Cadernos de Educação do Campo não neguem a importância dos conteúdos de ensino dos componentes curriculares, indiretamente eles são secundarizados à medida que temas e problemas do cotidiano são priorizados, isso porque as chamadas pedagogias do capital (MARTINS, NEVES, 2012) tem difundido a ideia de que os conteúdos próprios de cada área do

conhecimento são conservadores, descontextualizados, livrescos, monoculturais, elitistas e ultrapassados.

Segundo Duarte (2010) esse discurso vem sendo reproduzido baseado no argumento de que a escola pública (onde estão os filhos da classe trabalhadora) não deveria ensinar os conhecimentos científicos e artísticos burgueses porque são conservadores, etnocêntricos e alheios à cultura da classe trabalhadora e por isso invadiriam a consciência de crianças, adolescentes e jovens de forma colonizadora. Entretanto, esse autor discorda desse argumento por duas razões:

O fato de boa parte da produção científica e artística ter sido apropriada pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. [...] Há aí, ao mesmo tempo um preconceito e uma idealização romântica. O preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia conferir novo significado ao conhecimento adquirido. Curiosamente, os defensores de tal tipo de argumento são, normalmente, os primeiros a louvar a criatividade da cultura popular e o potencial que ela tem de “ressignificar” ideias, práticas, crenças, rituais etc. A idealização romântica está na própria ideia de que existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa (DUARTE, 2010, p. 113-114).

Nesse sentido, concordamos com o autor que a superação do esvaziamento dos conteúdos escolares, justificado pela falsa opção entre etnocentrismo e relativismo cultural na educação escolar, requer dos professores uma análise crítica da agenda pós-moderna⁵², e ao mesmo tempo, a superação da concepção relativista de educação escolar sem negar a importância daqueles conhecimentos que se tornaram patrimônio universal da humanidade, mesmo que tenham sido produzidos pelo capitalismo e suas contradições ou não.

Segundo Santos (2013) a influência do relativismo cultural na educação escolar tem gerado a fragmentação e a dispersão do currículo que passou a ser elaborado a partir de temas ligados ao entorno da escola e aos interesses de alunos ou grupos culturais ao ponto de conceber tudo o que acontece na escola e tudo o que está ao seu redor como integrante do currículo. No entanto, como observa Saviani, (2008a, p. 16) ao perder a referência daquilo

⁵² Segundo Della Fonte (2010, p. 43) o termo agenda pós-moderna expressa o posicionamento de algumas tendências atuais (multiculturalismo, neopragmatismo, construcionismo social etc.) que relativizam o papel da ciência, da razão e da verdade ao afirmarem que “a prática científica restringe-se a uma convenção social, sendo impossível almejar um conhecimento que transcenda o contexto e os interesses locais”. Portanto, essas teorias defendem que o conhecimento é produto dos interesses, valores e crenças de cada grupo social, sendo a realidade incognoscível.

que é curricular e extracurricular “abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”.

Com isso, corre-se o risco das atividades que constituem a razão de ser da escola serem tratadas como acessórias e o secundário tomar o lugar daquilo que é principal. Essa confusão entre curricular e extracurricular pode ser observada no texto anteriormente mencionado “*Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a Educação do Campo*” ao afirmar que “o papel mais amplo que a escola do campo pode cumprir, para além da dimensão estrita do ensino, é estreitar e valorizar os vínculos das crianças com a comunidade em que se inserem” (BRASIL, 2012e, p. 10).

O texto faz referência a um relato de experiência docente que incentiva festas de aniversariantes, celebração dos dias das mães e dos pais, cinema do povo onde a comunidade assiste comédias, desenhos e pegadinhas do Ivo Holanda. O texto menciona o seguinte:

percebe-se o quanto atividades como esta podem ser estimulantes para os estudantes, contribuindo para a construção de novos e significativos conhecimentos. Nesse sentido, por meio da integração entre ações concretas e reflexão sobre os conhecimentos, experiências escolares e extraescolares, é que a educação de caráter emancipatório e transformador se configura como uma postura crítico-investigativa diante da realidade e do conhecimento, ao mesmo tempo em que aposta nas potencialidades dos homens, mulheres e crianças do campo (BRASIL, 2012e, p. 11).

Diante dessas considerações, questionamos: será que ao final do ano letivo, após as comemorações, comédias, desenhos e pegadinhas do Ivo Holanda, as crianças foram alfabetizadas, aprenderam novos conhecimentos das áreas da Matemática, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais? Será que depois de ter participado de todas essas atividades os homens, mulheres e crianças do campo assumiram efetivamente uma postura crítico-investigativa diante da realidade e a escola do campo cumpriu realmente seu papel emancipatório e transformador?

Ao questionar o material do PNAIC não estamos negando a vinculação da escola com a comunidade, pois é um princípio fundante da Educação do Campo. Estamos sinalizando a existência de equívocos que descaracterizam a especificidade da escola no campo e que, portanto, precisam ser superados por estarem distantes do seguinte princípio: para que a escola no campo contribua efetivamente com a formação intelectual da classe trabalhadora é imprescindível a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade por meio da socialização de conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade e sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam (MOLINA; SÁ, 2012).

A escola comprometida com a emancipação da classe trabalhadora organiza o trabalho educativo levando em conta que a socialização do saber sistematizado, representativo das conquistas produzidas historicamente pelo trabalho humano, viabilizado pelo trabalho pedagógico, constitui o núcleo das atividades escolares. As demais atividades, tais como as sessões de comédias e as pegadinhas do Ivo Holanda, citadas no Caderno de Educação do Campo do PNAIC, “não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2008a, p. 102).

É fundamental que o saber elaborado pela humanidade se torne passível de ser apropriado por todos os alunos. Quando os conteúdos escolares são relegados ao segundo plano, a escola perde sua especificidade, contribuindo para que o conhecimento produzido pela humanidade continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. Estamos nos remetendo, pois, ao que Saviani (2016) já explicou e foi anteriormente mencionado no primeiro capítulo sobre a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo.

Cabe, ao professor, portanto, a partir da prática social dos alunos, definir formas adequadas para que os estudantes passem gradativamente do não domínio ao domínio daqueles conhecimentos que se tornaram essenciais ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que “ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que eles dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo em que vivem e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo” (DUARTE, 2010, p. 118).

Nesse sentido, as bases teóricas da Educação do Campo expressam uma concepção de escola que garanta a apropriação e produção do conhecimento pelos trabalhadores numa perspectiva emancipatória, contra hegemônica, vinculada ao projeto histórico da classe trabalhadora. Isso não significa defender um tipo específico de escola para os sujeitos do campo, mas uma escola que contemple dimensões formativas que articule apropriação do conhecimento com práticas de trabalho e luta social (CALDART, 2010).

A escola do campo está vinculada a luta e construção da Reforma Agrária Popular e isso demanda a organização de práticas de alfabetização, por exemplo, que articule os saberes das crianças, homens e mulheres do campo aos conhecimentos científicos e tecnológicos da agricultura camponesa como objeto de estudo nos diferentes componentes curriculares da educação básica, conforme vemos em Caldart (2015, p. 210) ao abordar esta questão:

A lógica da agricultura camponesa supõe o aproveitamento crítico dos saberes e experiências dos antepassados e apropriação ou produção de conhecimentos científicos necessários aos desafios atuais dessa lógica de agricultura, sobre a natureza, sobre as relações sociais, sobre as conexões que compõem o processo de produção agrícola. E, sobretudo, implica na reapropriação pelos camponeses da capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza. A matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, ainda mais rigorosa. E nesse caso não se trata de técnicos que detenham esse conhecimento e “receitem” técnicas aos agricultores, mas eles próprios assumindo-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema em que se inserem.

A especificidade da escola do campo está relacionada à luta de resistência camponesa engajada no processo de desenvolvimento do campo, por isso trabalha a produção do conhecimento considerando questões relevantes para intervenção social. Com base neste argumento, consideramos que a proposta do PNAIC, por tudo que já foi exposto, não contribui para o processo de transformação das relações sociais no campo porque está subordinada aos interesses da lógica capitalista, conforme análise do contexto de criação e da concepção pedagógica deste programa.

Sendo assim, consideramos ser o PNAIC uma estratégia de retomada da concepção das campanhas e programas de alfabetização para trabalhadores rurais, inspiradas no Ruralismo Pedagógico implantadas no Brasil no início do século XX, conforme vimos no primeiro capítulo.

Retomamos essa discussão para tratarmos especificamente da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, apontando novos elementos que julgamos ser contraditórios. Para tanto, recorreremos aos três Cadernos de Formação que tratam especificamente desta temática. São eles: a) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e); b) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02* (BRASIL, 2012f); e, c) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03* (BRASIL, 2012g).

O primeiro texto tem por título “*Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas*” e faz parte do Caderno de Formação *Pacto Nacional pela Alfabetização na*

Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01(BRASIL, 2012e).

Este texto revela a gênese da concepção de alfabetização presente em todos os Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, pois anuncia a Psicogênese da Língua Escrita como um referencial teórico que concebe a alfabetização como um “processo complexo de construção de conhecimentos, no qual as crianças tem que elaborar respostas sobre o SEA e suas características, tais como entender o que a escrita registra (ou nota) e como ela registra” (BRASIL, 2012e, p. 20).

Em seguida, o texto faz referência a uma metodologia de alfabetização que “parta das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, organize reflexões intencionais e sistemáticas sobre o SEA” (BRASIL, 2012e, p. 20). Por fim, anuncia a concepção de alfabetização e letramento, afirmando ser uma proposta de inserção das crianças, jovens e adultos do campo em práticas de leitura e escrita em seu cotidiano, conforme afirma o texto:

No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitamos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais (BRASIL, 2012e, p. 20-21).

Em face do exposto, demonstramos que a concepção adotada pelo PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento, um referencial que tem afinidades com a Psicogênese da Língua Escrita e com a pedagogia das competências. Estes nexos podem ser constatados se nos reportarmos ao segundo capítulo, especificamente ao panorama das concepções de alfabetização da UNESCO e o histórico dos métodos e concepções de alfabetização no Brasil.

É possível constatar que os princípios da Psicogênese da Língua Escrita, divulgados no Brasil em 1986, são similares aos pilares do aprender a aprender divulgados pela UNESCO após a Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien, na década de 1990. No mesmo período foi introduzido no Brasil o conceito de letramento na área da educação e das ciências linguísticas a partir das pesquisas realizadas por Soares (2011), período em que foram realizadas as reformas educacionais neoliberais que introduziram a chamada pedagogia

do capital na educação escolar por meio da pedagogia das competências (MARTINS; NEVES, 2012).

Além disso, alguns dos princípios presentes no material do PNAIC confirmam esta tese, a saber: a) ênfase nos direitos de aprendizagem, mais que nos conteúdos de ensino; b) ênfase no método, mais que no conteúdo; c) ênfase na iniciativa do aluno, mais que na iniciativa do professor; e, d) ênfase nas hipóteses das crianças, mais que nos conhecimentos transmitidos pelo professor.

No Caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e), especificamente no texto “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa” é possível constatar a ênfase nos direitos de aprendizagem quando o texto afirma que: “são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2012e, p. 44).

Nota-se a centralidade nos direitos de aprendizagem e nas capacidades que os alunos devem desenvolver. O texto tem nove (9) páginas, nenhuma faz referência aos conteúdos da Língua Portuguesa, seja de leitura, produção de textos, oralidade ou análise linguística. São anunciadas apenas as habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver tendo em vista a preparação para a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos eixos estruturantes do PNAIC.

Ao comparar os direitos de aprendizagem com os descritores da Matriz de Referência da ANA é possível perceber que são habilidades similares, por isso, toda a ação pedagógica no trato com a Língua Portuguesa gira em torno dos direitos de aprendizagem. Negligencia-se o ensino dos conteúdos específicos do componente curricular Língua Portuguesa em nome de um conjunto de competências a serem avaliadas. Reportamo-nos, pois, ao que Contijo (2012) e Freitas (2014a) já explicaram e foi anteriormente mencionado no segundo capítulo sobre o estreitamento curricular.

Os nexos entre a proposta do alfabetizar letrando e o construtivismo pode ser constatado também no Caderno de Educação do Campo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02* (BRASIL, 2012f). Nele tem um texto denominado “Princípios para se pensar o ciclo de alfabetização” que apresenta princípios orientadores do planejamento de ensino

como, por exemplo: a) ensino reflexivo: não transmitir conhecimento, mas refletir sobre eles; b) ensino centrado em resoluções de problemas; e, c) ensino centrado na interação em pares: situações em que a aprendizagem se dá por meio da interação em grupos ou duplas.

O texto afirma que estes princípios devem orientar diferentes experiências pedagógicas e modos de organização do planejamento por meio de projetos didáticos, sequências didáticas e diversas atividades, porém, não fazem referência aos conteúdos de ensino.

Após a exposição destes princípios menciona as referências pedagógicas da Educação do Campo, afirmando que:

Esses princípios encontram similaridade nos princípios da educação do campo, construídos pela prática pedagógica dos Movimentos Sociais do campo, tomando por base o acúmulo da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Socialista e embasado na própria dinâmica de sua organização permanente, a que deu o nome de Pedagogia do Movimento, que pode ser compreendido como Pedagogia da Luta e do Protagonismo Social (BRASIL, 2012f, p. 18).

Reafirmamos que os princípios da Educação do Campo são baseados na Pedagogia Socialista, na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia do Movimento, porém, sinalizamos dois aspectos contraditórios no material do PNAIC: a) primeiro, para afirmar que estes princípios são similares, julgamos ser necessário um estudo aprofundado das bases conceituais destas três pedagogias no próprio material analisado, porém, isso é impossível de ser feito porque este Caderno tem sessenta (60) páginas e apenas dois (2) parágrafos fazem referência às bases teóricas da Educação do Campo; b) segundo: as concepções de alfabetização e educação do campo que fundamentam o PNAIC são baseadas no construtivismo, portanto, são antagônicas aos fundamentos e princípios da Educação do Campo, conforme sua materialidade de origem.

Tais contradições estão em evidência também no Caderno de Educação do Campo denominado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03* (BRASIL, 2012g). Neste documento é possível perceber a influência dos preceitos construtivistas na proposta de alfabetização e letramento.

No primeiro texto, intitulado “*Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?*” são discutidos aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA) pela criança, tomando como referência a Psicogênese da Língua Escrita, conforme afirma o texto:

Na perspectiva da psicogênese da escrita, é preciso reconhecer que as crianças formulam ideias variadas sobre o SEA. A postura do professor, neste sentido, deve ser a de entender como a criança aprende, e que hipóteses ela elabora sobre a escrita, para poder ajudá-la a se apropriar dos princípios do SEA que ainda não compreendeu (BRASIL, 2012g, p. 12).

O texto apresenta alguns princípios do sistema de escrita alfabética e o percurso das crianças para compreenderem o SEA e possíveis intervenções didáticas dos professores baseada nas hipóteses de escrita, a saber: períodos pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Desse modo, menciona o texto: “é importante incentivar as crianças a escrevam espontaneamente, desde o início do primeiro ciclo, e que escrevam do seu jeito, sem se preocuparem em ter que escrever convencionalmente” (BRASIL, 2012g, p. 13). Ora, se o objetivo do PNAIC é alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, porque não ensinar as regularidades e irregularidades do sistema de escrita no início da alfabetização? Nota-se, portanto, a ênfase nas hipóteses das crianças.

Esta orientação é confirmada no segundo texto do documento que tem por título “*A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?*”. Nele explicita-se que: “o ensino da ortografia deve ser iniciado no ano 3, etapa em que a criança já compreende o sistema de escrita alfabética. Nessa etapa de escolarização deve-se chamar a atenção dos alunos para algumas regularidades da língua escrita” (BRASIL, 2012g, p. 26). Em seguida é apresentado um conjunto de atividades a serem realizadas com alunos ao final do ciclo de alfabetização, conforme descrição abaixo:

A partir da perspectiva construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro e Teberosky (1984), organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividades que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia de nossa língua: 1) atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia; 2) atividades envolvendo consciência fonológica; 3) atividades para desenvolver a fluência de leitura; 4) atividades envolvendo leitura e produção de texto; 5) atividades para o ensino da norma ortográfica (BRASIL, 2012g, p. 30).

Com base neste trecho, apontamos dois aspectos contraditórios no material do PNAIC. O primeiro diz respeito ao fato do documento mencionar que o ensino da ortografia

só possa ser iniciado quando o aluno estiver no 3º ano do ensino fundamental. Ora, por que não ensinar a criança a escrever corretamente desde sempre? O segundo aspecto diz respeito ao referencial teórico que embasa o planejamento de situações didáticas destinadas à exploração de algumas regularidades da norma ortográfica. Observa-se que ao mesmo tempo em que documento orienta o ensino da ortografia, o faz sob a lógica construtivista, que valoriza a escrita espontânea da criança. Aqui está implícita a ideia de que o professor não deva ensinar aos alunos os conteúdos ortográficos desde o seu ingresso no ensino fundamental, posicionamento contraditório, se levar-nos em consideração os objetivos do programa.

Todos estes princípios presentes nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC são condizentes com a concepção construtivista de alfabetização fundamentada na Psicogênese da Língua Escrita. Como vimos no segundo capítulo este referencial considera que a criança, inserida em contextos sociais onde há a presença da escrita, formula hipóteses até alcançar o nível de leitura e escrita alfabética, como se aprendizagem seguisse um princípio evolutivo natural.

Embora não esteja explícito nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, a concepção construtivista de alfabetização está fundamentada nas concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), considerado o pai do construtivismo - ou neoconstrutivismo -, como destaca Saviani (2008b).

Segundo Facci (2011), a epistemologia genética, centrada nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento humano, compreende que a construção do conhecimento resulta das interações entre sujeito e objeto, gerando esquemas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental.

De acordo com essa teoria, o sujeito constrói seu conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações, sendo que a interação entre o sujeito e o objeto resulta de um processo de assimilação e acomodação. Assimilação entendida como o processo de incorporação de novos conceitos nos esquemas já existentes do sujeito e a acomodação o processo pelo qual as estruturas existentes se reajustam em função das demandas que o objeto oferece à sua assimilação, sendo a adaptação o processo de equilíbrio das assimilações e acomodações (KLEIN, 2005).

Desse modo, o desenvolvimento mental caracteriza-se pela passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior em direção a uma adaptação mais

precisa à realidade. Essa adaptação ocorre em quatro estágios: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 6 anos), operações concretas (6 a 11 anos) e operações formais (11 a 15 anos), permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao estágio seguinte (FACCI, 2011).

Nessa teoria, o desenvolvimento é concebido como um processo natural e universal decorrente de estágios fixos e sucessivos rumo ao equilíbrio mental, um processo que é característico de todo e qualquer indivíduo independente das condições sócio-históricas, pois “o sujeito piagetiano se apresenta portador de uma infraestrutura biológica, sobre a qual se elevam – solidárias no mesmo nível – as dimensões mental e social” naturalizando a relação indivíduo e sociedade (KLEIN, 2005, p. 71).

Isso porque, as concepções de sociedade e cultura em Piaget são identificadas com os conceitos de meio e de ambiente tal como postuladas pela biologia, sendo a sociedade compreendida como sinônimo de coletividade e convivência entre indivíduos, como demonstra Klein (2005, p. 71), “[...] todos os elementos da sua teoria derivam de uma mesma raiz: uma concepção de realidade que, abandonando o terreno do processo histórico, vai assentar-se no terreno da biologia”. Entretanto, considerar apenas o aspecto biológico como “padrão de desenvolvimento é estabelecer leis imutáveis, que se mantêm à revelia das transformações históricas” (KLEIN, 2005, p. 83).

Isso significa que a concepção de desenvolvimento em Piaget, respaldada somente na biologia, não superou a perspectiva naturalizante das relações entre indivíduo de sociedade, preterindo as determinações sociais e históricas no desenvolvimento humano, conforme vemos em Klein (2005, p. 74-75) ao abordar esta questão.

O problema, na teoria piagetiana, é que ela mantém entre o homem e a natureza uma relação de continuidade que foi definitivamente rompida, como condição mesma de emergência da humanidade. Embora a história dos homens e a história da natureza se condicionem reciprocamente, a relação do homem com a natureza não é de continuidade, mas de ruptura. Isto é, ele não se humaniza segundo a lógica ou as leis naturais, mas exatamente na medida em que não mais se submete aos desígnios, antes impondo a ela a sua dominação. O que significa isto, tomando-se o homem como espécie? Significa que ele não mais recebe da natureza, graciosamente, as suas condições de existência, como ocorre com qualquer outra espécie. Significa que sua vida está, agora, condicionada à sua própria capacidade de produzir os bens necessários à sua existência.

Ao considerar a relevância das relações sociais no processo de desenvolvimento humano, a autora contrapõe-se a concepção piagetiana, evidenciando que a condição humana

não é natural e espontânea, mas uma conquista histórica, resultado do esforço humano na criação dos meios de existência contra as condições de submissão à natureza.

Pautada no referencial teórico marxista, a autora argumenta que o homem é aquilo que foi produzido pelo trabalho, atividade humana que o diferencia de todos os outros animais. Pelo trabalho o homem desenvolveu meios para transformar a natureza contribuindo para a produção da cultura material e não material.

Nessa perspectiva, a concepção biologizante das etapas de desenvolvimento humano, é refutada, pois como afirma Facci (2011), as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural é a sociedade que determina o conteúdo e motivação na vida da criança, uma vez que em cada período da vida uma atividade principal, denominada atividade-guia, orienta o desenvolvimento promovendo mudanças qualitativas no comportamento de cada indivíduo, isto é, o desenvolvimento depende das condições de apropriação dos elementos da cultura humana que serão ou não garantidos a cada indivíduo.

Portanto, nem todos os indivíduos passarão pelos mesmos estágios de desenvolvimento uma vez que a matriz principal nesse processo não é biológica, mas histórico-social. Para avançar de um nível de desenvolvimento a outro é necessário que cada indivíduo se aproprie da cultura produzida pelo trabalho por meio de processos educativos e no caso da escola, o processo de humanização está atrelado aos conteúdos curriculares que devem ser socializados no processo de escolarização.

Diferentemente, a epistemologia genética de Piaget, ao analisar os processos de desenvolvimento humano a partir da matriz biológica, contribuiu para a formulação de concepções pedagógicas que relativizam a importância do ensino dos conteúdos escolares pelo professor. Embora Piaget não tenha elaborado nenhum método pedagógico, sua obra, impactou a educação escolar ao propor uma teoria do conhecimento e, por decorrência, uma concepção de ensino e aprendizagem.

Segundo Facci (2011), a concepção de educação pautada na epistemologia genética tem influenciado a educação escolar desde as primeiras décadas do século XX, com o movimento da Escola Nova, em contraposição à proposta da escola tradicional. No contexto educacional brasileiro a teoria piagetiana influenciou na reformulação do sistema educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/61 e na elaboração dos PCNs em 1998 e a nível mundial as ideias aparecem no Relatório da UNESCO, publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”.

Verifica-se, portanto, que as ideias escolanovistas com ênfase no método e não no conteúdo, no aluno e não no professor, no interesse e não no esforço, na espontaneidade e não na disciplina, ainda se encontram presentes nos documentos oficiais orientando as práticas pedagógicas sob as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem construtivistas.

Martins e Marsiglia (2015) afirmam que a aprendizagem segundo as ideias construtivistas é dependente dos estágios de desenvolvimento em que cada indivíduo se encontra e só diante deles é que se pode estabelecer o que se pode aprender, assim, o construtivismo compreende que o desenvolvimento é condição necessária à aprendizagem, antecedente a esta. Se é o aluno que constrói o seu conhecimento por meio da interação com meio, o ensino deve proporcionar momentos em que a criança possa realizar suas próprias experiências, elaborando hipóteses e construindo conhecimentos como ser ativo no processo pedagógico.

Em decorrência dessa concepção cabe ao professor organizar o espaço escolar e incentivar e acompanhar os alunos para que construam seus próprios conhecimentos por meio de situações-problema a serem resolvidas, como podemos observar no Caderno de Educação do Campo intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01* (BRASIL, 2012e, p.13) ao afirmar que “é preciso que o professor investigue e deixe emergir em sala de aula as ideias e conceitos próprios das crianças acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, por que a partir daí possa desafiá-las a avançar em seus conceitos sobre os mesmos”. Nota-se que o eixo central do processo educativo é dado pelo método em detrimento do conteúdo, já que a transmissão dos conteúdos escolares pelo professor impediria o aluno de refletir sobre os objetos do conhecimento, inviabilizando seu desenvolvimento intelectual.

Desse posicionamento originou-se o lema pedagógico que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, entretanto, Martins e Marsiglia (2015, p. 29) contrapõem-se a esse pensamento alertando que “isso abre portas para que os construtivistas reforcem a ideia de cada um aprenderá a seu tempo e dentro de suas possibilidades”, fortalecendo o discurso hegemônico de que cabe ao professor esperar que a criança cresça, madureça e se desenvolva para poder ensiná-la, pois na perspectiva construtivista, “não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favorecem o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2008b, p. 214).

Isso explica por que no âmbito do PNAIC a idade de oito anos é estabelecida como “idade certa” para o aluno estar alfabetizado, pois os direitos de aprendizagem estão subordinados aos tempos de aprendizagem que por sua vez estão ligados aos interesses de aprendizagem (individualidade). Essa concepção tem afinidades com o escolanovismo e têm seus desdobramentos através da pedagogia do aprender a aprender que tem respeitado a individualidade e aceitado as desigualdades entre os indivíduos como algo natural e impossível de ser superado. Então, se antes a criança tinha de ser alfabetizada até a 1ª série, hoje, as crianças são “respeitadas” quanto ao tempo que se interessam em aprender, fadadas ao fracasso e conseqüentemente, marginalizadas.

Contraopondo-se a essa ideia, o autor considera ser necessária uma análise crítica do construtivismo, com o objetivo de desarmar a armadilha da ideologia burguesa contemporânea no campo educacional, evitando a incorporação de princípios pedagógicos que descaracterizam a especificidade da educação escolar ao desconsiderar a importância do ensino dos conteúdos escolares na formação da classe trabalhadora.

Sobre os princípios pedagógicos construtivistas, Duarte (2008a) afirma que a essência do lema aprender a aprender assenta-se em quatro posicionamentos valorativos que precisam ser superados, são eles: a) aprender sozinho é melhor do que aprender com os conhecimentos transmitidos por outras pessoas; b) é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos socialmente existentes; c) a atividade educativa deve ser dirigida pelas necessidades e interesses espontâneos do próprio aluno; e, d) a educação escolar deve levar o aluno a aprender a aprender para que este consiga adaptar-se as constantes mudanças da sociedade contemporânea.

Para o autor esses princípios valorativos sintetizam uma concepção de educação voltada para a formação de indivíduos preparados para uma constante e infatigável adaptação aos ditames da sociedade capitalista, por isso, consideramos que as pedagogias do aprender a aprender, que orientaram as reformas educacionais na década de 1990 e que tem caracterizado as políticas educacionais na atualidade, estão ligadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

Em face do exposto, a análise dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC nos remete ao que Mortatti (2006), Francioli (2012) e Martins e Marsiglia (2015) já explicaram e foi anteriormente mencionado no segundo capítulo sobre a concepção construtivista de alfabetização.

De fato, conforme assinala Mortatti (2006), estamos vivendo um momento da história da alfabetização de aprofundamento do processo de “desmetodização da alfabetização” caracterizado pela desvalorização do ato de ensinar e de perda da especificidade da alfabetização decorrente da incorporação da concepção de alfabetização e letramento nos cursos de formação de professores, a exemplo do PNAIC, que tem em seu referencial teórico princípios da pedagogia das competências combinados com os princípios da concepção construtivista de alfabetização.

Ao destacarmos os limites da perspectiva construtivista de alfabetização julgamos ser contraditório o discurso do Ministério da Educação de querer alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental por meio de um Pacto federativo apoiado em uma concepção pedagógica que já não se sustenta do ponto de vista pedagógico, pois os resultados das avaliações nacionais apontam a falência do processo de alfabetização das novas gerações, formadas, sobretudo, nas escolas públicas brasileiras de forte influência construtivista.

Para comprovar o impacto negativo da influência da concepção construtivista no processo de alfabetização tomemos os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, apresentados no *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*⁵³, como objeto de uma breve análise.

Segundo o Ministério da Educação, dentro das expectativas para o 3º ano do ensino fundamental, uma criança pode ser considerada alfabetizada quando:

Se apropria da leitura e da escrita como ferramentas para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo a capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserida (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2016, p. 48).

Com base nesta expectativa, o Ministério da Educação aplicou em 2014 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em todas as escolas públicas urbanas e rurais brasileiras. Foram avaliados quase 2,5 milhões de estudantes do 3º ano, última etapa da alfabetização, com o objetivo de diagnosticar as capacidades de leitura, escrita e raciocínio matemático das crianças.

Embora a aplicação da ANA tenha ocorrido em novembro de 2014, os resultados foram divulgados apenas no segundo semestre de 2015. Na época, o então Ministro da Educação, o Sr. Renato Janine, chegou a afirmar que “o Brasil tem uma alfabetização

⁵³ Disponível em <<http://www.moderna.com.br>>

insuficiente” (LEAL, 2015). Isso porque, na área da leitura 22,2% das crianças avaliadas mostraram aprendizagem inadequada, ou seja, os alunos demonstraram ser capazes de ler apenas palavras com estrutura silábica simples.

Os resultados foram analisados considerando os níveis de proficiência para cada área avaliada. A proficiência representa o conjunto de habilidades demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos (por exemplo: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer). A área de leitura é dividida em quatro níveis, sendo considerado inadequado apenas o nível 1. Conforme demonstra o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*, 77,8% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental apresentaram nível adequado de leitura em todo o país em 2014.

No entanto, a análise da porcentagem de alunos por nível de proficiência em leitura e por unidades da federação mostrou que existe uma discrepância nos resultados por região geográfica. Na Região Sudeste (87,0%), na Região Sul (88,1%) e na Região Centro-Oeste (84,0%) as crianças apresentaram nível adequado de leitura. Enquanto na Região Norte (65,0%) e na Região Nordeste (64,4%) as porcentagens foram menores.

Se considerarmos que o maior número de escolas localizadas no campo encontram-se distribuídas nas regiões Norte (22,3%) e Nordeste (55,5%) constatamos que no campo os níveis de alfabetização são ainda mais baixos se comparados com os níveis das três regiões brasileiras em que predominam escolas urbanas.

Tomando como parâmetro a região Centro-Oeste, em que apenas 2,6% das escolas estão localizadas no campo e que em 2014 demonstrou possuir 84,0% das crianças do 3º ano do ensino fundamental com nível adequado de leitura e a região Nordeste que tem o maior número de escolas no campo e que no mesmo ano demonstrou possuir apenas 64,4% dos alunos com nível adequado de leitura, constatamos uma diferença de 19,6 pontos percentuais.

Essa porcentagem evidencia, por exemplo, que na região Nordeste dentre os alunos que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, 35,6% não tinha nível adequado de leitura, ou seja, estes alunos provavelmente liam apenas palavras de estrutura silábica consoante-vogal. Além disso, provavelmente localizavam informações explícitas em textos curtos quando localizadas na primeira linha do texto.

O mesmo ocorre na área da escrita dividida em cinco níveis de proficiência, sendo considerados inadequados os níveis 1, 2 e 3. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*, 65,5% das crianças do 3º ano do ensino fundamental em 2014 possuíam nível adequado de escrita no país, sendo que as maiores porcentagens encontravam-se nas regiões Sudeste (80,1%), Sul (81,5%) e Centro-Oeste (72,6%), onde predominam escolas urbanas.

Ao contrário dessa realidade, nas regiões Norte e Nordeste, onde há maior número de escolas no campo, as porcentagens são menores, 42,9% e 46,3% respectivamente. Essa porcentagem evidencia, por exemplo, que na região Nordeste, dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, 53,7% escrevia palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escreviam textos ou produziam textos ilegíveis, ou seja, os alunos não tinham domínio da estrutura formal da escrita.

Além disso, os resultados da ANA 2014 mostraram que na área de matemática, dividida em quatro níveis de proficiência, sendo inadequados os níveis 1 e 2, apenas 42,9% dos alunos em 2014 possuíam nível adequado. As maiores porcentagens de alunos com nível adequado encontravam-se matriculados em escolas das regiões Sudeste (57,1%), Sul (53,9%) e Centro-Oeste (45,1%).

Na região Norte a porcentagem era de 25,1% e na região Nordeste 25,9%. Isso significa que 57,1% dos alunos, em 2014, concluíram o 3º ano do ensino fundamental sem conseguir, por exemplo, resolver problemas de adição e subtração com número naturais maiores que 20 e ler horas em relógio analógico.

Além da análise dos resultados da ANA, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016* revelou que a população que vive em áreas urbanas é mais alfabetizada do que aquela que reside em áreas rurais. A localidade urbana apresentou em 2015 uma taxa de 94,1% de pessoas alfabetizadas, contra 80,2% das pessoas na localidade rural, uma diferença de 13,9 pontos percentuais, pois a maior taxa de analfabetismo está no Nordeste, correspondente a 16,6% da população. É no Nordeste também que está concentrado o menor número de anos de estudo da população, 6,7 anos, enquanto no Brasil essa média corresponde a 8,0 anos.

Embora a alfabetização seja a pedra de toque de todo o sistema de ensino, a análise dos resultados demonstra alta taxa de jovens e adultos analfabetos, que apesar de estar em queda, é um avanço considerado lento diante do contingente de aproximadamente 13 milhões de pessoas que não foram alfabetizadas na idade adequada. Como se não bastasse, àqueles que têm acesso à educação básica, apesar de estarem na escola, não conseguem ser alfabetizados, principalmente os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que vivem no campo.

Ao demonstrarmos as fragilidades da concepção construtivista de alfabetização por meio dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) não estamos com isso afirmando que os baixos níveis de alfabetização são consequências apenas das limitações

desta teoria pedagógica, pois sabemos que outras questões de ordem estrutural interferem na educação pública brasileira. Mas não podemos deixar de sinalizar suas inconsistências que, historicamente, vêm conduzindo a sua desqualificação na educação escolar pela perda da especificidade da alfabetização que é ensinar a ler e escrever, aspecto crucial ao desenvolvimento psíquico dos indivíduos, conforme defendida pela concepção histórico-crítica de alfabetização, tratada na sequência.

3.4 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: para além das perspectivas construtivistas

Em se tratando da concepção histórico-crítica de alfabetização é preciso considerar suas bases teóricas, que subsidiam não só a crítica à concepção construtivista de alfabetização, mas, sobretudo, apontam proposições para enfrentá-la nas condições históricas atuais de avanço de políticas públicas que ameaçam a educação pública brasileira, incluindo a Educação do Campo.

Para avançarmos em relação ao tratamento referente à alfabetização, consideramos que um dos requisitos seja a compreensão da linguagem como uma função psíquica das mais complexas e que seu funcionamento se relaciona com outras funções, principalmente com o pensamento, pois a linguagem é um “sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (MARTINS, 2013, 167). Seu papel é converter a imagem captada em signos por meio da palavra, assim, a linguagem representa de maneira abstrata o objeto pela forma de ideias.

Sobre essa questão, a autora esclarece que a representação dos objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra possibilitou ao homem libertar-se do campo sensorial imediato em direção à representação simbólica da realidade. A palavra é dotada de significação, por isso, é uma generalização ou um conceito constituindo-se como embrião da interpretação da realidade, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Podemos afirmar então que a palavra orienta as ações humanas, é ferramenta de pensamento e se estabelece na relação com o outro, daí a importância do desenvolvimento da linguagem articulando o aspecto sonoro, fonético ao aspecto semântico, significativo da palavra no processo de alfabetização dos indivíduos.

Assim, a alfabetização, na perspectiva histórico-crítica, “compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa

objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Pautando-se na Psicologia Histórico-Cultural, as autoras postulam que a linguagem escrita constitui-se como um sistema simbólico altamente complexo cujo domínio significa uma mudança radical em todo o desenvolvimento psíquico. Ao apropriar-se deste universo simbólico gráfico o indivíduo participa ativamente na sociedade, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, promovendo o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas de maneira que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim o ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo. Isso envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, exige que o aluno supere uma visão sincrética e fragmentada e alcance uma visão sintética, que lhe permita compreender o conhecimento sistematizado da língua escrita.

Sobre o planejamento das ações pedagógicas, destacamos as proposições de Martins (2013) quanto ao reconhecimento da tríade conteúdo-forma-destinatário, demonstrando a relação entre o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina. Como indica a autora, o enfoque sobre o destinatário demanda que se leve em conta o vínculo entre o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. O reconhecimento do nível de desenvolvimento efetivo não se limita apenas a mera constatação daquilo que a criança realiza por si mesma, mas a identificação das pendências cognitivas para atuação do professor na área de desenvolvimento iminente, espaço de atuação do ensino.

Feitos estes esclarecimentos, passemos a apresentar as ideias da psicologia histórico-cultural sobre como se dá a apropriação da escrita e como isso deve ser trabalhado no processo de alfabetização numa perspectiva crítica.

Martins e Marsiglia (2015) explicam que a escrita padronizada da criança revela um longo caminho percorrido de aquisições culturais que lhe possibilitou aprender a ler e escrever de maneira mais rápida. As técnicas primitivas de escrita desenvolvidas pela criança antes de ser alfabetizada representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado.

Para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do salto de abstração requerido pela linguagem gráfica. Assim, por volta dos 3 anos de idade, em

condições típicas de desenvolvimento, a criança lança-se ao desafio de escrever imitando o adulto, mas sem atribuir significado e sem recordar o que escreveu.

Nesta etapa, denominada *fase pré-instrumental*, o desenvolvimento efetivo da criança caracteriza-se pela sua capacidade de fazer registros por imitação. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio de recordação.

Neste intento, o trabalho pedagógico com crianças nesta etapa deve desenvolver-se considerando os conteúdos nucleares de linguagem oral e escrita, a saber, vocabulário e identificação e reconhecimento de marcas gráficas. Para tanto, podem ser adotados os seguintes procedimentos de ensino: a) leitura para as crianças de livros e textos de diferentes gêneros, convidando-as a recontar as histórias; b) realização de brincadeiras envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados; c) cantar com as crianças estimulando a repetição; d) solicitar a representação de objetos do seu entorno utilizando diferentes materiais, instrumentos e interferências para elaboração de desenhos; e, e) retomar o trabalho da criança auxiliando-a na análise de sua produção para uma possível reelaboração.

A etapa seguinte, denominada *atividade gráfica diferenciada* é possível constatá-la entre 4 e 5 anos de idade (em condições típicas de desenvolvimento). Nesta fase as marcas gráficas da criança ainda não tem significado em si mesmas, mas, ela faz uso dos registros gráficos (rabiscos) para relembrar alguma sentença ditada. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar o registro mnemônico, atribuindo significado aos seus registros gráficos.

Nessa perspectiva, é importante aprofundar os conteúdos de linguagem oral e escrita: vocabulário, identificação, reconhecimento e utilização de símbolos, letras, números, formas etc. Além disso, devem ser introduzidos os conteúdos de matemática, a saber: contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático, mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita.

Para que os alunos se apropriem destes conhecimentos as autoras sugerem os seguintes procedimentos de ensino: a) contar diferentes objetos; b) representar quantidades; c) organizar sequências lógicas; d) diferenciar objetos por sua forma, tamanho, cor etc. e) escrita de nomes próprios utilizando crachás e alfabeto móvel; f) registros de sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc. g) desenhar substantivos concretos; h) atividades de

produção: desenho, modelagem, pintura e dobradura; i) leitura para as crianças de livros e textos de diferentes gêneros, convidando-as a recontar as histórias.

Por conseguinte, a *escrita pictográfica* apresenta-se por volta dos 5 ou 6 anos. Nessa idade, em condições típicas de desenvolvimento, as crianças já sabem desenhar com certa destreza, por isso utilizam o desenho como meio de registro, porém, não o relaciona a um expediente auxiliar de escrita. Assim, as ações do professor devem promover a superação do uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo-o pela escrita simbólica.

Neste sentido, os conteúdos relacionados à linguagem oral e escrita (vocabulário, grafemas e fonemas) articulados aos conteúdos nucleares da matemática (números, quantidade, grandezas e medidas) e das ciências da natureza e sociais (ambiente, animais, vegetais, corpo humano, paisagens, trabalho, família, comunidade, sociedade etc.) devem permear a prática pedagógica alfabetizadora com crianças nesta etapa.

Visando a apropriação destes conteúdos, podem ser desenvolvidos os seguintes procedimentos de ensino: a) solicitar que o aluno desenhe substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc., b) leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente; c) ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita; d) produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos; e) escrita coletiva e individual de diferentes textos; e, f) completar frases, músicas e cartas enigmáticas.

De posse da técnica e das operações envolvidas na escrita, por volta dos 6 a 7 anos de idade, a criança encontra-se na etapa inicial da “*escrita simbólica*”, fazendo uso da escrita sem recorrer a marcas e desenhos. A finalidade do trabalho pedagógico consiste em ampliar o uso do sistema alfabético, de modo que a criança domine suas particularidades. Por isso trabalhar conteúdos relacionados à leitura, interpretação e produção de textos, introdução ao estudo da gramática, acentuação e pontuação é essencial.

A continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica se dá no decorrer do ensino fundamental, por meio de um trabalho pedagógico que promova a complexificação dos domínios relacionados à gramática e aos gêneros (literários ou não). O professor deve aprofundar os conteúdos de Morfologia, Sintaxe, Fonologia, Semântica, Estilística e de gêneros literários e não literários.

Embora as concepções hegemônicas de alfabetização desconsiderem o ensino da ortografia e da gramática no processo de desenvolvimento da escrita, Galuch e Sforini (2009, p. 121), fundamentadas na psicologia histórico-cultural, explicam que:

o acesso aos sistemas ortográficos e gramaticais permite à criança tomar consciência de sua própria atividade como usuária da língua e, assim, alcançar um nível superior no desenvolvimento da linguagem de modo geral. A apropriação desses sistemas, todavia, não é espontânea, ela exige a mediação intencionalmente organizada tal como podemos depreender das reflexões de Leontiev (1983), possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a atenção arbitrária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nisso evidenciam-se as inter-relações apontadas por Vygotsky entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda segundo essas autoras, compreende-se que a internalização dos conceitos contribui para que o aluno reflita, analise e generalize aspectos ligados aos conhecimentos ortográficos e gramaticais. Não basta apenas trabalhar esses conteúdos como “acessórios” em relação à prática de produção de texto. Os conteúdos de gramática e de ortografia são essenciais, portanto, nucleares para o desenvolvimento da escrita. De posse desses conhecimentos (morfológico, sintático, fônico e semântico) o indivíduo consegue qualificar a produção escrita aprimorando sua capacidade de comunicação por toda vida.

Do mesmo modo que as questões gramaticais e ortográficas não podem ser desconsideradas no processo de alfabetização, Martins e Marsiglia (2015) destacam o papel essencial da literatura infantil, desde a mais tenra idade, no trato da criança com a conversão da linguagem oral em linguagem escrita. Segundo estas autoras, por meio da literatura é possível potencializar o ensino da estrutura gramatical do idioma, à medida que a criança aprende utilizar corretamente as orações simples e compostas por conjunções, compreendendo também o sistema morfológico do idioma, as declinações e conjugações.

Além disso, valendo-se de Ferreira (2012) e Abrantes (2013), destacam que a literatura, na condição de patrimônio histórico humano, exerce papel formativo na existência individual, por colocarem em evidência problemas sociais, injustiças, contradições, dificuldades e possíveis soluções. Os textos literários provocam questionamentos produzindo desafios que exigem da criança a produção de ideias e pensamentos baseados em conceitos. Afirmam as autoras:

A literatura infantil utilizada na escola pode articular-se com a realização de práticas de resistência ao processo de dominação dos indivíduos que perpassam as relações sociais de uma sociedade de classes, pois possibilita acesso a conhecimentos e à cultura letrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de avaliar situações próprias às relações sociais. Mesmo que de forma modificada pela imaginação dos autores, as crianças deparam-se com problemas humanos e também com o encaminhamento de soluções para tais situações conflituosas (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 84).

Ao colocarmos em relevo a questão da literatura infantil e a sua contribuição para o processo de apropriação da escrita, visamos pontuar que a prática alfabetizadora no campo requer o ensino dos conteúdos nucleares da Língua Portuguesa em articulação com a vivência das matrizes formativas trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, produzidas no interior das experiências educativas dos movimentos sociais do campo, destacando-se o MST, que há três décadas articula luta pela terra e educação sob a forma, por exemplo, da Ciranda Infantil.

Segundo Rossetto e Silva (2012) Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo MST e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio movimento em seus assentamentos e acampamentos. Neste espaço coletivo as crianças se apropriam de elementos que contribuem para o seu processo de formação política por meio de experiências educativas de resistência e reafirmação da identidade tanto de Sem Terra quanto de criança.

Com base nestas experiências pontuamos possibilidades de organização da prática alfabetizadora no campo por meio do trato com os conteúdos de linguagem oral e escrita: a) leitura, interpretação e produção de textos literários e não literários que abordem temas como a história de luta e resistência dos povos do campo, identidade camponesa, reforma agrária, luta social, organização coletiva e questão agrária; b) atividades de produção (desenho, modelagem, pintura e dobradura), brincadeiras, jogos, palavras de ordem e místicas que representem as experiências de vida, valores, tradições e militância dos camponeses; c) atividades com contadores de histórias, cordelistas e trovadores para apresentar suas habilidades de narrar e declamar; e, d) trabalho com biografias de militantes, cantores, compositores, escritores, poetas e suas produções, conforme podem ser encontrados no site do MST.

Neste sentido, a concepção de alfabetização defendida neste trabalho parte da compreensão de que o domínio da leitura e da escrita é uma conquista histórico-social – um comportamento complexo culturalmente formado, requerendo, portanto, um trabalho pedagógico de alfabetização, desde a mais tenra idade, que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir nosso estudo retomamos o objetivo apresentado na introdução deste trabalho, qual seja, analisar a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apontando limites e contradições.

Nesse intento, analisamos os Cadernos de Educação do Campo que tratam especificamente da temática em questão, nos estendendo inclusive aqueles que tratam do contexto de criação e da concepção pedagógica que caracteriza o PNAIC, para que pudéssemos estabelecer os nexos com as concepções universais de alfabetização preconizadas pelas políticas internacionais e nacionais de educação.

Ao apresentar a análise destes materiais demonstramos que a concepção apresentada nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC é de alfabetização na perspectiva do letramento, uma proposta introduzida na educação no final da década de 1990 com o propósito de superar os limites os equívocos da Psicogênese da Língua Escrita. No entanto, o estudo demonstrou que esta concepção tem afinidades com a concepção construtivista de alfabetização e com a pedagogia das competências sob a forma de direitos de aprendizagem apresentados no material do programa.

Do ponto de vista histórico, estas concepções pedagógicas surgiram no Brasil na década de 1990, num momento marcado pelas reformas educacionais neoliberais caracterizadas pela inserção dos princípios valorativos do aprender a aprender nos documentos oficiais das políticas internacionais e nacionais de educação. Como vimos, a continuidade e expansão destas reformas ocorreram a partir dos anos 2000, em decorrência da realização do Fórum Mundial de Educação em Dakar, que instituiu o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) e da institucionalização do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em 2007.

Por conseguinte, a alfabetização passou a ser foco das políticas educacionais implementadas por meio de programas, dentre eles, o Pró-letramento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a Provinha Brasil e recentemente o PNAIC, todos baseados na proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, um referencial teórico que vem sendo adotado pelos formuladores das políticas há quase vinte anos.

No entanto, o estudo evidenciou, com base na análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a ineficiência desta concepção de alfabetização. Os

resultados indicam a falência do processo de alfabetização das novas gerações. Contudo, o Ministério da Educação insiste em manter a proposta de alfabetização e letramento como oficial, alterando apenas os nomes dos programas.

Do ponto de vista conceitual, constatamos que a concepção está alinhada aos preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, referencial teórico baseado nos estudos da Epistemologia Genética, com repercussões na educação escolar por meio de concepções pedagógicas construtivistas que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares e rebaixam a formação do professor, submetendo-o a cursos de formação inicial e continuada baseados na teoria da prática da reflexividade.

Além disso, confirmamos os nexos entre a proposta de alfabetizar letrando e a pedagogia das competências, pois nos materiais do PNAIC é possível constatar a ausência de referência aos conteúdos de ensino e a ênfase em métodos, competências e habilidades sob a forma de direitos de aprendizagem. Portanto, embora os textos dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC afirmem se tratar de um material voltado aos professores alfabetizadores que trabalham em escolas localizadas no campo, demonstramos ser mais um programa que embora faça uso da categoria Educação do Campo, reduz sua concepção às questões didáticas e metodológicas fundamentada em um referencial teórico construtivista, portanto, distinto dos fundamentos da Educação do Campo.

O PNAIC, inserido no conjunto de políticas educacionais que objetivam aumentar o controle ideológico sobre a forma e o conteúdo nas escolas públicas, representa uma ameaça para os avanços conquistados nas políticas públicas de Educação do Campo. Entre os diversos fatores preocupantes destaca-se a inserção de referenciais pedagógicos relativistas, escolanovistas e neotecnicistas na formação de professores e nas práticas pedagógicas de alfabetização que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista.

Em contraposição aos fundamentos do PNAIC, nos amparamos na concepção histórico-crítica de alfabetização para justificar a defesa de outra prática alfabetizadora no campo. Entendemos que a escrita é uma objetivação humana, produto histórico do trabalho e, como tal, deve ser transmitido às novas gerações, para que estas, ao se apropriarem do patrimônio humano-genérico possam acessar o universo da cultura letrada. Assim, fica esclarecido que o aluno é o sujeito a ser formado, ao qual devem se dirigir as ações que promovam o desenvolvimento de suas mais elevadas potencialidades.

Para proporcionar aos indivíduos a apropriação da escrita é indispensável a participação daquele que já apreendeu o patrimônio cultural. Na escola, essa é a figura do professor, pois dirige o desenvolvimento psicológico do aluno. Ainda que a educação escolar não transforme por si mesma a sociedade, ela pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por essa transformação, desde que não esteja alinhada a pedagogias comprometidas com a conservação do capitalismo.

Por fim, diante das contradições apresentadas, apontamos como possibilidade para o enfrentamento das problemáticas levantadas o engajamento dos professores alfabetizadores para realização de uma tripla tarefa: a) empreender uma análise rigorosa das políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e organismos educacionais; b) estudar os fundamentos da Educação do Campo; e, c) organizar a prática alfabetizadora de modo que a criança domine a leitura e a escrita nas suas máximas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Malila da Graça Roxo. O legado educacional da transição russa: elementos para análise da política educacional do período pós-revolucionário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p.328-343, out. 2015.

ANDRÉ, Cláudio Fernando (Org.). **Guia de tecnologias educacionais 2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARAÚJO, Larissa Gimenes de; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

_____. Diversidade. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial - out. 2005.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: DF, s.d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012a.

_____. PRONACAMPO. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: guia geral. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 05. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: Caderno 01. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto**. Brasília-DF: MEC, 2017. (Informação no site oficial do Programa, no MEC, no endereço: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CALDART, Roseli Satele. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____. Caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012c.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora ano IV número 6**. Agosto de 2010.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

_____. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 271-282, July-Dec., 2013a.

_____. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan./abr. 2013b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2016.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; _____. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. Alfabetização e ditadura militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 7, n. 15, jul./dez. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008b.

_____. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. Lukács e Saviani: ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; _____ (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERRER, Walkiria Martinez Heirinch; RIBEIRO, Maria de Fátima (Org.). **Globalização, neoliberalismo e soberania**. São Paulo: Arte & Ciência, 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012b.

_____. Sistemas de avaliação e controle. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org). **A Escola-Comuna**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita**: contribuições da teoria histórico-cultural. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PALUDO, Conceição. Do trabalho socialmente necessário ao politecnismo a partir de Viktor Shulgin: fundamentos de uma experiência educativa revolucionária. **Trabalho Necessário**, ano 13, número 21, p. 27-47, 2015.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2. ed. [S. l.]: Governo do Paraná, 2004.

GUBUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: file:///F:/raphael%20-%20hypolito-vieira-pizzi.pdf

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2016.

KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Saete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOSIK, Karel. Reprodução espiritual e racional da realidade. In: _____. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2004.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LEAL, Aline. **Matemática é área mais preocupante para alunos da alfabetização, diz Janine**. *Agência Brasil: Educação*, Brasília, 17/09/2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/matematica-e-area-mais-preocupante-para-alunos-da-alfabetizacao>>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUZ, Cássia Regina da Silva. Quantas toneladas exportamos de ferro? Quantas lágrimas disfarçamos sem berro? In: CANUTO, Antônio; _____. ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (Coords). **Conflitos no Campo - Brasil 2015**. Goiânia. CPT Nacional - Brasil, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais...** Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** **Psicologia Política**, vol. 11. n° 22, pp. 345-358. jul.- dez. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 02 out. 2016.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 04 de out. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 329-410.

MOURA, Terciana Vidal. Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? **XXII EPENN - Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste**. 28 a 31 de outubro de 2014.

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA**: textos para estudo e debate. Boletim da Educação - Número 12 Edição Especial - Dezembro 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (Coords). **Conflitos no Campo - Brasil 2015**. Goiânia. CPT Nacional - Brasil, 2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. História das campanhas de alfabetização de adultos: iniciativas para os moradores do campo. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - 31/07 a 03/08/2012 - Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/>. Acesso em: 25 mai. 2016.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética singular-particular-universal**: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371, 2015.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Plano de Formação Continuada de Professores do Campo: uma proposta construída a partir de investigação em uma escola pública baiana**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: UFRB, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo; SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Cláudio Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em educação física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2005.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: UFRB, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. **Escola e Democracia**. 41^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

_____. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____ (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, 2011; 28 (87): p. 306-320.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Cadernos de Formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2003a.

_____. A reinvenção da alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Cadernos de Formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2003b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

STEDILE, João Pedro. História da questão agrária no Brasil. In: _____ (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional - 1500 - 1960. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____. A questão agrária e o socialismo. In: _____ (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Lucas André; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.) **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. Bauru-SP: UNESP, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZkHiVGZaS2U2RNc25PSFB0M1E/view>

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.

_____. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

_____. **UNESCO: o que é? O que faz?** Brasília: UNESCO, 2007.

_____. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012**. Brasília: UNESCO, 2009.