



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**NATASHA ALVES CORREIA LIMA**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
IMPLICAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA POLÍTICA DE  
“ANALFABETIZAÇÃO” BRASILEIRA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

NATASHA ALVES CORREIA LIMA

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
IMPLICAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA POLÍTICA DE  
“ANALFABETIZAÇÃO” BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Maria de Paula Gonçalves.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Natasha Alves Correia.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de "analfabetização" brasileira [recurso eletrônico] / Natasha Alves Correia Lima. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 117 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

1. Crise estrutural do capital. 2. Política de formação de professores alfabetizadores.. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Título.

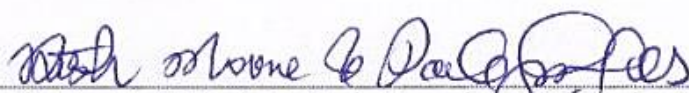
NATASHA ALVES CORREIA LIMA

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
IMPLICAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA POLÍTICA DE  
"ANALFABETIZAÇÃO" BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 05 de abril de 2018.

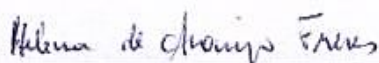
BANCA EXAMINADORA



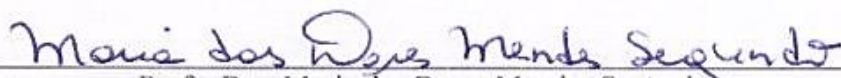
Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Helena de Araújo Freres  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A minha mãe Eliane, meu irmão Felipe e a todos os meus alunos, que sobrevivem cotidianamente à barbárie, porém sem nunca deixarem de sonhar como crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Eliane, pelo amor, carinho e paciência, por sempre ter sido meu referencial, meu exemplo de vida, de coragem e de determinação, por ser meu exemplo, de mulher, de mãe e trabalhadora, por sempre priorizar minha formação e sempre apoiar meus sonhos.

Ao meu irmão Felipe, por ser meu maior parceiro, melhor amigo, meu cúmplice e alicerce em todos os momentos da vida, sejam estes momentos de alegria, de conquista ou mesmo nos momentos mais difíceis, por sempre me apoiar a continuar seguindo em frente, por sempre me incentivar em todos os momentos que vivenciei nos últimos dois anos. Agradeço também, a Barbara, minha “cunhadinha querida”, pela paciência, apoio e colaboração nas correções do presente texto e pela disposição durante estes dois anos de mestrado.

À minha família, meu pai Nelson, minha madrasta Isaura, minhas irmãs Lidice e Larissa, ao meu avô Audírio e aos meus primos, por sempre me incentivarem e comemorarem minhas conquistas, como se fossem suas.

À minha orientadora, Professora Ruth, pela confiança, paciência, amizade e generosidade de me acolher como orientanda, de me acalantar nos momentos de angústia e por me ajudar a organizar o turbilhão de pensamentos desta mente em formação. Agradeço muito este presente que a Universidade me deu, que me inspira como pessoa e como mulher a ser cotidianamente um ser humano melhor.

À professora Maria das Dores, pela participação nas bancas de qualificação e defesa, pela cuidadosa correção do texto e pelas importantes considerações. Agradeço também pelas contribuições das disciplinas e riquíssimas ponderações sobre objeto de investigação.

Ao professor Valdemarin Coelho, agradeço também por ter aceito o convite para participação nas bancas de qualificação e defesa. Agradeço imensamente pelas observações e considerações, que nos levaram a questionamentos significativos do nosso objeto.

À professora Helena Freres, agradeço também pela participação nas bancas de qualificação e defesa, agradeço a atenção e as significativas recomendações para com o objeto de pesquisa. Agradeço ademais, pela amizade e pelo constante incentivo.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, a todos os seus professores e colaboradores, que desde do ano de 2008, conferiram a minha formação uma peculiaridade voltada ao pensamento crítico, ao ser apresentada ao campo do marxismo, o qual nos proporcionou a compreensão acerca da importância do conhecimento a favor do indivíduo, da generidade e da formação integral, voltadas para luta de classes, em favor da classe trabalhadora, para superação desta forma de sociabilidade e pela emancipação humana. Em especial, agradeço as professoras Susana Jimenez e Betânea de Moraes.

Aos grandes amigos conquistados pelo caminho, agradeço imensamente pelo companheirismo, pelo constante incentivo, enfim, agradeço à simples e pura amizade iniciada no mundo acadêmico e externada para fora dele. Agradeço primeiramente a Cris, minha amiga de “todas horas”, pessoa incrível que entrou na minha vida a mais de 12 anos e nunca sairá. Agradeço aos meus “BFF’s”, que sempre me incentivaram e me apoiaram, e mesmo ao trilharmos caminhos distintos, sempre nos mantemos unidos e próximos: Max, Thayana, Adele, Rafa, Kelly, Samantha, Dávillo, Diana, Ivan, Krishna, Nágela, Isadora. Agradeço a turma de mestrado de 2016, pelo carinho, pelo apoio, pelo constante estímulo e encorajamento de seguir em frente independente das adversidades do caminho, em especial agradeço aos “Barbudinhos”: Aninha (por ser nossa “diva” inspiradora), Lorena (pelas conversas e risadas), Bruno (por ser um guerreiro e me inspirar a ser forte nos momentos difíceis da vida), Verinha (por ser gentil, amorosa e sempre trazer um sorriso do rosto), Valonia (pela amizade, pelas confissões, pela partilha de experiências, pelo choro e pelas graças colhidas nesta caminhada) e Rogério (pelos debates, pelas conversas, pelos abraços gostosos e pela amizade sempre presente, que nunca será esquecida). Agradeço também aos Grupos de Estudos que participei durante esta etapa da minha formação e as contribuições excepcionais que trouxeram para o meu objeto, agradeço as discussões e apoio de colegas como: Bárbara, Cristina, Elândia, Ciro e Kerginaldo.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela concessão do afastamento parcial para estudos pelo período de 24 meses. Agradeço em especial à Escola Municipal Projeto Nascente (que me permitiu um primeiro olhar sobre objeto em questão) e aos professores, amigos e companheiros de luta, por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que transforme significativamente a vida dos nossos alunos.

“A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade [...] A coincidência entre alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.”

(KARL MARX)



## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pela Lei nº 14.026/2007 e implementado no ano de 2012, compromisso firmado pelo governo federal, estados e municípios, com o intuito de garantir a plena alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do ensino fundamental I, aos 8 anos de idade; a capacitação dos docentes responsáveis pela formação de crianças em fase de alfabetização, dos períodos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental; a distribuição de materiais didáticos para os alfabetizadores; e a aplicação de uma avaliação de caráter nacional: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que se propõe a verificar o aprendizado das crianças concluintes desta etapa. Nessa pesquisa, objetivamos a análise da política do PNAIC, com vistas a esclarecer como e em que medida tal programa situa-se no contexto da Crise Estrutural do Capital. Na perspectiva de entender as bases e as dimensões históricas que perpassam o PNAIC, partimos da elaboração de um quadro teórico-metodológico para compreender a totalidade social e seus determinantes. Para tanto, utilizamos a onto-crítica-marxiana, referencial que nos possibilita desvelar as contradições e determinantes do real. Ressaltamos que o acesso à escola pública e aos conteúdos de alfabetização são condições necessárias para a atual integração dos indivíduos no ambiente escolar e até na própria sociedade, em que possibilitaram abrir as portas ao processo de aprendizagem, durante a vida escolar dos alunos. Nos termos do PNAIC podemos concluir, em linhas gerais, que a forma como é estabelecida a política não é suficiente para romper a barreira de esquecimento social, a qual é imposta a esta parcela da população em vulnerabilidade social: as crianças que vivem nas sombras, renegadas, escondidas, cuja existência só é reconhecida como um número, um simples dado estatístico. Sem a intenção de esgotar esta temática, ensejamos apresentar a crítica à política de alfabetização, norteando uma prática educativa emancipadora, na direção de compreender os elementos necessários à efetiva superação da ordem burguesa e concretização da emancipação humana.

**Palavras-chave:** Crise estrutural do capital. Política de formação de professores alfabetizadores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents a critical analysis of the National Pact for Literacy in the Right Age, created by Law 14,026/2007 and implemented in 2012, a commitment signed by the federal government, states and municipalities, with the aim of guaranteeing full literacy of all Brazilian children by the end of the 3rd year of elementary school I, at 8 years of age; the training of teachers responsible for the training of children in the literacy phase, from the 1st to 3rd grades; distribution of teaching materials to literacy teachers; and the application of a national evaluation: National Assessment of Learning, which proposes to verify the learning of the children who completed this stage. In this research, we aim to analyze the policy of the National Pact for Literacy in the Right Age, with a view to clarifying how and to what extent this program is located in the context of the Structural Crisis of Capital. From the perspective of understanding the bases and historical dimensions that pass through the National Pact for Literacy in the Right Age, we start from the elaboration of a theoretical-methodological framework to understand the social totality and its determinants. For this, we use an over-criticism-Marxian, referential that allows us to reveal as contradictions and determinants of the real. We emphasize that access to public school and literacy contents are necessary conditions for the current integration of individuals in the school environment and even in society, in which they have opened the doors to the learning process during the school life of the students. Under the terms of the National Pact for Literacy in the Right Age we can conclude, in general terms, that the way the policy is established is not enough to break the barrier of social forgetfulness, which is imposed on this part of the population in social vulnerability: children living in the shadows, renegades, hidden, whose existence is only recognized as a number, a simple statistical data. Without intending to exhaust this theme, we propose to present a critique of literacy policy, orienting an emancipatory educational practice, in the direction of understanding the elements necessary for the effective overcoming of the bourgeois order and the concretization of human emancipation.

**Keywords:** Structural crisis of capital. Training policy for literacy teachers. National Pact for Literacy at the Right Age.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Figura 1 – Modelo de planejamento proposto pelo Parâmetros em Ação .....</b>                                                              | <b>67</b>     |
| <b>Figura 2 – Receita de uma boa leitora e escritora .....</b>                                                                               | <b>69</b>     |
| <b>Figura 3 – Bula da Alfabetização socioconstrutivista .....</b>                                                                            | <b>70</b>     |
| <b>Figura 4 – Modelo de atividade voltada para a descoberta da leitura e da escrita – Atividade 1 – Labirinto – Completar o desenho.....</b> | <b>72</b>     |
| <b>Figura 5 – Modelo de atividade voltada para a descoberta da leitura e da escrita – Atividade 1 – Trabalhando com rimas .....</b>          | <b>73</b>     |
| <b>Figura 6 – Resultados por Estado do SAEB/ANA 2016 referente a leitura .....</b>                                                           | <b>85</b>     |
| <b>Figura 7 – Resultados por Estado do SAEB/ANA 2016 referente a escrita .....</b>                                                           | <b>86</b>     |
| <b>Figura 8 – Exemplos de questões aplicadas aos alunos na ANA de 2016 .....</b>                                                             | <b>87</b>     |
| <b>Figura 9 – Resultados e Metas do IDEB para o Brasil – Anos iniciais do ensino fundamental .....</b>                                       | <b>88</b>     |
| <b>Figura 10 – Resultados e Metas do IDEB por Estado – Anos iniciais do Ensino Fundamental .....</b>                                         | <b>89</b>     |
| <b>Figura 11 – Comparativo do IDEB entre Rede Pública e Privada do Estado do Ceará .....</b>                                                 | <b>90</b>     |
| <br><b>Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo dados do Censo 2000/2010 .....</b>                 | <br><b>17</b> |
| <br><b>Mapa 1 – Visão global da alfabetização no mundo do ano de 2015, segundo dados da UIS .....</b>                                        | <br><b>16</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |                                                                                                         |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANA            | Avaliação Nacional da Alfabetização                                                                     |
| BNCC           | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| CCEAE          | Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar                                              |
| FUNDEB         | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF         | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| IBGE           | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas                                                        |
| IDEB           | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| INEP           | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| LDB            | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| MEC            | Ministério da Educação                                                                                  |
| PAIC           | Programa de Alfabetização na Idade Certa                                                                |
| PCNs           | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                       |
| PNAIC          | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                                        |
| PNE            | Plano Nacional de Educação                                                                              |
| PNUD           | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                                       |
| PRALER         | Programa de apoio a leitura e escrita                                                                   |
| PROFA          | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores                                                     |
| Pró-Letramento | Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental          |
| RCNs           | Referenciais Curriculares Nacionais                                                                     |
| SAEB           | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                                                        |
| SEB            | Secretaria de Educação Básica                                                                           |
| SEDUC          | Secretaria de Educação Básica do Ceará                                                                  |
| SisPacto       | Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC                                                         |

|           |                                                                      |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|
| SPAECE    | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará          |
| UIS       | UNESCO Institute for Statistics                                      |
| UNDIME/CE | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará        |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                               |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                       | <b>16</b>  |
| <b>2</b> | <b>TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-METODOLÓGICA .....</b>                                              | <b>25</b>  |
| 2.1      | APROXIMAÇÕES ACERCA DA ONTOLOGIA E MÉTODO EM MARX: JUSTIFICANDO NOSSA ESCOLHA.....                                            | 26         |
| 2.2      | TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: SEUS REBATIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL .....                                   | 35         |
| <b>3</b> | <b>ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO .....</b>      | <b>50</b>  |
| 3.1      | O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL .....                                                    | 54         |
| <b>4</b> | <b>O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O ENVOLVER DA POLÍTICA DE “ANALFABETIZAÇÃO” NO BRASIL.....</b> | <b>58</b>  |
| 4.1      | EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PNAIC EM FOCO .....    | 60         |
| 4.2      | A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO À CLASSE TRABALHADORA: DESVELANDO A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE ANALFABETISMO NO BRASIL .....   | 82         |
| <b>5</b> | <b>CONCLUSÃO.....</b>                                                                                                         | <b>97</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                      | <b>101</b> |
|          | <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                                         | <b>105</b> |
|          | APÊNDICE A – POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1999 – 2018) .....                                                | 106        |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela presente temática manifestou-se de forma espontânea, pela prática enquanto professora da rede municipal de ensino de Fortaleza, lotada nos anos letivos de 2011 e 2012 em salas de aula do 1º e 2º ano do ensino fundamental I, séries nas quais se propõe a consolidação do ensino da leitura e escrita das crianças. Nessa experiência as tivemos acesso as formações e orientações compelidas pela proposta do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>1</sup>, modelo de política que posteriormente serviu como um dos pilares para a criação do PNAIC<sup>2</sup>.

Nossa prática pedagógica acabou por gerar várias indagações com relação ao processo de aprendizagem e de alfabetização, o porquê de iniciativas como PAIC, PNAIC, não conseguirem plenamente se efetivarem para todas as crianças em fase de escolarização e, conseqüentemente, o porquê de tais políticas educacionais continuarem tantas e repetidas vezes tendo como fim o mesmo resultado frustrante, ou seja, o prolongamento da situação de analfabetismo dos indivíduos. Essas indagações transformaram-se em inquietações que exigiram um estudo aprofundado para a compreensão do processo educativo, e o conseqüente papel destas políticas públicas de Estado e destes sujeitos na atual forma de sociabilidade posta.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do ano de 2016, colhidos pelo seu Instituto de pesquisas, o UNESCO Institute for Statistics (UIS)<sup>3</sup>, disponibilizados no documento de comemoração ao 50º aniversário do Dia Internacional da Alfabetização<sup>4</sup>, o qual celebra que durante os últimos 50 anos, ocorreu um progresso constante em nível regional e global nas taxas de alfabetização, particularmente entre os jovens, embora ateste que existem no mundo 758 milhões de jovens e adultos que não conseguem

---

<sup>1</sup> O PAIC, foi criado pela lei nº 14.026/2007, e constitui-se como um programa de cooperação entre o Governo do Estado e os municípios cearenses com a finalidade de apoiar os mesmos na alfabetização dos alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O programa possui os seguintes parceiros: UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT e Fórum de Educação Infantil do Ceará.

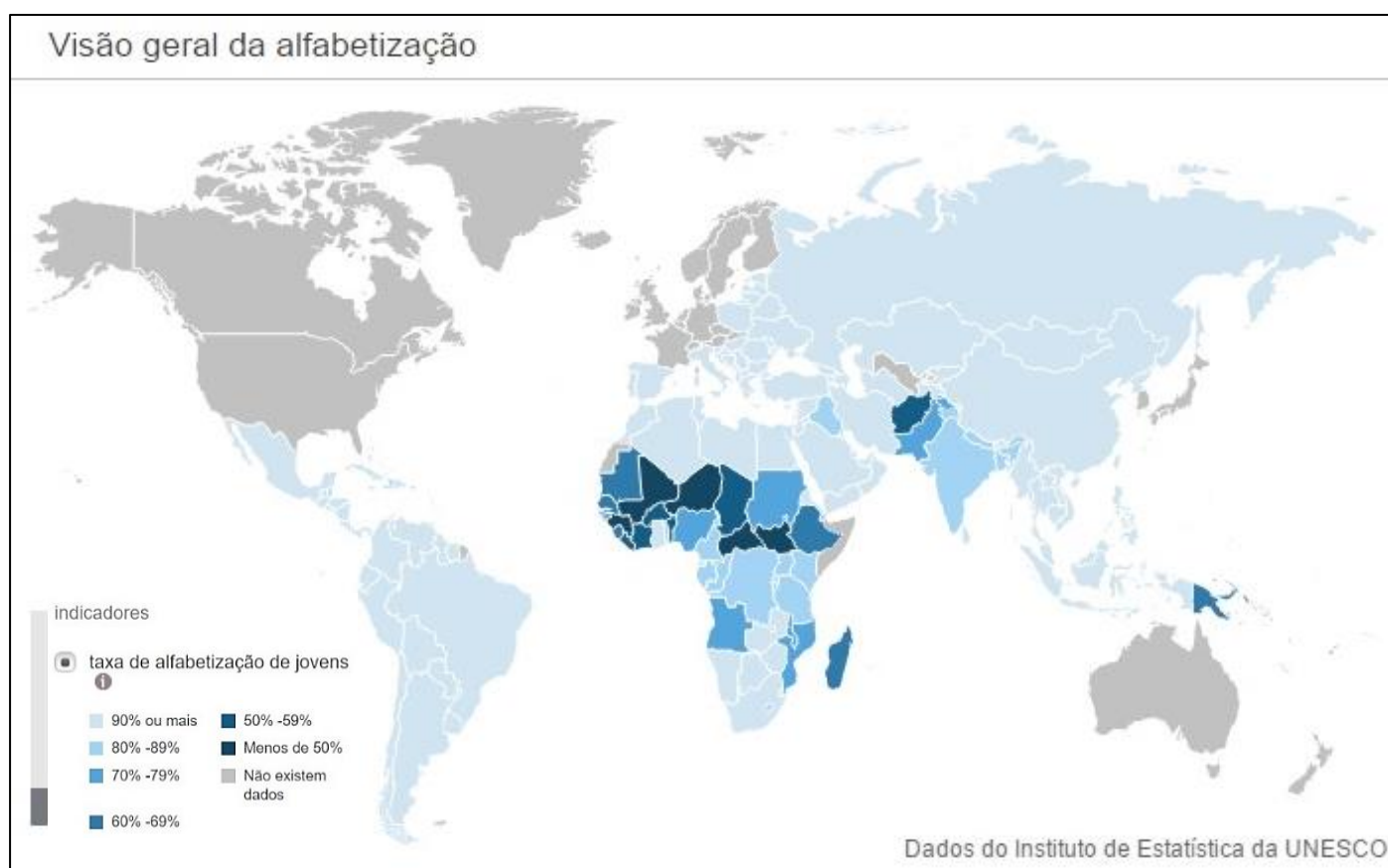
<sup>2</sup> O PNAIC foi instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 do Diário Oficial da União, pelo ministro Aloizio Mercadante Oliva.

<sup>3</sup> A UIS coleta dados para mais de 200 países e territórios através de suas pesquisas anuais e parcerias com organizações como a OCDE e Eurostat. O Instituto é a fonte oficial de dados usados para monitorar educação, alfabetização e metas de aprendizagem associadas com os Sustainable Development Goals.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245830e.pdf>>

ler e escrever e 250 milhões de crianças que não conseguem adquirir conhecimentos básicos de alfabetização e letramento<sup>5</sup>, ou seja, em pleno século XXI, cerca de 10% da população mundial ainda não conseguem ler ou escrever uma frase simples, sendo que aproximadamente dois terços destes indivíduos são do sexo feminino. No mapa abaixo podemos observar uma visão global da alfabetização no mundo, de acordo com dados obtidos no ano de 2015 pelo UIS:

**Mapa 1 – Visão global da alfabetização no mundo do ano de 2015, segundo dados da UIS**



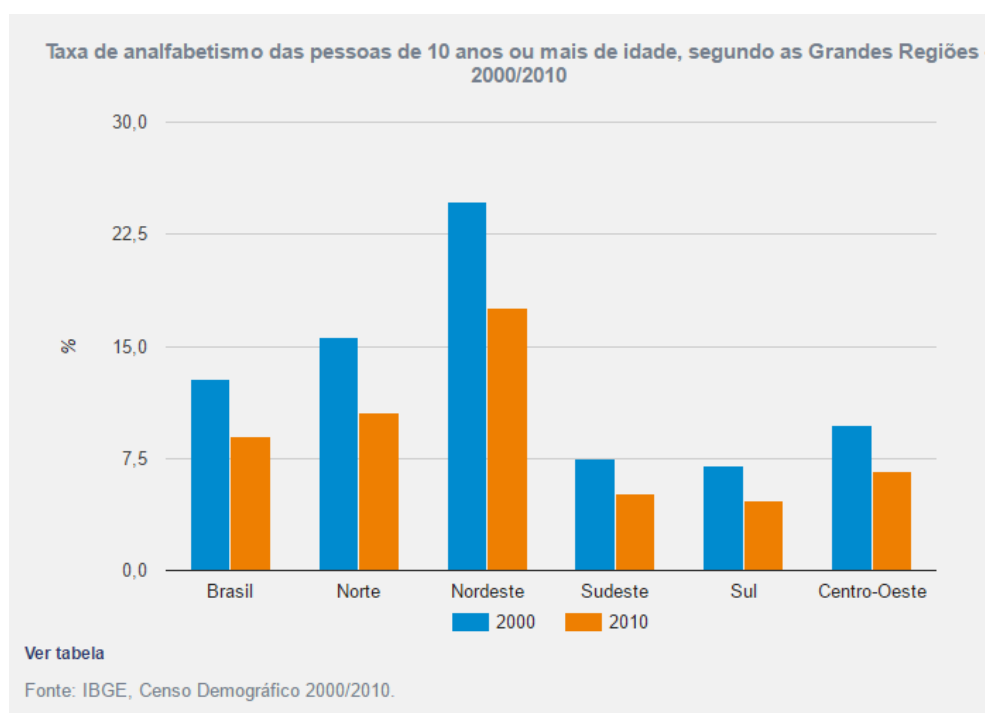
Fonte: <http://tellmaps.com/uis/literacy/#!/tellmap/-601865091>

<sup>5</sup> A definição dos conceitos de “alfabetização” e de “letramento” devem ser compreendidos não como sinônimos de um mesmo universo categorial, e sim como categorias divergentes, visto que, estar alfabetizado remete de forma denotativa aquele sujeito que aprendeu a ler e a escrever literalmente, porém, quando afirmamos que um sujeito estar letrado reportamos a inserção do sujeito no “universo da linguagem”, com vistas a conduzi-lo a incorporação de capacidades que lhe conduzam o aprender a ler e a escrever.



No Brasil, a realidade não é diferente, segundo dados estatísticos coletados no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), aproximadamente 91% da população brasileira acima de dez anos de idade é alfabetizada e 9% estaria não-alfabetizada, ou seja, aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Em comparação com os dados obtidos no Censo de 2000, a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9%, ou seja, em números relativos, a situação de alfabetização no país melhorou, diminuindo o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever no nosso país, em termos absolutos. Comparativo que pode ser observado conforme o gráfico seguinte:

**Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo dados do Censo 2000/2010**



Fonte: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que os resultados de alfabetização recolhidos pelos censos populacionais, em nível nacional e global, muitas vezes são baseados na resposta de uma pergunta direta, que questiona se a pessoa entrevistada é capaz de ler e escrever um bilhete simples, contudo, temos que ter em mente que tais dados estatísticos não são correspondentes fidedignos da realidade propriamente dita, porque a realidade a nosso ver é um complexo bem mais

rico de determinações do que é dito ou o que pode ser expresso num papel sobre ela, principalmente, quando o que se diz sobre ela tem como objetivo a camuflagem da própria realidade em si, ou seja, no nosso caso temos que ter em mente que a “alfabetização” ou “analfabetização” dos indivíduos, é uma questão bem mais complexa do que os resultados estatísticos recolhidos por censos e testes.

Com base na análise do documento “Mapa do Analfabetismo no Brasil” produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2003, que apresenta os indicadores gerais do analfabetismo no país, percebemos que o analfabetismo, assim como as constantes tentativas de erradicá-lo, não são iniciativas recentes, como é apresentado no próprio documento:

Os dados mostram que, tão antigas quanto o analfabetismo no País, são as tentativas de erradicá-lo. Assim, podemos citar, entre outros: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978, Governos da Ditadura Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso). (INEP, 2003, p. 7)

Sendo assim, como consequência de tal contextualização reconhecemos que o analfabetismo está atrelado a uma herança histórica com particularidades distintas, acentuadas pelas desigualdades regionais, “as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores índices indicadores” (INEP, 2003, p. 7), estando os municípios com maiores taxas de analfabetismo situados nas Regiões Norte e Nordeste; e principalmente pelas desigualdades de distribuição de renda,

[...] enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de quase 29%. No Nordeste, essa situação é mais dramática: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas. (*Ibidem*, p. 11)

O documento discorre sobre o conceito de analfabetismo<sup>6</sup> alterado consideravelmente nas das décadas, prevalecendo, a continua indicação de democratização em todas as faixas etárias, mediante a ampliação do atendimento escolar, para propiciar impacto na desaceleração dos níveis de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. O documento ainda indica que “qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo” (*Ibidem*, p. 11), só alcançaria o sucesso ao priorizar a valorização e a qualificação dos professores alfabetizadores<sup>7</sup>. Cabe ressaltar os limites desta análise ao não questionar como historicamente este processo de valorização e desvalorização dos educadores foi constituído a fim de manter e reproduzir o *status quo* presente.

Dado o proclamado avanço estatístico dos índices de alfabetismo entre jovens e crianças, ainda constatamos na realidade a prevalência de jovens sem escolarização mínima, com elevados indicadores de “analfabetização”. Na tentativa de solucionar esta problemática, os mesmos têm buscado, desde as décadas de 1980 e 1990, alternativas expressas em políticas públicas educacionais de combate ao analfabetismo de jovens e crianças, manifestadas em programas com estruturas cada vez mais multifacetadas, como o nosso objeto de estudo: o PNAIC.

Feita a devida contextualização e diante do “caráter de urgência” que se apresenta na educação, e mais especificamente na alfabetização, o governo da presidente Dilma Rousseff apresentou, no final do ano de 2012, o PNAIC. Tal iniciativa têm como intuito final, a garantia da plena alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do ensino fundamental I, aos 8 anos de idade. Além de objetivar a capacitação dos docentes responsáveis pela formação de crianças em fase de alfabetização, compreendendo os períodos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental; a distribuição de materiais didáticos para os alfabetizadores; e a aplicação de uma avaliação de caráter nacional, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que se propõe a verificar o aprendizado das crianças concluintes desta etapa.

---

<sup>6</sup> A contextualização das mudanças históricas dos conceitos de analfabetismo, alfabetização, letramento, dentre outros, serão delimitados no tópico 4, cujo intento visa descrever a conjuntura histórica e caracterizar as políticas educacionais públicas de alfabetização no Brasil.

<sup>7</sup> “A valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais.” (*Ibidem*, p.12)

Notamos que atualmente o programa vem sofrendo críticas, no que tange à dificuldade de conciliar o material didático da proposta com as iniciativas locais de alfabetização, ao ajustamento dos diversos calendários conflitantes dos entes federativos. Estes entraves elucidam na fragmentação da formação dos alfabetizadores e do conteúdo desta, que perpassa por uma cadeia de capacitadores das mais diferentes instâncias.

O último diagnóstico da ANA<sup>8</sup> realizada no ano letivo de 2016, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2017, onde cerca de 2,1 milhões de alunos do 3º ano foram avaliados. O resultado desta avaliação foi similar ao das duas edições anteriores, do ano de 2014 e do ano 2013<sup>9</sup>, a ponto de especialistas em educação classificarem o cenário exposto pelos resultados da ANA como: “crítico e catastrófico” pois, mais da metade dos alunos apresentou nível insuficiente nas provas de leitura e matemática. Sobre estes resultados, Gabriel Corrêa, gerente de políticas educacionais do Movimento Todos Pela Educação, expõe em entrevista<sup>10</sup> concedida a jornalista Paula Ferreira, do portal “O Globo”, que o Brasil falha, em todos os aspectos, no desenvolvimento de uma política eficaz:

- Sempre que olhamos para uma política pública temos que levar em conta um bom desenho, uma boa implementação e sua continuidade ao longo de diferentes gestões. Os três aspectos são fundamentais e o Brasil peca em todos [...] - Precisamos discutir quando queremos alfabetizar as crianças e como fazê-lo, além do que fazer para mudar esses resultados rapidamente. No ritmo de avanço que estamos, nossa geração não vai conseguir ver todas as crianças alfabetizadas no país e isso é uma vergonha nacional. (FERREIRA, 2017, O Globo)

Nesta entrevista, assim como em várias outras, fica nítido que os resultados da ANA, deram argumentos para a defesa do MEC de que as avaliações diagnósticas, assim como, o processo de alfabetização e letramento sejam antecipados para o 2º

---

<sup>8</sup> A ANA avalia o conhecimento de crianças na fase final do ciclo de alfabetização, de modo a cumprir a meta proposta pelo PNAIC. Porém, nos anos de 2015 e 2017 a ANA não foi aplicada devido aos cortes orçamentários do governo.

<sup>9</sup> Como desdobramentos da ANA de 2013, que foi aplicada seis meses após o início do programa, o Ministério da Educação ponderou que seus baixos resultados foram justificados por se tratar de um diagnóstico inicial. Além dos testes de desempenho, esta primeira edição também apresentou algumas informações contextuais como: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

<sup>10</sup> FERREIRA, Paula. 'Catástrofe nacional', dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização. **Agência O Globo**, São Paulo. 26 de out de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>>. Acesso em 10 fev 2018.

ano do Ensino Fundamental, conforme proposta defendida recentemente pelo MEC na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o MEC considera importante aplicar a ANA no 2º ano do ensino fundamental para identificar problemas de alfabetização a tempo de serem corrigidos.”<sup>11</sup>

Nesta via, observamos de fato, que a forma proporcionalmente distorcida que o Pacto assume, reflete na desaceleração nos níveis de aprendizado e consequentemente nos índices “reais” de alfabetização e letramento das nossas crianças. Além de todas estas problemáticas, o programa, assim como tantos outros, está sendo desestruturado por medidas de aperfeiçoamento, como a BNCC, ou por novas propostas governamentais que defendem que o processo de alfabetização deva terminar no 2º ano do ensino fundamental, período considerado pelos técnicos do MEC, como mais adequado para diminuição da distância crítica entre os índices de leitura e de escrita.

Diante deste cenário, nos sentimos estimuladas a desvendar os seguintes questionamentos: será que o “direito de alfabetização” e consequentemente da aprendizagem, proclamado pelo PNAIC, dá condição a todos indivíduos terem acesso à cultura letrada e à plena alfabetização? Todas as crianças assistidas pelo pacto têm o “direito à alfabetização” concretizado? Qual o real significado da aquisição ou negação do conhecimento diante das condições materiais de existências dos indivíduos? Porque o interesse em uma alfabetização na idade certa, o que isso representa para o Estado e para o sistema do Capital? Qual o papel que o Estado assume ao tentar “resolver” a educação em tão curto prazo, criando políticas públicas educacionais para a alfabetização dos filhos da classe trabalhadora? O quê e quem lucraria com a implantação de políticas governamentais, camufladas de programas de alto custo? Como podemos almejar uma oportunidade de igualdade educacional diante do cenário de crise econômica atual?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como norte a seguinte problemática: Como e em qual medida a política educacional do PNAIC situa-se na Crise Estrutural do Capital? Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de “analfabetização” no Brasil com ênfase no PNAIC.

---

<sup>11</sup> MARIZ, Renata. MEC antecipa prova de alfabetização para alunos do 2º ano do fundamental.

**Agência O Globo**, São Paulo. 26 de out de 2017. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-antecipa-prova-de-alfabetizacao-para-alunos-do-2-ano-do-fundamental-21991379>>. Acesso em 10 fev 2018.

Em prol de atender mais detalhadamente ao objetivo ora proposto, enumeramos os seguintes objetivos específicos: 1) Examinar a natureza do trabalho, educação e formação humana, e seus reflexos para a sociedade do capital; 2) Desvelar a articulação das políticas de alfabetização em relação ao movimento de educação para todos, como mais uma estratégia do capital para educação dos países periféricos; 3) Analisar a gênese, a processualidade e a função social do PNAIC na política pública educacional de “analfabetização” no Brasil.

Na perspectiva de entender as bases e as dimensões históricas que perpassam a política educacional de alfabetização destacamos, de forma introdutória, a elaboração de um quadro teórico-metodológico o qual nos permita compreender a totalidade e seus determinantes. Para tanto, utilizaremos a onto-crítica-marxiana, referencial que nos permite desvelar as contradições e determinantes do real. Os procedimentos metodológicos que serão adotados estão pautados na pesquisa teórico-bibliográfica e documental.

Destarte, no presente texto dissertativo, trataremos inicialmente no segundo capítulo sob a natureza do trabalho, educação e formação humana, e seus reflexos para a educação na sociedade do capital, além de fazermos um adendo sobre a atualidade e a questão da ontologia e do método em Marx. Como justificativa da nossa escolha, reafirmando a natureza ontológica, ressaltamos, no bicentenário de seu nascimento, a atualidade do pensamento de Marx, como teórico do gênero humano. Para tanto, embasaremos nossos estudos em clássicos como Marx (2004, 2008, 2015), Engels (2004), Marx e Engels (1998, 2007) e Lukács (1978, 2010), além de intérpretes do pensamento marxista como Ponce (1998), Tonet (2005, 2007), Kosik (1976), Chauí (2005) Konder (1999), Paulo Netto (2011), Lessa (2015), Lessa e Tonet (2008), Costa, F. (2001, 2009), Costa, G. (2009), Araújo (2003).

Em seguida, no terceiro capítulo, nos propomos a relacionar os elementos fundamentais da crise estrutural do capital e quais suas implicações para educação e para o processo de aprendizagem, tendo como foco o papel influenciador do Banco Mundial e dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras, alicerçado na análise crítica dos documentos frutos das conferências do Programa de Educação para Todos<sup>12</sup> dentre outros documentos.

---

<sup>12</sup> Conferências foram elaboradas e patrocinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a

Assim sendo, propomos no quarto capítulo correlacionar criticamente o ideário do Movimento de Educação Para Todos, no norteamento das políticas públicas educacionais de aprendizagem, com foco nas políticas de alfabetização aplicadas no Brasil. Pretendemos, ainda, situar historicamente as políticas públicas de alfabetização implementadas em nosso país após a década de 1990, como: Programa Parâmetros em Ação (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001, Programa de apoio a leitura e escrita (PRALER) de 2007 e Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) de 2012, além dos próprios documentos norteadores do PNAIC. Nesta via, analisaremos o marco legal brasileiro que fundamenta a política do PNAIC, com base na análise do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, com vistas a estruturar o panorama acerca do contexto, das diretrizes e finalidades do programa, bem como a trajetória de implementação enquanto política pública de alfabetização.

Ademais ressaltamos que a escolha por esta temática não visa contribuir para nenhum tipo de reforma parcial dentro do sistema capitalista, e sim se situa na busca de uma maior fundamentação teórica da política de alfabetização, que atualmente está calçada em princípios de mercado, onde possamos nortear uma prática educativa emancipadora<sup>13</sup>, na direção de compreender os elementos necessários à efetiva superação da ordem burguesa e concretização da emancipação humana.

---

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>13</sup> Entendendo que esta prática educativa emancipatória, na verdade, se coloca como atividade educativa emancipatória, como explicita Ivo Tonet em seu livro Educação, Cidadania e Emancipação Humana (2013).

## 2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-METODOLÓGICA

*“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (Karl Marx)*

Nossos dias testemunham dois momentos distintos, por um lado constatamos o retrocesso de ideais democráticos fundados no avanço de ideologias de ultradireita, tal como o fascismo, por outro presenciamos o renascimento do interesse pelo pensamento de Marx, ficando evidente que tal cenário deve-se pela continuidade da crise econômica e social, fruto de “uma nova fase” de reordenamento do capital que assola nossa atual forma de sociabilidade e se caracteriza pela agudização das tensões sociais, pela miséria, pelo desemprego estrutural, pela violência urbana, pelo crime organizado, ou seja, pela ampliação da barbárie que nos assola cotidianamente. Neste ínterim, Lessa e Tonet (2008, p. 8) ressaltam que “o resgate da teoria marxiana é a condição fundamental para compreender a crise e os rumos do mundo atual, bem como para orientar revolucionariamente a luta social.”

Nestes termos, tomar um objeto alicerçado no referencial marxista, aparece no meio acadêmico muitas vezes como uma problemática, pois inferimos que cotidianamente ocorre um exacerbado declínio, desvalorização e desqualificação do pensamento marxista, e mesmo existindo na academia intelectuais que lutam incessantemente em corroborar a teoria por ele levantada, o que se nota é que a grande maioria nega e deturpa tal pensamento sem nenhum remorso ou pudor.

Junto a diversos autores marxistas, entendemos que a relevância do pensamento de Marx, na contemporaneidade, está calçada na indubitabilidade histórica do impacto revolucionário, que suas ideias tiveram em todo campo de conhecimento relativo às ciências humanas e sociais, Marx nos mostrou não apenas uma nova forma de interpretar o mundo, mas também que podemos e devemos transformá-lo. Sobre o autor, Paulo Netto (2011, p 18) afirma que: “Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”.

Mesmo sabendo que a natureza ontológica do pensamento marxiano não é consenso dentre próprios teóricos marxistas, optamos por desenvolver nossa pesquisa com fundamento na teoria de Karl Marx e da reafirmação da natureza



ontológica do seu pensamento realizada por György Lukács<sup>14</sup>, além de contribuições de intérpretes contemporâneos dos autores, pois consideramos que esta é a melhor perspectiva filosófica que supera o modelo filosófico liberal, o qual afirma-se em uma propositura subjetiva de cunho ético-utópico, da mesma forma, reconhecemos que a teoria marxista desvela criticamente, a partir da raiz, a sociedade burguesa tal como ela realmente é. Assim, entendemos que o pensamento marxista configura-se enquanto uma ontologia que radicalizou, e ainda hoje radicaliza, o pensamento gnosiológico e neopositivistas vigentes,

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (PAULO NETTO, 2011, p. 18)

Destarte, trataremos no presente capítulo sob a natureza do trabalho, educação e formação humana, e seus reflexos para a educação na sociedade do capital, porém, achamos necessário realizar um adendo sobre a questão da ontologia e do método em Marx, como justificativa da nossa escolha, reafirmando a natureza ontológica e ressaltando a atualidade do pensamento do autor.

## 2.1 APROXIMAÇÕES ACERCA DA ONTOLOGIA E MÉTODO EM MARX: JUSTIFICANDO NOSSA ESCOLHA

Historicamente, percebemos que o homem ao modificar a natureza em prol dos seus carecimentos, produz respostas que geram conhecimentos, que por sua vez, são reflexos do mundo objetivo no qual está inserido. Categorias como cultura, ciência, filosofia, e consequentemente conhecimento, são produtos históricos de determinadas épocas, formas de sociabilidade, por conseguinte das forças produtivas postas. Nas palavras de Marx (2008):

---

<sup>14</sup> György Lukács, nasceu em 13 de abril de 1885, na cidade de Budapeste, na Hungria e veio a falecer na mesma cidade em 04 de junho de 1971. Consideramos Lukács, assim como vários autores marxistas, como um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX, em razão de seu projeto visar contribuir para o renascimento do pensamento marxista. Vaisman *apud* Lukács (2010) na Apresentação do livro *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* expõe que “Lukács pode ser considerado um dos pensadores mais marcantes da cultura marxista contemporânea. Tal avaliação, diga-se de passagem, não é fruto apenas de seus intérpretes, que de um modo ou de outro vieram a se alinhar em torno da obra do pensador húngaro, mas também de seus adversários.” (p. 10)

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 47)

No perpassar histórico, várias correntes do pensamento humano tentaram explicar o mundo concreto, o real, e compreender a relação entre sujeito e objeto na busca do conhecimento da verdade. Porém, devemos ter a percepção de que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 2008, p. 47). Sendo assim, seguindo a esteira de Marx, Costa (2001), nos adverte que “nesse processo de apreensão do real [...] a consciência (sujeito) precisa ir além da aparência dos fatos que é dada pela experiência imediata e sensível.” (*Ibidem*, p. 13-14). Mostrando, nesta via, que a análise científica<sup>15</sup> deve ultrapassar “a aparência externa dos fenômenos em busca de sua legalidade interna, da “coisa-em-si” (*Ibidem*, p. 14).

O advento do capitalismo no séc. XIX, fez surgir novas formas de pensamento que justificassem, de forma racional, as contínuas mudanças e transformações advindas do mesmo, o conhecimento científico passa a ser automatizado frente a filosofia, “mediante a criação de campos particulares de conhecimento” (COSTA, G., 2009, p. 26), neste cenário a negação do conhecimento verdadeiro torna-se algo necessário para a reprodução do capitalismo como fim da história. Costa, F. (2009) ressalta que no século XIX, a ciência

[...] passou a servir cada vez mais a objetivos práticos, a oferecer resultados imediatos, a apresentar processos viáveis de utilização de matérias-primas ou de multiplicação de mercadorias, abrindo assim novas possibilidades para a acumulação capitalista. (p. 5)

---

<sup>15</sup>Sobre a análise científica, Marx no posfácio da segunda edição de O Capital, descreve que “A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.” (Marx, 2015, p. 90, grifos do autor)

No entanto, devemos ter a noção de que as crises decorrentes do mundo do trabalho, instauradas no início da década de 1980 e 1990, conjecturam um novo cenário para a ciência, para o conhecimento e para o pensamento social, os quais passam a ser orquestrados como consequência de uma nova ótica liberal, voltada para interesses de mercado, que assume a comando do pensar. Comprovando a percepção feita por Marx no prefácio da primeira edição do livro I, de *O Capital*, ao dissertar que “a livre investigação científica [...] se defronta com [...] as fúrias do interesse privado.” (Marx, 2015, p. 80)

Entretanto, antes de aprofundarmos em tal análise, devemos ter em mente que o homem é um ser histórico, sujeito e objeto do conhecimento, assim, independente de perspectivas extremas como a teoria empirista<sup>16</sup> e o irracionalismo<sup>17</sup>, o que observamos, baseado em Costa (2001), é que na atualidade, majoritariamente, a grande maioria das concepções filosóficas de mundo estão centradas no sujeito e vinculadas a uma perspectiva gnosiológica<sup>18</sup>. Todavia, outras tendências existentes

---

<sup>16</sup> Conforme Chauí (2005) podemos definir que no empirismo, “o fundamento e a fonte de todo e qualquer conhecimento é a experiência sensível, responsável pela existência das idéias na razão e controlando o trabalho da própria razão, pois o valor e o sentido da atividade racional dependem do que é determinado pela experiência sensível. Para os empiristas, o modelo do conhecimento verdadeiro é dado pelas ciências naturais ou ciências experimentais, como a física e a química.” (p. 130)

<sup>17</sup> Brevemente entendemos que a teoria do irracionalismo é antítese da teoria da razão e da lógica, sendo o conhecimento construído através de uma intuição irracional, segundo Abbagnano (2007) no Dicionário de Filosofia refere-se a um “Termo com que, em italiano e alemão, são designadas as filosofias da vida ou da ação, que, como p. ex. a de Schopenhauer, consideram o mundo como manifestação de um princípio não racional” (p. 586)

<sup>18</sup> Teoria filosófica que estuda a essência, a origem, as possibilidades e os limites do conhecimento humano, com enfoque na perspectiva do sujeito. Costa (2001), considera que na perspectiva gnosiológica “a relação subjetividade-objetividade é reduzida aos aspectos internos do processo de conhecimento, que possui uma legalidade própria alheia à dinâmica do real, isto é, a problemática da cientificidade é compreendida apenas da posição do sujeito.” (p. 17). Sobre o aspecto gnosiológico, reconhecemos que este constituiu os parâmetros de racionalidade e cientificidade hegemônicos; essa perspectiva metodológica alicerçou o modelo filosófico burguês. Sendo a atividade científica, dentro deste modelo, marcada pela crescente divisão social do trabalho refletida na categoria da “ciência” onde cada “ciência particular” trabalha com um momento isolado do ser.

também se destacam como: a metafísica<sup>19</sup>, o realismo<sup>20</sup>, o idealismo<sup>21</sup>, o racionalismo<sup>22</sup>, o materialismo<sup>23</sup> e a ontologia.

Costa, G. (2009), nos adverte que, diante deste cenário, as teorias majoritárias atuais assumem uma tendência de afastamento entre a filosofia e a ciência<sup>24</sup>, apresentando o conhecimento verdadeiro fundado de uma perspectiva secundária, “passando a/ valer somente o experimento e a atividade prática.” (*Ibidem*, p. 25). Sendo assim tais tendências,

[...] defendem a possibilidade do conhecimento limitada ao plano dos objetos singulares e em seus aspectos sensíveis, além de completamente desconectado de qualquer dimensão filosófica essencial. (p. 25).

---

<sup>19</sup> Para Chauí (2005), o conceito de metafísica discorre em volta da pergunta central “O que é?”, onde o “é” pode significar: “O que existe?” e “Qual a essência daquilo que existe?”. A autora complementa ademais, que “existência e essência da realidade em seus múltiplos aspectos são, assim, os temas principais da metafísica, que investiga os fundamentos, os princípios e as causas de todas as coisas e o Ser íntimo de todas as coisas, indagando por que existem e por que são o que são.” (p. 181)

<sup>20</sup> Realismo: “posição filosófica que afirma a existência objetiva ou em si da realidade externa como uma realidade racional em si e por si mesma e, portanto, que afirma a existência da razão objetiva.” (CHAUÍ, 2005, p. 69)

<sup>21</sup> A posição filosófica do idealismo, “afirma apenas a existência da razão subjetiva. A razão subjetiva possui princípios e modalidades de conhecimento que são universais e necessários, isto é, válidos para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares. O que chamamos realidade, portanto, é apenas o que podemos conhecer por meio das ideias de nossa razão.” (CHAUÍ, 2005, p. 69)

<sup>22</sup> De acordo com Chauí (2005), “para o racionalismo, a razão, tomada em si mesmo e sem apoio da experiência sensível, é o fundamento e a fonte do conhecimento verdadeiro. O valor e o sentido da experiência sensível, bem como seu uso na produção de conhecimentos dependem de princípios, regras e normas estabelecidos pela razão [...]. Para o racionalismo o modelo perfeito de conhecimento verdadeiro é a matemática, que depende exclusivamente do uso da razão e que usa a percepção sensível (por exemplo, para construir figuras geométricas) sob o controle da atividade do intelecto.” (p. 129-130).

<sup>23</sup> “A noção de materialismo surge, pela primeira vez, na filosofia grega. As escolas filosóficas estoica e epicurista afirmaram, contra Platão, Aristóteles e neoplatônicos, que só existem corpos ou a matéria. Os epicuristas, retomando idéias dos pré-socráticos atomistas (Leocipo e Demócrito), afirmaram que o espírito era átomo material sutil e diáfano. Nos séculos XVII e XVIII, reagindo contra o espiritualismo cristão, muitos filósofos se disseram materialistas, querendo com isso dizer que só existe a natureza e que esta é matéria (átomos, movimento, massa, figura, etc.). Como vivemos em sociedades cristãs (mesmo que haja outras religiões minoritárias), o materialismo sempre foi considerado blasfêmia e heresia porque nega a existência de puros espíritos, a imortalidade da alma e a separação entre Deus e natureza. O senso comum social, absorvendo a crítica espiritualista, fala em “materialismo” para referir-se a pessoas que só acreditam nesta vista terrena, egoístas e ambiciosas, sem preocupação com a salvação eterna e com o bem e a salvação do próximo. O materialista é o gosta de prazeres, riquezas e luxo (rigorosamente, portanto, dever-se-ia dizer que os burgueses são “materialistas”, embora se digam cristãos espiritualistas). Quando Marx fala em materialismo, a matéria à qual se refere não são os corpos físicos, os átomos, os seres naturais, e sim as relações sociais de produção econômica. Seu materialismo visa opor-se ao idealismo espiritualista hegeliano, para o qual a força que move a história é a idéia, o espírito, a consciência.” (CHAUÍ, 2005, p. 386)

<sup>24</sup> A autora complementa que tal separação foi “sedimentada pelo pensamento burguês desde o Renascimento, na transição para a sociabilidade capitalista [...] operado pelas ciências nos confrontos entre os ideais da emergente burguesia e os ideais da aristocracia feudal. Naquele período instaura-se uma crise filosófica cuja solução será dimensionada pela defesa de uma dupla verdade, a verdade da ciência e a verdade metafísica, com a liberdade de investigação para ambas na perfeita separação entre ciência e filosofia” (COSTA, G., 2009, p. 25)

Diante deste cenário, corroboramos com os diversos autores de cunho marxista que confirmam que a teoria materialista-ontológica-histórica, e consequentemente o método ontológico, inaugurados por Karl Marx, como a mais precisa ferramenta teórica para a apreensão e compreensão do real e possível transformação radical e revolucionária da sociabilidade atualmente posta. Rompendo radicalmente com todas as concepções anteriormente relatadas, a teoria marxista inaugura uma nova forma de pensar o mundo, superando os problemas referentes a relação subjetividade-objetividade<sup>25</sup> na construção do conhecimento, porém respeitando a singularidade de cada categoria.

Para Costa, G. (2009, p. 27), Marx ao inaugurar uma ontologia materialista histórica, “inicia sob outras bases a apreensão do social no sentido da objetividade mesma e da história humana enquanto uma totalidade na qual o capitalismo se efetiva como um momento particular”. No entanto, devemos ter ciência que a abordagem ontológica não torna irrisória a abordagem gnosiológica. Lukács esclarece esta afirmação ao dissertar que, “muito tempo a gnosiologia foi um complemento e um acessório para a ontologia: sua finalidade era o conhecimento da efetividade existente em si, e por isso a concordância com o objeto era o critério de todo enunciado correto” (LUKÁCS *apud* COSTA, G., 2009, p. 29).

Sobre a categoria da totalidade, a perspectiva marxiano-lukacsiana entende a mesma enquanto uma unidade concreta, um reflexo do real, porém não apenas um somatório do mesmo. Sendo composta por relações de mediação e de contradição, além de ser possuidora de uma relatividade sistemática e histórica. Costa (2001) complementa a categoria da totalidade como “um todo articulado dialeticamente, onde qualquer aspecto só pode vir a ser compreendido como momento de uma estrutura que possui como substância historicidade e contradição” (p. 26). Lukács (2007 *apud* Paulo Netto, 2011) ilustra conceitualmente a categoria ao afirmar que

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada

---

<sup>25</sup> Problemática posta pela crise dos paradigmas das ciências sociais, a qual Araújo (2003), atesta ser, “marcada pela presença do sujeito (homem que conhece) e do objeto (o real a ser conhecido), essas abordagens ora se centram na figura do sujeito, numa perspectiva racionalista, idealista, subjetivista, relativista, e ora se centra no objeto-factual, numa visão empirista, naturalista, materialista.” (p.259)

totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. (p. 58).

No método ontológico “a compreensão do real (objeto) é o fio condutor do processo de conhecimento” (COSTA, 2001, p. 05). Destarte, ao adotar o referencial marxista-ontológico o pesquisador deve ter em mente que a realidade objetiva existe independente do sujeito e da investigação, que o objeto tem uma dinâmica própria. Sendo assim, a ciência deve trilhar o caminho da práxis marxista baseando na forma como as coisas são *em-si*, no movimento e nas determinações do real, na totalidade concreta.

Sendo a realidade, considerada por Costa (2001) “a unidade dialética entre o mundo da aparência (fenômeno) e o movimento interno (essência)” (p. 25), ou seja, a realidade é resultado de múltiplas determinações do real que constituem a sociabilidade humana, são as “relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais, ideológicas, etc.” (ARAÚJO, 2003, p. 262).

Posto isto, em Marx, compreender um objeto do ponto de vista ontológico é entender seu ponto metodológico central, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento, no qual é “o próprio objeto que fornece o universo categorial para o seu conhecimento” (COSTA, G., 2009, p. 30). Sendo assim, só a partir da apropriação do conhecimento do real que podemos escolher os meios adequados para transformação do mesmo, conseqüentemente, a pesquisa e o pesquisador não devem antecipar idealmente o caminho metodológico a ser seguido e sim ter como ponto de partida a análise imanente do objeto. Neste aspecto, tentamos revelar o real enquanto algo existente dentro de nossa sociabilidade. Para a apropriação do conhecimento real, deve-se analisar o objeto desvelando a “coisa-em-si”. Kosik (1976, p. 9) garante tal posição ao proferir que o homem é “um ser que age, objetiva e praticamente [...] um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens”.

Notamos que a reflexão acerca da concepção teórico-metodológica de Marx trata-se de um estudo bastante complexo, devido, desde à complexidade do mesmo, até os equívocos historicamente postos. Paulo Netto (2011) ressalta que tais deformações as quais a obra marxiana foi submetida, advém: 1) de influências

positivistas e neopositivistas ao pensamento de Marx, que resultaram em “uma representação simplista da obra marxiana.” (p. 12)<sup>26</sup>; 2) do trato reducionista<sup>27</sup> dado a teoria de Marx, que era tratado na maioria dos manuais como um “teórico fatorialista” e que sua teoria pretendia “esclarecer tudo a partir de uma única causa (ou “fator”)” (p. 14); 3) da concepção determinista, relacionando que “a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista [...] uma dinâmica qualquer dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim de antemão previsto (o socialismo)” (p. 15)

De acordo com Paulo Netto (2011), a questão do método em Marx perpassa a natureza teórica e filosófica, culminando em razões ideológicas e políticas, “na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica”. (p. 10). O próprio Marx (2015) diferencia seu método ao afirmar que

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. **Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.** (Marx, 2015, p. 90, grifos nossos).

Sendo assim, percebemos que a teoria social de Marx foi alicerçada na análise concreta da sociedade moderna, especificamente, o mesmo, direcionou seus estudos para a análise da sociedade burguesa. Lenin (1977 *apud* Paulo Netto, 2011) considera que “a estruturação da teoria marxiana socorreu-se especificamente de três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (p. 18)

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus **fundamentos**, os seus

---

<sup>26</sup> A presente tese pode ser rebatida através do pensamento engeliano de que: “Mas a nossa [de Marx e dele] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem.” (MARX, ENGELS, 2010 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 13)

<sup>27</sup> A crítica acerca do pensamento reducionista da teoria marxiana pode ser rebatida ao consideramos que “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUKÁCS *apud* PAULO NETTO, 2011, p.14)

**condicionamentos** e os seus **limites** – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (PAULO NETTO, 2001, p. 18, grifos nossos)

Costa (2001) classifica que a teoria marxista se decompõe em quatro momentos essenciais: o humanismo, aspecto que considera que o homem é produto do trabalho, da história da humanidade; o historicismo concreto, enfoque que afirma o caráter histórico da realidade, o qual na atual forma de sociabilidade, a sociedade capitalista, está a serviço do processo de acumulação do capital; a razão dialética, visão marcada pela contradição entre “totalidade concreta; essência e fenômeno; singular, particular e universal, entre outras” (p. 20); e a práxis política revolucionária, concepção que entende que a história é produto da atividade humana, sendo assim, temos que entende-la para que possamos transforma-la, e sobre este tópico o autor complementa ademais que, “a práxis política revolucionária [...] é uma mediação necessária para extinção da dominação do homem pelo homem.” (p. 20-21). Porém, para o autor tais pressupostos só podem ser entendidos, de forma integral, a partir da perspectiva ontológica realizada na teoria marxiana,

Marx pensa as relações do homem com sua história não de uma maneira especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado, o que conduz a uma orientação radicalmente determinada, o que conduz a uma orientação radicalmente nova tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero – dimensões imanentes que constituem o processo histórico global. (COSTA, F., 2009, p. 9)

Sobre a concepção ontológica de Marx, Lukács (1978) considera que o mesmo fundou em sua teoria “o edifício conceptual de uma nova ontologia.” (p. 1). Ressaltando ademais, que esta nova ontologia teria sua base no mundo da práxis, superando as diversas concepções de mundo já existentes, sendo assim, Marx fundou uma nova ontologia que superou outras concepções ontológicas clássicas<sup>28</sup> que tinham seus alicerces na filosofia transcendental e divina. Ademais Lukács (1978) acrescenta que,

Na história da filosofia, como se sabe, **raramente o marxismo foi entendido como uma ontologia**. Em troca, o que aqui nos propomos fazer é mostrar como o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx **consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista**,

---

<sup>28</sup> Ontologia Aristotélica se basearia numa ordem cósmica e a Ontologia Hegeliana numa razão universal.



superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel. (p. 2, grifos nossos)

Segundo Lukács (1978) a ontologia marxiana tem suas bases no concreto, no objetivo, no real, afastando da ontologia hegeliana<sup>29</sup> todo elemento lógico-dedutivo e teleológico. Sendo assim, o autor complementa que

Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo [...], nem pelo simples ser abstrato [...]. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto. (LUKÁCS, 1978, p. 2-3)

Por conseguinte, Lukács (1978) percebia que na ontologia marxiana, os indivíduos em seu conjunto são vistos como produtos do processo histórico humano e as categorias componentes do real como "formas do existir, determinações da existência" (p. 3). Contrapondo-se às interpretações de caráter economicista, determinista, positivista e dogmático das obras de Marx e de Engels, fundadas no imperialismo gnosiológico ou epistêmico que dominou os estudos marxistas no período histórico vivido, apoiamo-nos nos estudiosos que entendem que o caminho mais adequado para o resgate do caráter revolucionário do marxismo implica em apreender o legado de Marx como uma ontologia do ser social.

Sendo assim, concluímos nosso esboço sobre o método ontológico, ressaltando a importância da pesquisa alicerçada na perspectiva marxista-ontológica, por considerarmos que os fundamentos marxianos são essenciais para a compreensão da totalidade social, tendo o presente método como característica a elevação do particular para o geral, da singularidade para a totalidade. Desta forma, que a postura do pesquisador deve partir do movimento do real levando em consideração a totalidade do ser social; deve ter a capacidade de expressar as contradições da realidade social contribuindo para a transformação radical desta.

---

<sup>29</sup> A ontologia hegeliana era uma ontologia idealista, ao contrário, Marx apresenta um novo modelo ontológico baseado no materialismo histórico.

## 2.2 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: SEUS REBATIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL

As origens da espécie humana são envoltas por mistérios, porém com base de estudos evolucionistas compreendemos que há milhões de anos numa planície africana surgiu o mais antigo dos ancestrais humanos (ENGELS, 2004). Neste período singular da história, que não podemos especificamente datar, diversas mudanças climáticas e ambientais acometeram esta região, o que impulsionou nossos mais antigos ancestrais a uma constante adaptação as mais diversas condições adversas que cotidianamente surgiam ao ambiente que lhes cercava, assim a medida que o meio mudava nossos ancestrais mudavam também. De tal forma, que Engels (2004) considera a espécie humana como a mais adaptável e complexa de todo o planeta Terra.

Durante este lento perpassar temporal do processo evolutivo dos homens que deu origem aos primeiros hominídeos, notou-se de forma crescente que aqueles homens em formação, dotavam-se de características cada vez mais peculiares que lhes distinguiam dos seus antepassados primatas, estes ao contrário daqueles adotaram uma postura ereta e um andar bípede, que lhe permitiu uma maior capacidade de locomoção; um polegar articulado, promovendo uma maior eficiência e destreza no uso das mãos, tornando-lhes, gradativamente, mais hábeis e possibilitando que estes homens, em formação, pudessem pela primeira vez, no curso da história, utilizar a mão como instrumento de trabalho. (ENGELS, 2004). Esta habilidade guiada pelo pensamento teleologicamente orientado, suscitou a estes seres a propensão de produzir objetos e ferramentas que funcionariam como um prolongamento dos braços e das mãos, sendo considerado o homem, por Marx (2015), como o único animal capaz de produzir ferramentas, complementando, o autor ressalta que

Além de pedra, madeira, ossos e conchas trabalhados, também os animais domesticados desempenharam um papel fundamental como meios de trabalho nos primeiros estágios da história humana. **O uso e a criação de meios de trabalho**, embora já existam em germe em certas espécies de animais, **é uma característica específica do processo de trabalho humano**. (Marx, 2015, p. 257, grifos nossos)

Nesta via, notamos que Engels (2004), seguindo a esteira marxiana, percebe o trabalho como condição básica de toda vida humana, a tal ponto que considera que o trabalho cria o próprio homem, ressaltando também, assim como Marx, que o trabalho só “começa com a elaboração de instrumentos” (*Ibidem*, p. 18), neste sentido podemos afirmar que até a própria mão humana e todo corpo humano são, ao mesmo tempo, instrumentos e produtos da atividade humana. Nas palavras de Marx (2015) o homem,

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2015, p. 255)

Como consequência do desenvolvimento do trabalho, surgiram novas atividades e operações, cada vez mais complexas, resultado de objetivos e de necessidades cada vez mais elevados, que afastaram gradativamente os homens dos demais animais:

Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos [...] da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares anos [...]. Nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse. (Engels, 2014, p. 13)

O desenvolvimento da atividade humana e o consequente domínio da natureza permitiu ao homem a criação de novos produtos que, em certo momento histórico, precisaram ser compartilhados a partir da atividade conjunta entre o indivíduo e seu gênero. Como resposta a esse carecimento, do mais social dos animais, surge concomitante e de forma articulada ao trabalho, a linguagem, que é antes de tudo, um produto do trabalho humano e surgiu da necessidade dos indivíduos se comunicarem com seus pares, de compartilharem aquilo que foi aprendido pela atividade realizada. Engels (2014, p. 15) assegura que “nenhum animal em estado selvagem sente-se prejudicado por sua incapacidade de falar ou de compreender a linguagem humana”. Todavia, mesmo que os animais possuam órgãos para reprodução de sons articulados, este é um recurso limitado e circunstancial ao meio.

Cabe salientar que os animais modificam a natureza, porém seu domínio se dá de forma involuntária, enquanto um mero fenômeno acidental, estando sua atividade submetida às determinações naturais, também cabe ressaltar que os mesmos utilizam a consciência enquanto recurso circunstancial. Diferente dos animais, a ação humana na natureza tem caráter intencional e planejado, os atos humanos têm consequência social e histórica. De tal modo,

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2015, p. 255-256)

O homem tem necessidades básicas como qualquer animal, porém, o que diferencia o homem dos demais animais encontra-se na maneira como o mesmo objetiva tais necessidades, ou seja, a diferença realiza-se na mediação entre as condições causais dadas no mundo objetivo natural e os meios para efetivação de tais carecimentos. Sendo necessária para realização da atividade humana um certo grau de conhecimento, uma compreensão do real, do ambiente que lhe cerca, das causalidades dadas<sup>30</sup> pela natureza, atividade que nos animais dá-se de forma passiva e reativa ao meio natural.

Ao transformar o mundo a partir do trabalho, os homens vão acumulando conhecimentos acerca do mundo objetivo que lhes cerca, vão transformando este mundo e ao mesmo tempo transformam a si mesmos, efetuando nesta via, a processualidade histórica do gênero humano, ou seja, a produção de novas necessidades a partir de finalidades previamente idealizadas põem em movimento o mundo objetivo, as series causais, sendo que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (Marx, 2015, p. 255)

Baseado no aporte marxiano e posteriores contribuições lukacsianas, constatamos que o trabalho é o alicerce de toda atividade humana, ou seja, o trabalho

---

<sup>30</sup> A partir de Lukács (2010), entendemos que a causalidade dada são as condições objetivas do mundo, é a realidade concreta, diz respeito ao mundo natural, a esfera orgânica. Já a causalidade posta é produto da atividade humana que foi teleologicamente orientada a um fim mediado a partir da relação entre o mundo ideal (subjetivo) e o mundo real (objetivo).

configura-se enquanto categoria onto-fundante do ser social. Categoria essa, que distingue os homens dos animais, sendo assim, podemos perceber que a atividade produtiva dos homens, é a unidade mediadora entre a subjetividade (teleologia) e a objetividade (causalidade).

Assim sendo, “o trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível (sinnlich)*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz.” (MARX, 2009, p. 81, grifos do autor). Ressaltamos apoiados no autor que o trabalho está vinculado na sua essencialidade, à criação do novo pelo homem, pois, a cada novo ato de trabalho, cria-se uma nova situação objetivada que anteriormente só existia na sua consciência.

Ao produzir incessantemente o novo, o homem cria novas possibilidades e novas necessidades, bem como são adquiridas novas habilidades e novos conhecimentos. Marx (2015), confirma esta perspectiva ao afirmar que,

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. (Marx, 2015, p. 258).

Para Lukács (1978) existem três esferas ontológicas distintas, que compõem o real: a esfera inorgânica, cuja a essência está no simples “torna-se outro”; a esfera orgânica, cuja a base está na adaptação meramente passiva do ambiente, no “repor-o-mesmo”; e o ser social que se caracteriza pela “adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente” (p. 03), se particularizando “pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, e teleologicamente posta.” (LESSA, 2015, p. 25).

No entanto, devemos ter a ciência que mesmo sendo distintas, estas esferas ontológicas possuem uma dependência indissolúvel entre si e uma processualidade evolutiva que as articula, “um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico.” (LUKÁCS, 1978, p. 03). Complementa ademais, que o “tornar-se cada vez mais nitidamente um ser *sui generis*, ainda que

jamais possa ser eliminado o seu enraizamento nas bases ontológicas originárias. ”  
(*Ibidem*, p. 04, grifos do autor)

A natureza existe independente da vontade humana, sendo considerada por Marx (2015) “como objeto universal do trabalho humano” (Marx, 2015, p. 256), no entanto quando um elemento natural é retirado do seu meio por meio da ação humana consciente o mesmo passa ser considerado uma matéria-prima<sup>31</sup>, sendo assim, para Marx (2015) “Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho. ” (*Ibidem*, p. 256)

Entre as formas mais simples e as formas mais complexas, Lukács (1978) nos informa, que sempre verificaremos um “salto ontológico”, determinado pelo grau de desenvolvimento da esfera antecedente e resultando sempre no aperfeiçoamento da nova forma de ser. Sendo assim, “para que possa nascer o trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. ” (p. 04)

A distinção entre cada esfera é estatuto ontológico que as define, tal distinção é marcada pelo momento de ruptura entre cada esfera, o qual Lukács (1978) nomeia como salto ontológico, entre a esfera orgânica e o ser social, a ruptura é marcada pelo trabalho. Quer dizer, o que separa o ser social das demais esferas ontológicas é sua capacidade de transformar o mundo objetivo que lhe cerca.

Para Lukács (1978) a processualidade histórica do ser social necessita de um meio para mediação entre as esferas ontológicas, com um fim orientado como consequência de uma necessidade historicamente posta e iminente do mundo dos homens, ou seja, algo existente apenas no ser social: a consciência,

Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material [...] **produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico**. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser (LUKÁCS, 1978, p. 03, grifos nossos)

---

<sup>31</sup> Na mesma via, Marx (2015) considera que a matéria-prima é um objeto já inoculado pelo trabalho, produto de um trabalho anterior, sendo assim, a mesma pode “ser consumida pelos meios de trabalho, como o carvão pela máquina a vapor, o óleo pela engrenagem, o feno pelo cavalo, ou ser adicionada à matéria-prima a fim de nela produzir alguma modificação, como o cloro é adicionado ao linho ainda não alvejado, o carvão ao ferro, a tintura à lã, ou pode, ainda, auxiliar na realização do próprio trabalho, como, por exemplo, as matérias utilizadas na iluminação e no aquecimento da oficina de trabalho.” (Marx, 2015, p.259).

Nesta via, podemos perceber, no pensamento do autor, a importância do papel decisivo que a consciência passa a ter ao deixar de ser um produto acidental, um epifenômeno da reprodução biológica, e passar a ser um produto ativo, intencional e historicamente constituído pelos indivíduos e reproduzido pelo seu gênero. Posto isto, expõe que,

O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia "já na representação do trabalhador", isto é, de modo ideal. (LUKÁCS, 1978, p. 05)

Sendo assim, percebemos que na história humana nenhum acontecimento se repete, a processualidade histórica é algo contínuo e incessante. No entanto, a partir da instauração da sociedade de classe, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade efetivou-se a partir de diferentes modos de dominação do homem pelo homem – Escravismo, Feudalismo e Capitalismo – prevalecendo, no atual modo de produção, o trabalho assalariado.

Assim, com o advento do modo de produção capitalista, a relação homem e natureza muda radicalmente a essência do trabalho<sup>32</sup>. Agora, ao invés de voltar-se, como ocorrera anteriormente, apesar do limite posto pelas sociedades pré-capitalistas, para a resolução das necessidades humanas, passa a constituir-se como atividade produtora de riqueza, cuja base é o trabalho explorado.

Afinal, segundo Marx (1998), o capitalismo assenta-se na divisão da sociedade em duas classes fundamentais e antagônicas: a burguesia, que é a dona dos meios de produção e dos materiais necessários à produção dos meios de subsistência, e o proletariado, que é a classe despojada dos meios de produção, sendo obrigada a vender a sua força de trabalho à burguesia para receber em troca os meios para a sua sobrevivência.

---

<sup>32</sup> "Somente depois de a humanidade ter superado pelo trabalho suas primitivas condições de animalidade, depois, portanto, de seu próprio trabalho já estar socializado num certo grau, é que surgem as condições para que o mais-trabalho de um transforme-se em condição de existência do outro. Nos primórdios da civilização, as forças produtivas adquiridas do trabalho são exíguas, mas o são também as necessidades que se desenvolvem simultaneamente aos meios empregados para satisfazê-las. Ademais, nesses primórdios a proporção dos setores da sociedade que vivem do trabalho alheio é insignificante quando comparada à massa dos produtores diretos." (MARX, 2015, p. 580)

Conforme Marx (2004), “o produto do trabalho [...] é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação” (p. 80, grifos do autor). Porém, para o autor, a afirmação do trabalho, nesta forma de sociabilidade, significa a negação ao trabalhador dos seus próprios meios de subsistência para sua sobrevivência, assim como os meios para a reprodução do próprio trabalho em si. Desta forma, “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções” (*Ibidem*, p. 81).

Por conseguinte, diante deste cenário, constatamos alicerçados no pensamento de Marx (2004) que uma nova relação é consumada: a relação burguesia-proletariado, relação essa na qual denunciou Marx que quanto mais produtos, mais riquezas, mais luxos o trabalhador produz, mais privações estará produzindo para si mesmo; que quanto mais ocorre a efetivação do trabalho, mais o trabalhador se desefetiva enquanto indivíduo partícipe do gênero humano. Sendo assim, para Marx (2004),

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (p. 80, grifos do autor)

Portanto, seguindo a esteira analítica do autor, reconhecemos que o primeiro aspecto do estranhamento abrange a relação entre o trabalhador com os produtos do seu trabalho, de tal forma que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82)

Porém, tal forma de estranhamento não ocorre somente no ato final do trabalho, mas também durante o processo de produção. Sobre isso, Marx (2004) evidencia que



O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. (p. 83, grifos do autor)

Como evidenciamos anteriormente, a atividade humana, ou seja, todo ato de trabalho possui uma dimensão histórica e social, afinal o resultado de cada atividade influencia não apenas a história de vida de um indivíduo específico, mas de todos os sujeitos partícipes do gênero humano. Consequentemente, quando é negado ao homem o produto de sua atividade também lhe é negado, na mesma via, sua efetiva objetividade genérica. Sendo assim, para Marx (2004),

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual. (p. 84, grifos do autor)

Destarte, para Marx (2004), o estranhamento do produto do trabalho, do ato de produção e do gênero reflete de forma imediata no estranhamento do homem pelo próprio homem, pois “quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem” (p. 85-86, grifo do autor).

Feito o presente resgate, confirmamos, apoiados em Marx, que a atividade humana é fruto exclusivo das ações humanas, que tem seu gérmen nos atos sociais e históricos produzidos e reproduzidos pelos indivíduos. Sendo assim, a sociedade capitalista, que essencialmente reduz o homem a produtor de mercadoria e que tem sua base na compra-e-venda do trabalho alheio, também é resultado dos atos singulares humanos que durante o perpassar temporal tornaram-se atos históricos. Porém, nesta sociedade, o homem não se reconhece como sujeito ativo deste processo, não se reconhece como um ser que constrói a sua própria história, não tem uma consciência do seu ser *em-si*, do que de fato é (LESSA, 2015), evento que é legitimado historicamente pelas mais diversas correntes do pensamento humano, as quais, cotidianamente, naturalizam as relações capitalistas de produção, enraizando a exploração do homem pelo homem como algo iminente da essência dos indivíduos. Logo, aceitamos que o homem é um ser essencialmente egoísta, mesquinho, individualista, competitivo e que esta essência não pode nunca ser mudada.

Sendo assim, sob a égide do capital, a deformação e o empobrecimento do homem alcançam as mais inúmeras manifestações, sendo que essencialmente todas elas estão alicerçadas em uma única manifestação: a de tratar o ser humano como produtor de mercadoria. Desconsiderando as necessidades humanas, tal relação impulsiona o sujeito, no plano individual, e a sociedade, no plano global, a uma única consequência: a acumulação do capital.

Como respostas às exigências do complexo do trabalho, de repassar o saber historicamente acumulado pelos indivíduos, surge a educação, cujo caráter visa, de acordo com Tonet (2007, p.80), “permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”. Porém, na sociedade capitalista, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o modo fundamental da dinâmica do capital.

Nesta via, Tonet (2007) aponta que com o surgimento das classes sociais, da dominação do homem pelo homem, as atividades, dentre elas a educação, foram estruturadas de maneira a servir aos interesses da classe dominante. A educação, formal ou informal, impõe a hegemonia da classe dominante, reproduzindo, predominantemente, as relações de dominação. A hegemonia da sociedade burguesa atribui dois objetivos fundamentais à educação:

[...] formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de idéias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social). (TONET, 2007, p.50)

Historicamente, a educação e posteriormente a escola, foram sempre consideradas privilégio de poucos, no entanto, gradativamente, com perpassar temporal, este panorama foi mudando devido as demandas sociais e econômicas, as tensões sociais entre os sujeitos históricos de cada época e pela contínua luta de classes. Resultando o acesso à educação e a escola a novos contingentes populacionais, que em momentos anteriores da história não tinham acesso à educação escolar.

Ponce (1998), reconhece a educação como um fenômeno social e defende a ideia que os fatos educacionais só podem ser compreendidos a partir do momento

que são expostos conjuntamente com a análise social, econômica, filosófica e educacional das sociedades onde tiveram origem. Neste sentido, nos utilizaremos do regaste histórico realizado pelo autor para entendimento da história da educação, atrelada a história humana, com vistas, a esclarecer a processualidade dos fins da educação, dos ideais pedagógicos e das concepções mundo peculiares a cada momento histórico perpassado, até chegarmos a forma como a educação é posta atualmente.

Em concordância com pensamento de Engels, Ponce (1998, p.17), reconhece o “comunismo tribal como origem pré-histórica de todos os povos conhecidos”. Esta forma de sociedade se caracterizava: pela pequena coletividade, unida por laços de sangue; assentada na propriedade comum da terra; todos os indivíduos eram livres e com direitos iguais<sup>33</sup>. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, impedia a acumulação de bens, “o que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido” (*Ibidem*). No cotidiano da comunidade comunal, todas as horas de todos os dias, eram exclusivas para reposição do que foi consumido no dia anterior, “escrava da natureza, a comunidade persiste, mas não progredia” (*Ibidem*, p. 18)

A educação na comunidade primitiva, era uma função espontânea da sociedade em conjunto, não estava especificamente destinada a uma pessoa em especial, e sim, conforme Ponce (1998) à vigilância difusa do ambiente, ou seja, a convivência cotidiana com os adultos introduzia as crianças as crenças e práticas do seu grupo social,

[...] a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente [...] para aprender a manejar o arco a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. (*Ibidem*, p. 19)

Consoante ao pensamento de Ponce (1998), o homem primitivo possuía uma concepção própria de mundo<sup>34</sup>, que refletia, “por um lado o ínfimo domínio que o

---

<sup>33</sup> Segundo Ponce (1998), na sociedade comunal, cada indivíduo possuía uma “função pública”, homens, mulheres e crianças estavam no mesmo patamar de igualdade, existia uma “divisão de trabalho de acordo com as diferenças existentes entre os sexos, mas sem o menor submetimento por parte das mulheres.” (p. 18, grifos do autor)

<sup>34</sup> “Uma vez que na organização da comunidade primitiva não existiam graus nem hierarquias, o primitivo supôs que a natureza também estava organizada desse modo: por esse motivo, a sua religião foi uma religião *sem deuses*. Os primitivos acreditavam em forças difusas que impregnavam tudo o que

primitivo havia alcançado sobre a natureza e, pelo outro, a organização econômica da tribo, estreitamente vinculada a esse domínio. ” (p. 20). Dessa concepção de mundo, derivou um ideal pedagógico ao qual a criança deveria ser submetida

[...] as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e os moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela. [...] não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo. (PONCE, 1998, p. 21)

Neste mesmo sentido, Ponce (1998), identificava que os fins da educação do homem, nesta forma de sociabilidade, provinham da “estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os **interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros**, de modo espontâneo e integral” (PONCE, 1998, p. 22, grifos nossos). Assim, era espontâneo, porque neste momento histórico não existia uma instituição específica responsável para propô-los e era integral, no sentido que todos os indivíduos partícipes desta comunidade absorviam todo o conhecimento conhecido e elaborado pela mesma.

Porém, em dado momento histórico, Ponce (1998), aponta que o contínuo desenvolvimento da comunidade primitiva, de técnicas de trabalho cada vez mais elaboradas e a acumulação de produtos excedentes ao que era necessário a sobrevivência comunal, exigiram o surgimento de “certas formas de trabalho social ligeiramente diferentes do trabalho *material propriamente dito*. ” (p. 22, grifos do autor). A este tipo de trabalho convinha a administração, direção e supervisão da própria comunidade *em-si* e de tudo que era produzido nela, no entanto, o autor ressalta que “a *direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas*. ” (*Ibidem*, p. 24, grifos do autor). Este cenário, permitiu, segundo o autor, surgir pela primeira vez, na história humana, a possibilidade do ócio.

[...] ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitiam fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também **refletir a respeito dessas técnicas**. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros **daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias**. (PONCE, 1998, p. 24-25, grifos nossos)

---

existia, da mesma maneira que as influências sociais impregnavam todos os membros da tribo.” (PONCE, 1998, p. 20-21, grifos do autor)

A partir do crescimento da tribo, do desenvolvimento de técnicas cada vez mais elaboradas, que permitiam assegurar a alimentação e acumulação de alimentos para a comunidade, “*prisioneiros de guerra passaram a ser desejados*, e o inimigo vencido passou a ter a sua vida garantida com a condição de transforma-se em *escravo*. ” (PONCE, 1998, p. 25, grifos do autor). Assim, a exploração do trabalho alheio ao seu, passou a ser possível e necessária para o desenvolvimento desta comunidade que prosperava,

[...] o trabalho escravo aumentou o excedente de produtos de que a comunidade dispunha, produtos esses que os ‘administradores’, como representantes da comunidade, comerciavam, tanto com as tribos vizinhas, quanto com as longínquas. As coisas continuaram assim até que as funções dos ‘organizadores’ passaram a ser hereditárias, e a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. *Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*. (PONCE, 1998, p. 25, grifos do autor)

Neste momento histórico, a sociedade primitiva passou a dividir-se em classes, não mais em vínculos de sangue, e a propriedade deixou de ser comum a todos e passou a ser privada, ou seja, todos os princípios comunais “retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou. ” (PONCE, 1998, p. 26). Destarte, o processo educativo sofreu, igualmente, a mesma partição<sup>35</sup>, reflexo da substituição dos interesses comuns por interesses individuais e antagônicos, instaurados com surgimento da sociedade de classes.

As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. (PONCE, 1998, p. 26, grifos do autor)

Desta forma, Ponce (1998) indica que a classe dirigente passou, a partir deste momento, a não mais divulgar as novas técnicas e os novos conhecimentos

---

<sup>35</sup> Ponce (1998) aponta que as crenças comunais também sofrem a mesma partição. “A primitiva concepção do mundo como uma realidade ao mesmo tempo mística e natural, uma realidade por onde circulam forças difusas, é agora substituída por outra concepção, em que se reflete a mesma noção de hierarquia que apareceu na estrutura econômica da tribo: deuses dominadores e crentes submissos dão uma matriz original às novas crenças da tribo. Crenças tão diretamente ligadas à essência das classes sociais, que a continuação da vida depois da morte – comum a todos no início – passa mais tarde a ser um privilégio dos nobres. ” (p. 28)

para toda a comunidade, como via de assegurar sua estabilidade, enquanto setor dominante. Sendo assim, a educação espontânea, de caráter homogêneo e integral foi substituída por uma “*educação sistemática, organizada e violenta*” (PONCE, 1998, p. 28, grifos do autor). Nesta perspectiva, a educação passa a difundir e reforçar os privilégios das classes dominantes<sup>36</sup>:

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que ‘esse bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 1998, p. 28, grifos do autor)

No momento que surge a propriedade privada e a sociedade de classes, aparece também a necessidade do surgimento de uma instituição que não apenas administrasse os interesses privados, mais que também o legitimasse formalmente e reproduzisse a divisão em classes. “E essa instituição surgiu: o Estado.” (PONCE, 1998, p. 32). Tal cenário permitiu a efetivação da sociedade de classes e consequentemente modificou os fins da educacionais e o ideal pedagógico vigente, passando a educação a opor-se

[...] contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos [...] O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos das classes dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE, 1998, p. 36, grifos do autor)

Posto isto, os diversos modelos sociais que irromperam durante o perpassar temporal da história da humanidade, seguiram a mesma lógica estrutural: fundada na defesa da propriedade privada e na divisão da sociedade em classes sociais. Mesmo com peculiaridades distintas de cada época, reafirmamos o pensamento marxiano que ao dissertar que “história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes” (MARX; ENGELS, 2008, p.9), luta constante

---

<sup>36</sup> “[...] as classes opressoras adquiriram, em relação às oprimidas, *uma consciência mais clara de si próprias*. Em virtude desta maior precisão de propósitos, elas adaptaram bem a sua educação, e a que ministravam aos outros, aos fins que visavam.” (PONCE, 1998, p. 36, grifos do autor)

entre opressor e oprimido, “homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado”, luta esta, “que todas as vezes terminou com a transformação revolucionária ou com ruína das classes em disputa” (*Ibidem*). Na sociedade burguesa, atual forma de sociabilidade, a estrutura basilar da sociedade de classes não foi abolida, apenas simplificou as relações<sup>37</sup> e agudizou as contradições existentes,

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. [...] a época da burguesia – distingue-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas classes que se opõem frontalmente: burguesia e proletariado. (MARX; ENGELS, 2008, p.10)

Tonet (2007) expõe que é na esfera da educação que o capital tem sua base de reprodução, porém não apenas nela “toda a vida do indivíduo, em todas as suas manifestações é, de algum modo, posta sob a ótica do capital.” (p.13). Sendo assim, nenhum aspecto da generidade e do indivíduo escapam dos interesses do capital, portanto o ato de educar seria uma atividade voltada para a vida e para o trabalho na atual forma de sociabilidade.

Constatamos, assim, que nessa perspectiva não há nenhuma menção à ruptura radical entre trabalho e capital<sup>38</sup>. Preconiza-se, entretanto, a cidadania e a democracia como meios para a transformação da sociedade, dentro da sua forma capitalista. Compreendemos, entretanto, na esteira de Tonet, que a cidadania é uma forma fundamentalmente limitada, parcial e alienada de liberdade.

Em outras palavras, uma educação cidadã ou educação para a cidadania deve formar sujeitos que tenham plena consciência de seus deveres e direitos intrínsecos a uma sociedade democrática, com uma atitude crítica perante os

---

<sup>37</sup> “As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo” (Marx, 2008, p.48)

<sup>38</sup> “O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões. [...] E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é — e sempre deverá permanecer assim — irreformável e incontrolável” (MÉSZÁROS, 2000, p. 11).

problemas sociais e empenhados na sua solução, participando ativamente no desenvolvimento da sociedade.

Conforme Tonet (2005, p. 127), a emancipação humana, para Marx, “nada mais é do que outro nome para comunismo. Embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade”. A importância do entendimento desta categoria é necessária, pois a mesma tem como devir a liberdade<sup>39</sup>, conceito chave da perspectiva dominante.

[...] para a concepção liberal, a desigualdade social é uma decorrência necessária da natureza humana [...] uma sociedade fraterna e igualitária jamais poderia passar de um horizonte inatingível. [...] por isso haveria um antagonismo insolúvel entre igualdade e liberdade. A ênfase em uma delas resultaria, necessariamente, em restrição à outra. E como a liberdade é considerada a categoria mais importante, ela naturalmente tem precedência sobre a igualdade, o que significa que a preservação da liberdade implicaria abrir mão de uma igualdade social mais profunda. (*Ibidem*, p. 128)

No entanto, esta noção de liberdade é superficial e fenomênica, na sociedade do capital “quem é livre é o capital e não o homem.” (TONET, 2007, p.18), o indivíduo é tomado como simples e natural proprietário privado, dotado de uma liberdade caracterizada como formal jurídico-político.

---

<sup>39</sup> “ Por liberdade queremos dizer, sob as condições de produção burguesas atuais: mercado livre, venda livre e compra livre. ” (MARX; ENGELS, 2008, p.35)



### 3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

*“Pisada, desonrada, patinando no sangue,  
coberta de imundície: eis como se  
apresenta a sociedade burguesa, eis o  
que ela é. Não é quando, bem alimentada  
e decente, ela se traveste de cultura e  
filosofia, de moral e ordem, de paz e de  
direito, mas quando ela se assemelha a  
uma besta selvagem, quando ela dança o  
sabá da anarquia, quando ela sopra a  
peste sobre a civilização e a humanidade  
que ela se mostra cruamente como é na  
realidade” (Rosa Luxemburgo)*

Atualmente vivemos em uma época sem precedentes históricos, uma época assinalada por uma crise global, marcada por crises e crises de caráter social, econômico, financeiro e etc. Vários autores críticos e de esquerda expuseram a forma e evidenciaram o aspecto específico da fenomenologia desta crise, no entanto, compartilhamos do ponto de vista de vários autores marxistas ontológicos radicais, ao acordamos que o pensamento e obra de István Mészáros<sup>40</sup> é o caminho melhor

---

<sup>40</sup> Segundo Ivana Jinkings (2008 *apud* Mészáros 2008), “István Mészáros nasceu em 1930, em Budapeste, onde completou os estudos fundamentais na escola pública. Proveniente de uma família modesta, foi criado pela mãe, operária, e por força da necessidade tornou-se ele também – mal entrava na adolescência – trabalhador numa indústria de aviões de carga. Com apenas doze anos, o jovem István alterou seu registo de nascimento para alcançar a idade mínima de dezesseis anos e ser aceito na fábrica. Passava, assim – como homem “adulto” -, a receber maior remuneração que a de sua mãe, operária qualificada da Standard Radio Company (uma corporação transnacional estadunidense). A diferença considerável entre suas remunerações semanais foi a primeira experiência marcante e mais tangível em seu aprendizado sobre a natureza dos conglomerados estrangeiros e da exploração particularmente severa das mulheres pelo capital. Somente após o final da Segunda Guerra, em 1945, pôde se dedicar melhor aos estudos. Começou a trabalhar como assistente de Georg Lukács no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste em 1951 e defendeu sua tese de doutorado em 1954. Mészáros seria o sucessor de Lukács na Universidade, porém, após o levante húngaro de outubro de 1956, com a entrada das tropas soviéticas no país, exilou-se na Itália – onde lecionou na Universidade de Turim -, indo posteriormente trabalhar nas universidades de St. Andrews (Escócia), York (Canadá), e finalmente em Sussex (Inglaterra), onde em 1991 recebeu o título de Professor Emérito.” (Prefácio, p. 10-11).

indicado para o “descortinamento” da crise sistêmica que assola o sistema global do capital.

Sendo assim, nesta seção nos propomos a relacionar os elementos fundamentais da crise estrutural do capital e quais suas implicações para educação e para o processo de aprendizagem, tendo como foco o papel influenciador do Banco Mundial e de organismos multilaterais, como UNICEF, UNESCO, dentre outros, nas políticas educacionais brasileiras, a partir da análise crítica dos documentos frutos das conferências do Programa de Educação para Todos, além da análise de documentos internacionais específicos, que norteiam as políticas educacionais em alfabetização.

Consoante ao pensamento de Mészáros (2000), esta crise específica expressa um caráter singular de todas as outras pois afeta, pela primeira vez na história humana, toda a sociedade humana e inclusive a existência do próprio ser humano, “não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. ” (p.7, grifos do autor)

É importante ressaltar que, para Mészáros (2000, 2003, 2008, 2009), o capital e o capitalismo são elementos distintos, posto isto, o autor afirma que o capital antecede o capitalismo, tendo suas origens e seus elementos constituídos historicamente a milhares de anos, integrando-se especificamente a “sistemas específicos de controle do metabolismo social”, como os modos de produção escravista e feudalista, prevalecendo nos últimos três séculos, o modo de produção capitalista e que “sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um ‘sistema social’ global.” (Mészáros, 2000, p. 7). Sendo assim, para o autor, esta globalização do sistema do capital assentada na expansão do capitalismo burguês, engendrou

[...] o capital, como um sistema orgânico global, [...] nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. (MÉSZÁROS, 2000, p. 8, grifos do autor)

Completando ademais, o autor ressalta que este sistema de controle do metabolismo social só pôde surgir e superar, historicamente, os demais modos dominantes de produção ao abandonar

[...] todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos “valores de uso” não quantificáveis, sobrepondo a estes últimos — como o pré-requisito absoluto de sua legitimação para tornarem-se objetivos de produção aceitáveis — o imperativo fetichizado do “valor de troca” quantificável e sempre expansível. (MÉSZÁROS, 2000, p. 8)

O imperialismo norte-americano constitui a nova faceta do sistema do capital. A política oficial americana baseia-se na política de proteção contra uma futura ameaça nuclear. No entanto, Mészáros (2003) prevê que as contradições sistêmicas do próprio sistema do capital, orquestraram fortes antagonismos entre as principais potências. Nesta via, a contradição entre a contingência histórica e a necessidade sistêmica coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade.

Segundo Mészáros (2003) a atual fase do imperialismo é caracterizada por dois aspectos: 1) Integração global (globalização) articulada pela multiplicidade de Estados Nacionais divididos e fragmentados (aspecto marcadamente frágil). 2) O capital nunca foi capaz de produzir um estado do sistema do capital, o imperialismo norte-americano constituiu como uma tentativa de impor a todos os estados um Estado Internacional do sistema do capital.

A cada nova crise, ocorre uma protelação forçada da continuidade do sistema do capital, que somente agrava as contradições sistêmicas, pondo em risco a sobrevivência da própria humanidade. A incontrollabilidade do sistema do capital pode ser observada de insolvência das contradições e antagonismo sistêmicos (Mészáros, 2003). Sendo assim, para o autor “se no século XXI ocorrer realmente o triunfalismo do ‘século americano’ do capital, não haverá futuros outros séculos para a humanidade muito menos um milênio” (p. 16)

Mészáros (2003) expõe que independentemente das tentativas de uma universalidade globalizante de um Estado Internacional do capital pois, “é impossível existir universalidade no mundo social sem *igualdade substantiva*.” (MÉSZÁROS, 2003, p. 17, grifos do autor). Portanto, para o autor tal potencialidade universalizante “se transforma na *realidade da alienação desumanizante e na reitificação*.” (*Ibidem*, p. 17, grifos do autor)

Para Marx *apud* Mészáros (2003) esta igualdade substantiva só pode ser alcançada universalmente com a superação da forma de sociabilidade posta, visto que,

Na economia burguesa – e na era de produção que lhe corresponde –, esse desenvolvimento completo, essa objetificação universal, como alienação total, e o desmoronamento de todos os objetivos limitados e parciais, como um sacrifício do fim-em-si humano a um fim inteiramente externo. (p. 18).

Os problemas e as contradições sistêmicas são agravadas diante do cenário de crise estrutural do capital. Para Mészáros (2003) a incontrollabilidade do metabolismo social do capital só pode ser superada por uma alternativa radical.

Mészáros (2003) denuncia que a realidade destrutiva do capital impede a reprodução de condições sustentáveis para existência humana. O autor revela que a reprodução a qualquer custo do capital não é um cenário viável visto que “consumo e destruição são equivalentes funcionais” (p. 22)

As pessoas que vivem nos países periféricos veem, cotidianamente, a cada crise cíclica, uma piora de suas condições materiais de existência.

[...] hoje quase a metade da população do mundo é forçada a reproduzir suas condições de existência sob formas que contrastam fortemente com o ‘mecanismo de mercado’ idealizado com o regulador absolutamente dominante do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2003, p. 28)

Mészáros (2003), ressalta que nos países de capitalismo mais avançado observa-se um crescente envolvimento direto e indireto do “Estado em salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital.” (p. 29). Sendo assim, seguindo a esteira de Marx (1998) que afirma que o estado assume a função de gerente dos interesses da burguesia. Mészáros (2003) complementa que “o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado.” (p. 29) No entanto,

O que precisa ser destacado aqui é que não importa quão abundantes ou variadas sejam as formas de “ajuda externa” no século XX — bem diferente das fases iniciais do desenvolvimento capitalista, quando a política absolutista de “ajuda externa” foi instrumental, ao invés de vital, para estabelecer a normalidade do capital e seu funcionamento saudável como um sistema global — toda esta ajuda, ajuda, em seu tempo, provou ser *insuficiente* para o objetivo de garantir a permanente estabilidade e a inquestionável vitalidade do sistema. Exatamente ao contrário. Pois as intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a

“hibridização” do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro. Em nosso futuro, a crise estrutural do capital — afirmando-se a si própria como a *insuficiência crônica* de “ajuda externa” no presente estágio de desenvolvimento — deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais. (MÉSZÁROS, 2000, p. 14-15, grifos do autor)

Sobre este quesito, o autor explana que é importante ressaltar que a “ajuda externa”, necessária à sobrevivência do sistema metabólico do capital tem um limite sistêmico, sendo que, contraditoriamente, o sistema do capital exige uma oferta ilimitada dela

Contudo, também sob esse aspecto, estamos nos aproximando de um limite sistêmica, pois somos obrigados a enfrentar a *insuficiência crônica de ajuda externa* referente aquilo que o Estado tem condições de oferecer. Na verdade, a crise estrutural do capital é inseparável da insuficiência crônica dessa ajuda externa, sob condições e que os defeitos e as falhas desse sistema antagonístico de reprodução social exigem uma oferta ilimitada dela. (MÉSZÁROS, 2003, p. 30-31, grifos do autor)

### 3.1 O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

Diante dos inúmeros problemas educacionais que assolavam a sociedade, como por exemplo a insuficiência de educação básica para significativas parcelas da população, é inaugurado a partir da década de 1990, o Movimento de Educação para Todos, ação que funda as bases e fundamentos que vem orientando e definindo as políticas educacionais nos países periféricos, e consequentemente no Brasil. Porém a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em Paris, no ano de 1948, já assegurava antecipadamente, no seu artigo 26, que todos os indivíduos terão direito a instrução, e que esta será oferecida gratuitamente nos graus elementares e fundamentais, sendo a instrução elementar obrigatória.

No intento de relacionarmos a influência de tal propositura nas políticas educacionais de aprendizagem, com foco na política pública de alfabetização, analisaremos, à luz da crítica marxista, os documentos frutos das conferências de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Hamburgo (1997), Dakar (2000).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabeleceu como objetivo último: satisfazer as necessidades

básicas de aprendizagem<sup>41</sup> de todas crianças, jovens e adultos; além de firmar, dentre outros, os seguintes compromissos específicos: a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil; o acesso universal e conclusão da educação fundamental até o ano 2000; melhorias dos resultados de aprendizagem; a redução da taxa de analfabetismo adulto.

Em seu texto final, percebemos está claramente expresso a intenção de tornar a educação básica um bem universal e relevante aos indivíduos, além de melhorar sua qualidade. O foco dá-se na educação básica, pois, a mesma é base sobre a aprendizagem, “sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” Ficando explícito que o analfabetismo já era uma problemática ao dissertarem que:

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. (UNESCO, 1990, p. 05)

Destarte, as necessidades básicas de aprendizagem devem criar condições de desenvolver nos indivíduos suas habilidades, além possibilitar o esgotamento das potencialidades dos sujeitos, que devem aprender sumariamente conhecimentos úteis. Estas necessidades devem ser alcançadas a partir de um “enfoque abrangente e criativo” visando alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem, conseqüentemente, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem. ”

[...] a educação atual enfatizaria excessivamente a teoria, o conteúdo, a informação (o aprender a conhecer) e/ou a prática, ou seja, as habilidades e os saberes necessários à operacionalização de tarefas (o aprender a fazer). O plano das relações que os homens estabelecem entre si (o aprender a conviver) dos valores e das atitudes (o aprender a ser) seria sonoramente ignorado pela educação tradicional e “científica” de hoje. (JIMENEZ e MAIA, 2004, p. 106)

Outro ponto essencial tratado no texto, diz respeito ao fortalecimento de alianças e articulações que devem ser estabelecidas em todos os níveis, tais alianças

---

<sup>41</sup> “Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).”

“contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.” Nesta via, a educação passa ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico, passa ser um compromisso conjunto, um empreendimento social, que deve ser construído cooperativamente por todos.

O incremento de um contexto político favorável deve ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento educacional, feito a partir de ajustes nas políticas a fim de favorecer uma ação multissetorial, ou seja, pré-condições devem ser estabelecidas para estabelecimento projeto de educação pensada,

Podem ser necessárias medidas legislativas ou de outro tipo para promover e facilitar a cooperação entre os diversos parceiros envolvidos. Promover o compromisso com a educação básica, bem como informar o público sobre o tema, são passos importantes no sentido de criar um contexto político favorável, aos níveis nacional, regional e local. (UNESCO, 1990, p. 06)

A primeira grande conferência ocorrida pós-Jomtien foi realizada em Nova Delhi, o documento daí resultante, qual seja, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos foi aprovado em dezembro de 1993, pelos líderes dos nove países ditos em desenvolvimento, de maior população do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia). Através da Declaração de Nova Delhi, junto ao compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança, ficou estabelecido que fosse garantida a todas as crianças uma vaga em uma escola ou em um programa educacional até o ano de 2000.

Os países referidos reconheceram que somente através da garantia de educação para todos, ainda que em seu nível básico, alcançariam suas metas e aspirações de desenvolvimento humano, social e econômico. Estabeleceram, ademais, que a educação promove valores humanos universais, qualidade de recursos humanos e respeito pela diversidade cultural. O documento também reafirma em seu texto que o caráter dos conteúdos e métodos de educação precisaria ser adequado para atender às necessidades básicas dos indivíduos, e este critério seria suficiente para que os mesmos desenvolvessem as devidas capacidades cognitivas para fazer frente às exigências do trabalho.

Para o sucesso da proposta educacional pensada, fica nítida, na referida declaração, a importância da ação participativa da família e da comunidade através de cuidados com alimentação, saúde e proteção dos futuros indivíduos que estão sendo formados. Transferindo, nesta via, a responsabilidade do Estado para as famílias e a sociedade civil.

Novamente, em Nova Delhi, é assumido o compromisso com as reformas dos nossos sistemas educacionais, com base no delineamento de políticas para educação básica. Estas são todas voltadas ao aprofundamento do controle e da mercantilização, diga-se de passagem, mas, que, conforme o discurso, visam ao melhoramento na qualidade dos programas e serviços neste nível de ensino.

Nossa educação configura-se, então, como reflexo das desigualdades impostas pelo sistema social vigente. A universalização da educação e promoção da equidade são de fato uma falácia. Sob a lógica dos ajustes estruturais, as instituições financeiras, financiadoras desta proposta educacional, reconhecem a educação como “investimento” necessário, uma simples mercadoria sujeita à lógica do mercado como outra qualquer e acreditam que só através da sua intervenção os países “atrasados” alcançarão o desenvolvimento sócio-econômico.

A educação e o trabalho são pilares estruturantes na formação dos indivíduos, porém na sociedade do capital esta relação é deturpada, estranhada. Voltando a educação, especificamente a escolar, para seguir os mesmos parâmetros da lógica do sistema do capital, ao assumir e reproduzir características próprias de mercado como: o individualismo, o lucro, a competição. Porém, a educação que visamos deve ter o parâmetro de superação da lógica destrutiva do capital, deve ter o viés de superar a dicotomia entre trabalho e conhecimento, pois, a educação não foi formada desta forma e sim está posta desta forma, ao seguir este modelo societal, sendo assim, podemos visar que o ato de educar deve aguçar possibilidades criativas e emancipatórias, não qualificando para o mercado e sim para a vida, visando uma formação integral e completa dos indivíduos.



#### 4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O ENVOLVER DA POLÍTICA DE “ANALFABETIZAÇÃO” NO BRASIL

*“A sociedade atual não é um cristal inalterável, mas um organismo capaz de transformação e em constante processo de mudança. ” (Karl Marx)*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso firmado entre o poder executivo, representado pela figura do Ministério da Educação, e os governos estaduais e municipais.<sup>42</sup> Tem como objetivo maior a meta de alfabetizar todas as crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade. O programa é uma ação que visa,

[...] mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com **materiais didáticos de alta qualidade** para todas as crianças e **na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento**. (BRASIL, 2015a, p. 7, grifos nossos)

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 do Diário Oficial da União, no governo da presidente Dilma Rousseff, pelo ministro Aloizio Mercadante. Atualmente, estamos no sexto ano de implementação do programa: no ano de 2013 o programa enfatizou a alfabetização em Língua Portuguesa, no ano de 2014 a meta foi de alfabetização em Matemática e no ano de 2015 ocorreu a ampliação para as demais áreas de conhecimento, proposta que foi mantida nos anos seguintes, ficando estabelecido no documento orientador do ano de 2017<sup>43</sup> que a principal inovação do programa iria se referir

[...] a **um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores**, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente

---

<sup>42</sup> “Estudar os problemas de alfabetização a nível nacional não é o mesmo que estudá-los em escala local ou em situações particulares bem controladas. ” (FERREIRO, 1995, p. 71)

<sup>43</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento orientador 2017**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador-2017>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (grifos nossos)

Nesta via, inferimos que a proposta do programa é ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, com promessa de correlacionar-se de forma interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, com vistas a abranger uma educação integral na consolidação do processo de escolarização das crianças. Porém, no próprio livreto de apresentação do PNAIC, lançado no ano de 2012, a responsabilidade pela efetivação do pacto depende

[...] de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. **É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós.** (BRASIL, 2012b, p. 7, grifos nossos)

Sendo assim, a proposta nos incita ao questionamento de saber se o “direito de alfabetização” e, conseqüentemente, da aprendizagem, proclamado pelo PNAIC, dá condição a todos indivíduos a ter acesso à cultura letrada e a plena alfabetização? Se efetivamente nem todas as crianças assistidas pelo pacto têm o “direito a alfabetização” concretizado, qual o real significado da aquisição ou negação do conhecimento diante das condições materiais de existências dos indivíduos? Porque o interesse em uma alfabetização na idade certa, o que representa isso para o Estado e para o sistema do Capital? Sendo assim, se a política de alfabetização anunciada na proposta tem como objetivo a plena alfabetização dos alunos ou a reprodução de “fórmulas e receitas” para que o aluno consiga apoiado no “adestramento continuado” cumprir de forma plena o fim educacional, que nas nossas políticas públicas atuais está focado nos resultados positivos, ou seja, na avaliação, e não no processo de aprendizagem em si.

A realidade é que o pacto exalta um “direito de alfabetização” que deveria ser efetivado dentro de um “ciclo de alfabetização”<sup>44</sup>, o que de fato não é cumprido,

---

<sup>44</sup> O ciclo da alfabetização [...] 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 [...] 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.” (BRASIL, 2012b, p. 17)

resultando em políticas e mais políticas de aprendizagem continuadas, afinal nenhum ciclo e meta é realmente concluído, sendo estendido muitas vezes até o 9º ano do ensino fundamental, como observamos no programa MAISPAIC<sup>45</sup>, implementado no estado do Ceará, que visa ampliar o ciclo de aprendizagem continuada para as crianças do 6º ao 9º do ensino fundamental II, a partir do ano letivo de 2016. De fato, a criação de novas políticas educacionais de alfabetização e aprendizagem é uma necessidade, visto que, aparentemente as políticas ora propostas, nascem findadas ao não alcance dos objetivos finais.

Destarte propomos, no quarto capítulo, correlacionar criticamente o ideário do Movimento de Educação Para Todos, no norteamento das políticas públicas educacionais de aprendizagem, com foco nas políticas de alfabetização aplicadas no Brasil. Pretendemos, ainda, situar historicamente as políticas públicas de alfabetização implementadas em nosso país após a década de 90, como: Programa Parâmetros em Ação de 1999, através do documento “Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização”; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA de 2001, a partir do documento “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): Guia de Orientações Metodológicas Gerais”; Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER de 2007, por meio do documento “Programa de apoio a leitura e escrita (PRALER) – Guia Geral”; e Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento de 2012, com base no documento “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) – Guia Geral”; além dos próprios documentos norteadores do PNAIC; da mesma maneira, pretendemos analisar o marco legal que fundamenta tais políticas (PNE/2014 e BNCC/2018), com vistas a estruturar o panorama acerca do contexto, das diretrizes e das finalidades do programa, bem como a trajetória de implementação enquanto política alfabetização.

#### 4.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PNAIC EM FOCO

---

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/15096-educacao-governador-e-ministro-lancam-maispaic-no-ceara-e-novo-ciclo-do-pnaic-no-nordeste>

A partir da década de 1990, várias políticas públicas de aprendizagem com foco na alfabetização foram estruturadas no Brasil, como: Programa Parâmetros em Ação de 1999; PROFA de 2001; PRALER de 2007; Pró-Letramento de 2012; PNAIC de 2013. Ferreiro (2005) aponta que este novo cenário é fruto do “Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe”, que declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização,

[...] 1990 inicia-se com [...] **os organismos internacionais tradicionalmente vinculados à educação (Unesco, Unicef) inauguram a década da alfabetização e da educação básica, [...] Banco Mundial decide investir na educação básica e incidir sobre as políticas dos governos.** Em Jomtien (Tailândia), março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos [...] desenho de políticas educativas em nossa região. Acredito que todos os educadores da região deveriam tentar responder a esta pergunta elementar: **por que os bancos internacionais se interessam pela educação básica?** (FERREIRO, 2005, p. 8-9, grifos nossos)

De fato, é de se estranhar que bancos internacionais se interessem pela educação básica, mas quando o assunto é o investimento em projetos e programas ou a redução de gastos públicos, com transferência de responsabilidades e cifras para a iniciativa privada, um “bom negócio surge”. Ferreiro (2005), inclusive complementa que “é difícil falar de alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo” (p.10), de um lado pelo discurso oficial, orquestrado pelas classes que estão no poder, e de outro pelo discurso de denúncia, “meramente ideologizante”:

O discurso oficial centra-se nas estatísticas; o outro despreza essas cifras tratando de desvelar ‘a face oculta’ da alfabetização. Onde o discurso oficial fala de quantidade de escolas inauguradas, o discurso da denúncia enfatiza a má qualidade dessas construções ou desses locais improvisados que carecem do indispensável para a realização de ações propriamente educativas. Onde o discurso oficial fala de quantidade de crianças matriculadas, a denúncia fala de classes superlotadas, professores mal pagos e poucas horas de permanência na escola. Enquanto o discurso oficial trata todas as escolas como se fossem semelhantes, o outro discurso denuncia que existe ainda o ‘turno intermediário’ em certas regiões, e que nas outras o ‘turno vespertino’ é evitado pelos pais porque sabem que nesse turno lecionam professores cansados que já trabalharam pela manhã. Quando o discurso oficial fala da necessidade de eliminar o analfabetismo, a denúncia diz que o que se quer na realidade é só melhorar as estatísticas para ficar em melhor posição nas reuniões internacionais, porém sem atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos. E assim por diante. (FERREIRO, 2005, p. 10)

Com efeito, programas de alfabetização há anos existem no Brasil, mas programas voltados especificamente para alfabetização na fase inicial são iniciativas, relativamente, novas no cenário educacional brasileiro. Ferreiro (2005) inclusive aponta, que um dos setores populacionais com maior crescimento na região latino-americana corresponde ao setor da população infantil de 4 a 6 anos de idade, além de que, crianças pequenas são mais facilmente alfabetizáveis, afinal:

De todos os grupos populacionais, as crianças são mais facilmente alfabetizáveis. **Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar.** (Em muitos casos, os adultos elaboraram também **‘estratégias de sobrevivência’** que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e de escrever.). (FERREIRO, 2005, p. 17, grifos nossos)

Segundo Ferreiro (1995) esta “tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial” (p. 9) é um processo recente, evidenciado pelos mais diversos estudos no campo da psicogênese da escrita da criança, sendo assim, a autora evidencia que “essa criança, se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade.” (*Ibidem*, p. 7).

Assim, tomando como análise a educação como um todo, a própria autora afirma que o foco na alfabetização inicial é essencial ao processo de aprendizagem pois torna-se “a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos).” (*Ibidem*, p. 9)

Nesta via, Ferreiro (1995) considera que a alfabetização inicial deva ser considerada em função da “tríade” entre o “método utilizado”, “o estado de prontidão da criança” e a natureza do “objeto de conhecimento” que envolve a aprendizagem. Ademais, ressalta a particularidade do conjunto destes elementos no processo de alfabetização inicial, ao afirmar que,

[...] temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto. (FERREIRO, 1995, p. 9)

Alicerçado no presente panorama, a autora, inclusive, expõe que se as crianças pequenas não foram alfabetizadas na idade certa, “foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.” (FERREIRO, 2005, p. 17).<sup>46</sup> E que crianças que crescem em lares onde existem pessoas alfabetizadas, onde a leitura e escrita são atividades cotidianas, compreendem as funções da língua escrita de forma totalmente diferente de crianças que crescem em um ambiente onde os níveis de alfabetização são baixos ou nulos, ou seja, as funções da língua escrita na sociedade só serão adquiridas, “através da **participação em atos sociais** onde língua escrita cumpre funções precisas.” (*Ibidem*, p. 19, grifos nossos). Na prática, as crianças, correspondentes a esta faixa etária, que frequentam a educação infantil em instituições públicas<sup>47</sup>, tem a educação limitada a realização de “atividades de socialização e exercícios de caráter perceptivo-motor” (p.38), enquanto as crianças que frequentam a educação infantil em instituições de caráter privado se alfabetizam antes de finalizar esta etapa da educação.

Neste sentido, incitamos o questionamento de quais seriam os objetivos de uma alfabetização inicial. Ferreiro (2005) aponta que “uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos.” (p. 18). A autora, inclusive, critica a prática exclusiva das cópias durante as etapas iniciais de alfabetização pois, para a mesma, estas excluiriam

[...] tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), **faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzindo, porém, não compreendido, nem recriado.** (FERREIRO, 2005, p. 19, grifos nossos)

Se o acesso à escola foi a finalidade inicial deste “Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe”, a alfabetização surge como resposta a demanda da permanência destes sujeitos dentro do ambiente escolar, aparece também como resposta camuflada ao discurso oficial de “eliminação do

---

<sup>46</sup> “Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos.” (FERREIRO, 2005, p. 16)

<sup>47</sup> No Brasil, grande parte, das escolas públicas, estão concentradas na periferia, das grandes cidades, a escola pública “[...] crianças pobres provenientes das escolas pobres da periferia ou dos bolsões de miséria das grandes concentrações urbanas.” (FERREIRO, 2005, p. 42)

analfabetismo”, que tem como objetivo real a busca pela melhoria das estatísticas, dos alcances dos números e das metas propostos por estes mesmos organismos multilaterais.

Ferreiro (2005), relata que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. ” (p. 21). Porém, temos que ter o entendimento que a leitura e a escrita, são para os sujeitos, uma necessidade que atravessa os “muros da escola”, que superam estatísticas e metas impostas pelo discurso oficial, sendo em sua essência, imperativos para a “sobrevivência social” do sujeito, diante das novas demandas e novas necessidades que surgem, cotidianamente, durante a sua vida temporal. Porém, o discurso oficial repetido e reproduzido na escola<sup>48</sup> é que a escrita se apresenta,

[...] como um ‘objeto em si’, importante dentro da escola, já que **regula a promoção ao ano escolar seguinte**, e também importante ‘**para quando crescer**’, sem que se saiba na realidade de que maneira esse ‘saber fazer’ estará ligado à vida adulta: prestígio social? Condições de trabalho? Acesso a mundos desconhecidos? (FERREIRO, 2005, p. 20)

Ademais complementa que a invenção da escrita se deu como um processo histórico de construção de um sistema de representação, na qual a mesma “pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. ” (Ferreiro, 1995, p.10) Porém, para a autora, esta dicotomia simboliza consequências “dramáticas”, dada a natureza complexa do signo linguístico<sup>49</sup>:

---

<sup>48</sup> “**A escola** (como instituição) **se converteu em guardião desse objeto social** que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma **atitude de respeito cego** diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. ” (FERREIRO, 2005, p. 21, grifos nossos)

<sup>49</sup> Segundo Ferreiro (1995), a academia habituou-se a conceber o conceito de signo linguístico, a partir da definição de Ferdinand de Saussure, como a união indissolúvel de significante com um significado. Sendo assim: “As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas de tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar diferenças nos significados. No entanto, também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico. Apesar de que alguns deles (como o sistema alfabético) privilegiam a representação de diferenças entre os significantes, e que outros (como os ideográficos) privilegiam a representação de diferenças nos significados, nenhum deles é “puro”: os sistemas alfabéticos incluem – através da utilização de recursos ortográficos – componentes ideográficos (Blanche-Benveniste e Chervel, 1974), tanto quanto os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (Cohen, 1958 e Gelb, 1976).” (p.14)

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (Ferreiro, 1995, p. 16)

Sobre a escrita alfabética, Ferreiro (2005) a evidencia como um sistema de representação da linguagem que tem como princípio fundamental,

[...] marcar as diferenças sonoras através de diferenças gráficas, mas no desenrolar histórico se produzem inevitavelmente defasagens entre esse princípio geral e as realizações concretas dos usuários. Isto se dá por duas razões: a primeira tem a ver com uma **variável temporal** – as ortografias das línguas escritas evoluem muito mais lentamente do que a fala; a segunda razão é de **caráter espacial** – na medida em que uma língua se estende a um número crescente de usuários dispersos numa área geográfica ampla, surgem variantes dialetais que se distanciam em maior ou menor medida do que se representa por escrito. [...] A escrita representa a língua, e não a fala. (FERREIRO, 2005, p. 27, grifos nossos)

Sendo assim, para Ferreiro (2005), uma alfabetização de “melhor qualidade” seria abrangida com base na percepção<sup>50</sup>: de que o modo de representação da linguagem corresponde ao sistema alfabético de escrita; de que compreensão das funções sociais da escrita, são quem determinam as diferenças na organização da língua escrita; de que a leitura compreensiva de textos corresponde a diferentes registros da língua escrita; de que produção de textos pode corresponder a diferentes formas de registros; e de que os variantes dialetais não podem ser excluídos do processo em si.

---

<sup>50</sup> Ferreiro (1995) manifesta que “Jean Piaget obrigou-nos a abandonar a ideia de que nosso modo de pensar é o único legítimo e obrigou-nos a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento.” (p. 68). Sendo possível, “sabermos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo.” (p. 69-70). Tais esquemas conceituais não nascem ao acaso “tem uma direção, embora não possa ser caracterizada como um processo puramente maturacional. Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele).” (p. 70). Sendo assim, a partir da teoria exposta, a autora afirma ser muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança apenas pelos resultados, devendo o processo de construção do conhecimento ser levado em conta: “Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas.” (p. 83)



Por conseguinte, Ferreiro (2005) aponta que professor deve observar qual o ponto de partida do processo de alfabetização, para determinar a sequência pedagógica ou o método a ser utilizado. Porém, nos indagamos qual seria o ponto de partida da alfabetização em fase inicial para ser considerada correta? Do ponto de vista da autora, a resposta é que

Se o ponto de partida são as letras, há uma sequência predeterminada para apresenta-las (iniciando geralmente pelas vogais); se o ponto de partida são as sílabas, também há uma sequência predeterminada de famílias silábicas; e o mesmo vale para as palavras (no método da palavra geradora) ou para as orações (onde o início mais frequente se constitui pelas orações declarativas breves). (FERREIRO, 2005, p. 28)

Ferreiro (1995) ressalta que os embates atuais sobre a prática alfabetizadora centram suas discussões nos métodos utilizados “método analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global, etc” (p. 29, grifos da autora), porém a mesma ressalta que nenhuma destas discussões leva em conta “as concepções das crianças sobre o sistema de escrita” (*Ibidem*), posto isto, relembra as crianças não empregam esforços para inventar um novo sistema de escrita e muito menos letras novas, recebem e aceitam a forma das letras dadas pela sociedade e adotam tal e qual, ademais:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequências de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. (FERREIRO, 1995, p. 29)

Sendo assim, a autora reconhece que nenhum método cria conhecimento, assim como, nenhuma prática pedagógica é neutra, porém, para Ferreiro (1995) é a prática docente que tem efeitos mais significantes na aprendizagem em si, como confirma ao afirmar que,

Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. **São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo**, no domínio da língua escrita como em todos os outros. (FERREIRO, 1995, p. 31, grifos nossos)

Por fim, a autora ressalta que o processo de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita, não se restringe a escola e a aprendizagem escolar, que “o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.” (FERREIRO, 1995, p. 64). Posto, que na atualidade as crianças, estão expostas, cotidianamente, a diversas formas de manifestação da escrita e da leitura, visto que, o conhecimento e as ações sociais vinculadas a ele estão cada vez mais acessíveis na nossa sociedade. Porém, indagamos que tipo de conhecimento chega as massas periféricas das nossas cidades? Será que ele constrói ou desconstrói, o conhecimento apreendido no ambiente escolar?

Feito o devido resgate categorial sobre a atual concepção de alfabetização, faremos uma breve exposição histórica sobre as diversas políticas públicas de aprendizagem com foco em alfabetização que foram estruturadas no Brasil, a partir da década de 1990.

De acordo com o MEC, o programa Parâmetros em Ação (1999) destinou-se especificamente ao apoio e ao incentivo dos professores alfabetizadores da 1ª série do ensino fundamental I, hoje correspondente ao 2º ano do ciclo de alfabetização inicial, devido a necessidade de “aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos” (BRASIL, 1999, p. 15) e também devido a necessidade da formação continuada<sup>51</sup> de professores, voltada uma educação cidadã, visando “contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.” (BRASIL, 1999, p. 9)

Foi a primeira publicação do MEC elaborada “especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores.” (p. 15), buscando a articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs). Utilizando como estratégias metodológicas “a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria.” (p. 4).

---

<sup>51</sup> O marco legal da formação continuada docente é formalmente iniciado a partir do artigo 62 da LDB (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, o qual disserta no seu parágrafo 1º, que a mesma deve ser promovida em regime de colaboração pela União, Estados e Municípios, e no parágrafo único do mesmo artigo reafirma a garantia de efetivação da formação continuada para os profissionais do magistério “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior”.

O módulo de alfabetização foi composto: por expectativas de aprendizagem sobre as capacidades que a proposta espera que sejam desenvolvidas pelo professor; por conteúdos onde foram postos os principais conceitos, procedimentos e atitudes; por materiais considerados necessários a aprendizagem, como por exemplo a indicação de vídeos, de textos, de imagens, etc., além da sugestão de referências bibliográficas para aprofundamento do conteúdo; e por atividades a serem utilizadas em sala de aula.

Posto isto, reconhecemos que o programa apresenta-se, prioritariamente, como um “receituário” de aprendizagem, com planejamentos e rotinas de sala de aula pré-definidos, além de propostas de atividades de alfabetização já prontas, as quais os formadores expõem a partir do critério de “servir como exemplo”, dotando o professor da opção de escolha e de flexibilização do seu uso. Tal como observamos na figura abaixo.

**Figura 1 – Modelo de planejamento proposto pelo Parâmetros em Ação**

| 2ª feira                                                                                                                 | 3ª feira                                                                 | 4ª feira                                                             | 5ª feira                                                            | 6ª feira                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Leitura pelo professor de textos narrativos <sup>23</sup>                                                                | Leitura pelo professor de textos poéticos <sup>24</sup>                  | Leitura pelo professor de textos narrativos                          | Leitura pelo professor de textos informativos ou instrucionais      | Leitura pelo professor de textos narrativos                             |
| Leitura pelos alunos de textos poéticos – poesias, músicas, parlendas, quadrinhas: ordenação e identificação de palavras | Leitura pelos alunos – preenchimento de cruzadinha com banco de palavras | Leitura pelos alunos de listas: classificação segundo algum critério | Leitura pelos alunos de história em quadrinhos: leitura e ordenação | Leitura pelos alunos de pequenos trechos de histórias ou acontecimentos |
| Produção de texto individual                                                                                             | Produção de texto coletiva                                               | Produção de texto individual                                         | Produção de texto coletiva                                          | Produção de texto individual                                            |

**Bons resultados**  
Esse planejamento simplificou bastante o trabalho de todos, que, assim, ganharam mais tempo para debater outras questões importantes: o trabalho em grupo, por exemplo.

Fonte: BRASIL, 1999, p. 96

No ano de 2001, uma nova política pública de aprendizagem foi iniciada: a PROFA, que se configurou como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, também voltada para a 1ª série do ensino fundamental I, sendo constituído por 3 módulos: o primeiro de fundamentação teórica e os dois últimos voltados para a prática de ensino. Explicitamente a proposta se utiliza de uma metodologia construtivista, que visa assegurar o direito dos alunos de aprender a ler e a escrever, fundada no estabelecimento do desenvolvimento de competências profissionais para o professor que assume o compromisso de alfabetizar. Sendo assim, o PROFA tem como expectativas que seus participantes tornem-se progressivamente capazes de:

- 1) **Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens** para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma **imagem positiva de si mesmos**, orientando-se por esse pressuposto.
- 2) **Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.**
- 3) **Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos:** como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- 4) **Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem** dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- 5) **Observar o desempenho dos alunos durante as atividades**, bem como as suas interações nas situações de parceria, **para fazer intervenções pedagógicas adequadas.**
- 6) **Planejar atividades de alfabetização desafiadoras**, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- 7) **Formar agrupamentos produtivos de alunos**, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
- 8) **Selecionar diferentes tipos de texto** apropriados para o trabalho.
- 9) **Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos**, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
- 10) **Responsabilizar-se pelos resultados obtidos** em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 20, grifos nossos)

Como perspectivas de aprendizagem o programa espera que os professores alfabetizadores possam: conhecer as bases conceituais, basiladas no construtivismo; os objetivos, entender a função da escrita, adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita e ter chances de aprender; ter acesso a diferentes tipos de materiais, os quais constituem vários trabalhos pessoais e atividades em grupo; e a natureza da proposta, a partir das ideias e experiências exitosas das professoras do Grupo-Referência. (BRASIL, 2001). Abaixo podemos observar na figura 2 e 3, modelos de ideias e experiências exitosas do PROFA:

Figura 2 – Receita de uma boa leitora e escritora

## *Receita de uma boa leitora e escritora*

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ingredientes</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 menina interessada nos livros dos irmãos.</li><li>• 3 irmãos leitores de contos infantis e gibis.</li><li>• 1 professora de 1ª série séria e competente.</li><li>• Pais preocupados com a alfabetização dos filhos.</li><li>• 6 livros infantis.</li><li>• 4 gibis.</li></ul> |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Modo de fazer**

- 1) Coloque 1 menina junto aos irmãos em 1 quarto ou sala silenciosa e junte os 6 livros e 4 gibis (variados) todos os dias, em um horário determinado, de preferência antes do jantar.
- 2) Verifique se os pais estão atendendo as expectativas e necessidades da menina com compreensão, atenção e carinho.
- 3) Matricular a menina na 1ª série. Na 1ª série a menina deve encontrar 1 professora séria, que possibilite que ela continue lendo os livros e os gibis.
- 4) Depois de alfabetizada e com muito interesse, a menina torna-se uma boa leitora e escritora.

**Professora Liria Maria  
Hortolandia-SP**

Fonte: BRASIL, 2001, p. 18

**Figura 3 – Bula da Alfabetização socioconstrutivista**

***Alfabetização socioconstrutivista®***

**Ler cuidadosamente antes de usar.  
Uso pediátrico e adulto.**

**Composição**

|                             |        |
|-----------------------------|--------|
| Planejamento .....          | 100 mg |
| Dedicação .....             | 100 mg |
| Intervenção-mediação .....  | 100 mg |
| Credibilidade.....          | 100 mg |
| Mobilização.....            | 100 mg |
| Diversidade de textos ..... | 100 mg |
| Amor .....                  | 100 mg |

**Informação ao professor**

O processo de alfabetização precisa ser reconstruído. Para isso, devemos estudar muito e contar com teorias que embasem, que orientem o nosso trabalho. Aprendemos construindo e, para construir, temos que pensar. O professor deve ser mediador e saber como a criança aprende. É importante o trabalho em grupo. Caso surjam dúvidas desagradáveis durante a alfabetização, aconselha-se estudar mais e planejar melhor, selecionando novas atividades que favoreçam uma alfabetização eficiente.

**Indicações**

É indicada a todas as crianças, sem distinção de idade, cor, raça, religião ou classe social, e a jovens e adultos que ainda não tenham feito uso do medicamento.

**Contra-indicações**

Não tem.

**Precauções**

O trabalho deve estar centrado nos textos. É fundamental trabalhar com textos diversificados. Mas esse trabalho, para ser eficaz, depende da intervenção que o professor vai fazer.

**Reações Adversas**

Professores que não acreditam na capacidade da criança de aprender e não acreditam que ela aprende construindo seu conhecimento devem ser advertidos da possibilidade de a criança não se alfabetizar com sua ajuda.

**Posologia**

Textos diversificados, atividades de acordo com o nível de aprendizagem que a criança se encontra, num total de pelo menos quatro horas diárias. Advertimos que quando as atividades não são administradas em conformidade com as doses preconizadas e não são mediadas corretamente pelo professor, não se promove alfabetização significativa.

**Uso sob prescrição pedagógica.**

**Responsável técnica: Professora Ligia F. Jacomini Machado  
Mandaguari – Paraná – Brasil**

Fonte: BRASIL, 2001, p. 18

No ano de 2007 foi inaugurado o programa de apoio a Leitura e a Escrita – PRALER, enquanto política educacional de alfabetização no início do ciclo de escolarização, o programa tinha como objetivo a formação continuada dos professores das séries iniciais, com vista a complementar, as ações em desenvolvimento, desenvolvidas pelas secretarias de educação. A finalidade do programa foi “dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. ” (BRASIL, 2007, p. 5). O diferencial do programa estava na flexibilidade das ações e pela valorização da autonomia do professor.

Como consequência, o programa ofereceu oportunidades: de valorizar experiências anteriores, sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre suas práticas educativas; de proporcionar uma fundamentação teórica voltada para a prática de novas experiências; de dispor de critérios para elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno; além de reorientar e reordenar a prática do professor apoiada em novas estratégias de ensino. (BRASIL, 2007)

Concluimos, assim, que a presente proposta entende que o professor deva assumir o papel de interlocutor, não apenas um mero repassador de técnicas. A modalidade de formação de professores, baseou-se no ensino semipresencial, ou seja, pela primeira vez um programa de formação de professores alfabetizadores se embasou no ensino a distância, além de mesclar o estudo de atividades individuais, apoiadas nos cadernos de estudos com seções presenciais coletivas. A proposta pedagógica do PRALER estava focada no

[...] desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. (BRASIL, 2007, p. 5)

Assim como os outros programas que lhe procederam o PRALER, também ofereceu um leque de atividades prontas e direcionadas a serem trabalhadas em sala de aula com os alunos, como podemos nas figuras 4 e 5, que seguem a abaixo:

Figura 4 – Modelo de atividade voltada para a descoberta da leitura e da escrita

Atividade 1 – Labirinto – Completar o desenho

**Unidade 5 – A descoberta da leitura e da escrita**

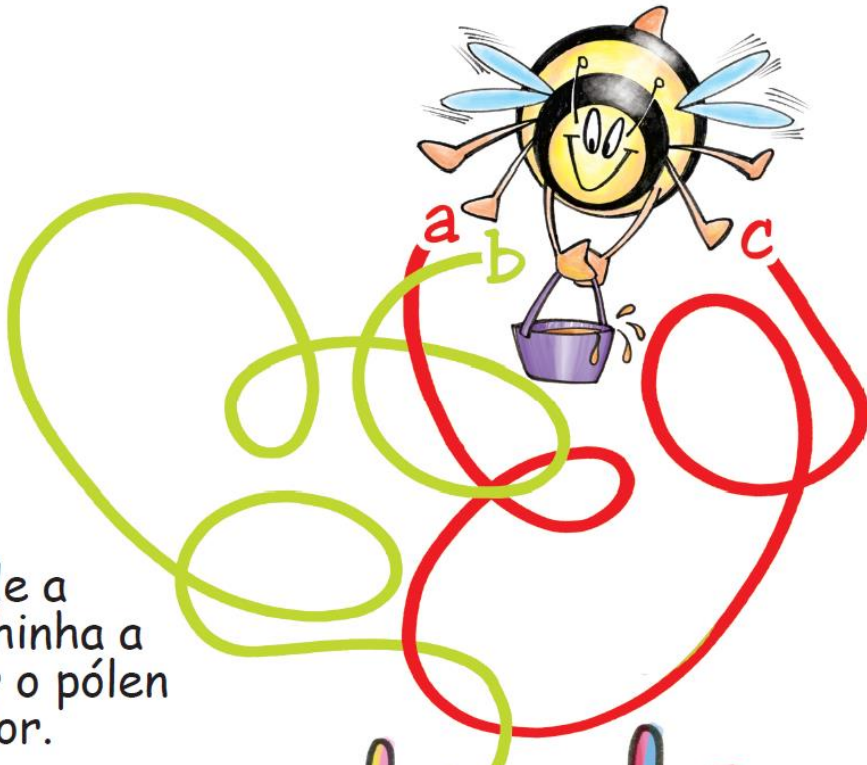
**Seção 3 – O estudo dos nomes e da relação entre letras e sons**

**Atividade 1 – Labirinto – Completar o desenho**

Nome: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



Ajude a abelhinha a tirar o pólen da flor.

- 1 Siga com um lápis os caminhos e descubra qual o caminho que leva a abelhinha até a flor.
- 2 Pegue um barbante, passe cola nele. Cole-o no caminho correto.
- 3 Esfregue os dedinhos sujos de cola um no outro. A cola vai virar uma bolinha e os seus dedinhos ficarão limpinhos!

MEC/FNDE/DIPRO/Programa Fundescola - PRALER

Fonte: Adaptada de <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/aaa\\_aluno/aaa1\\_aluno.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/aaa_aluno/aaa1_aluno.pdf)>



Figura 5 – Modelo de atividade voltada para a descoberta da leitura e da escrita

Atividade 1 – Trabalhando com rimas

**Unidade 5 - A descoberta da leitura e da escrita**  
**Seção 1 - A leitura do professor e a leitura do aluno**  
**Atividade 1 - Trabalhando com rimas**

Vamos ler e tentar adivinhar?  
 Quer uma dica? Quatro palavras sempre rimam!

## O QUE É, O QUE É?

Com L vive no céu...      
 Com N pouco se vê...      
 Com R é de todo mundo, ...      
 E com S é de você...    

  Com B é de se comer...      
 Com S é de se ficar...      
 Com F é de se dizer...      
 Com M é de carregar...

Com P é feito de trigo...      
 Com M é parte da gente...      
 Com S é muito saudável...      
 Com C é muito valente!...    

MEC/FNDE/DIPRO/Programa Fundescola - P R A L E R

23

O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que focou a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nas séries iniciais de alfabetização. Seus moldes são parecidos com a estrutura do PNAIC, funcionando na modalidade de ensino semipresencial, com a estrutura organizacional em rede e com um sistema de colaboração entre as instâncias governamentais. O Pró-Letramento tinha como objetivos principais:

1) oferecer **suporte à ação pedagógica** dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, **contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática**; 2) propor situações que incentivem a **reflexão e a construção do conhecimento** como processo contínuo de formação docente; 3) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; 4) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma **cultura de formação continuada**; 5) desencadear **ações de formação continuada em rede**, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012a, p. 1, grifos nossos)

Na mesma via, também notamos outra peculiaridade parecida com a do PNAIC, que o Pró-Letramento delegou a execução de suas ações a cinco atores essenciais: 1) Coordenador Geral do Programa; 2) Formador; 3) Coordenador Administrativo do Programa; 4) Orientador de Estudos; 5) Professor Cursista. No entanto, diferente do PNAIC, era oferecida uma bolsa de estudos somente aos Orientadores de Estudos que participassem do processo, ou seja, pela primeira vez uma bolsa de incentivo e uma rede de colaboradores foi estruturada em um programa formação de professores alfabetizadores.

Cabe salientar que pela primeira vez uma política de alfabetização fez a diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento, sendo assim o documento conceitua que

Passaram a utilizar o termo *alfabetização* em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos *letramento* ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. (BRASIL, 2008, p. 10, grifos do autor)

Sobre o conceito de letramento, o documento ainda ressalta que o termo seria o equivalente a uma alfabetização social, seria o uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais.

*Letramento* é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos do autor)

Conforme Soares (2005), o tema “letramento” é um conceito relativamente novo, no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e da Ciências Linguísticas. Surgiu na metade dos anos 80, baseado no discurso de especialistas nas áreas de Educação e de Ciências Linguísticas. A autora ademais nos informa sobre o tema que

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta ‘é consequência do *letramento*.’ Dois anos mais tarde, em livro de 1998 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. (SOARES, 2005, p. 15, grifos da autora)

Porém, mesmo a palavra não sendo uma palavra recente, pois remontam registro do verbete há mais de um século. A autora ressalta que o sentido atual da palavra, “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra inglesa **literacy**.” (SOARES, 2005, p. 17, grifos da autora). Complementando, ademais, a autora ressalta que,

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação [...] *Letramento* é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2005, p. 18, grifos da autora).

Por fim, no ano de 2013 é instituído PNAIC (BRASIL, 2015a), que se constitui como “um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas”, que surgem com o intuito de assegurar o “direito de alfabetização”, até o final do “ciclo de alfabetização”, tendo como eixo principal o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada dos professores alfabetizadores. A

institucionalização de um ciclo de alfabetização proposto pelo PNAIC surge em consonância com a meta cinco do PNE, que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

O Pacto recebeu a alcunha de ser o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC, devido tanto a sua dimensão como a universalidade de seu alcance, foi a primeira política educacional que propôs uma integração federativa entre união, estados e municípios. Além de ser considerado por muitos, como um modelo de formação inovador, ao alinhar de forma interdisciplinar duas áreas de conhecimento com particularidades distintas: a área da Linguagem e a área da Matemática.

O material de Formação do PNAIC, foi construído através da articulação conjunta entre o MEC e diversas universidades parceiras, constituindo-se por 12 cadernos, sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e 10 Cadernos de formação<sup>52</sup>.

As palavras-chave do Pacto são a Articulação e Inovação, a primeira observada, principalmente, pela dimensão e universalidade propostas do Pacto, já segunda marcada, essencialmente, pela interdisciplinaridade dos diversos saberes da proposta.

O MEC (2015a) concebe a alfabetização de crianças na fase inicial, com fundamento da proposta do PNAIC, como um processo intencional, complexo e interdisciplinar, 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. ” (p.19)

As ações do Pacto dividem-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)

---

<sup>52</sup> Caderno 1 - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 2 - A criança no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 3 - Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 4 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização (2015); Caderno 5 - A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 6 - A arte no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 7 - Alfabetização matemática na perspectiva do letramento (2015); Caderno 8 - Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 9 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização (2015); Caderno 10 - Integrando saberes (2015); Ver mais em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php#biblioteca>>

Deste modo, para o Documento Orientador de 2017, “o eixo da formação é componente essencial da profissionalização e da valorização docente”. (BRASIL, 2007, p. 4), devendo ser pautado como um dos desafios da escola e integrando-se ao direito dos profissionais do magistério buscarem aperfeiçoamento e atualização durante toda sua vida funcional. Notamos que a preocupação com a formação docente tem sido foco permanente das políticas públicas em educação. Situando o professor como sujeito fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

O diferencial da política educacional do PNAIC de 2017 foi a ampliação da perspectiva de alfabetização, a qual incluiu na proposta a educação infantil, sob pretexto da observação dos indicadores e resultados colhidos na ANA, além da Secretária de Educação Básica (SEB) do MEC observar que ainda são notados “casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, é deslocado apenas para o 3º ano” (BRASIL, 2017, p. 4)

O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 (trezentos e treze mil quinhentos e noventa e nove) professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 (cento e vinte) horas; em 2014, foram 311.916 (trezentos e onze mil novecentos e dezesseis) profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 (cento e sessenta) horas; em 2015, foram capacitados 302.057 (trezentos e dois mil e cinquenta e sete) professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 (duzentos e quarenta e oito mil novecentos e dezenove) alfabetizadores e 38.598 (trinta e oito mil quinhentos e noventa e oito) coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 (cem) horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.<sup>53</sup>

No entanto, no ano de 2018 foi lançada a BNCC, documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Tal documento visa assegurar os direitos de

---

<sup>53</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento orientador 2017**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador-2017>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

aprendizagem e o desenvolvimento da educação, conforme as metas definidas PNE. A BNCC integra a política nacional de Educação Básica e visa contribuir no alinhamento das políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. ” (BRASIL, 2018, p. 8)

Com a implementação da BNCC, o governo federal espera superar, a atual, fragmentação das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e basilar a qualidade da educação no Brasil. Para cumprimento deste propósito, o documento propõe que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8)<sup>54</sup>

A BNCC, modificou que a ação pedagógica com foco na alfabetização, para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental<sup>55</sup>, a fim de garantir ao aluno a ampliação das possibilidades de construção dos conhecimentos e uma maior participação na vida social ao ser inserido na cultura letrada, ou seja, a Base visa assegurar

[...] amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 57)

---

<sup>54</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8)

<sup>55</sup> “Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Como foi relatado anteriormente os dois últimos documentos, balizam suas estratégias e ações de alfabetização, segundo o que foi estabelecido no PNE de 2014. Com base no que está proposto na meta 5 do PNE de 2014, a mesma estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, desta forma, percebemos que o PNAIC e a BNCC visam o atendimento prioritário desta meta com vias de atender, conseqüentemente, outra meta do mesmo Plano: a Meta 2 que estabelece, a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda população de 06 a 14 anos dando a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Porém, nos vem o questionamento que: como tal garantia de permanência, possa ser estabelecida se a plena aprendizagem não é conseguida pelo aluno, pois a realidade da escola pública contradiz a expectativa estabelecida por esta meta, já que a plena aprendizagem não é efetivada, visto que, as políticas públicas educacionais facilitam/estabelecem uma continuidade do acesso as séries seguintes, porém, a aprendizagem não acompanha esse acesso. Sendo assim, é necessário conhecer as estratégias da Meta 5, para que possamos entender a conjuntura das políticas educacionais em alfabetização:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 5.5) 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; 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas

especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014)

Ao aferirmos as estratégias 5.3., 5.4. e 5.6. da Meta 5 do PNE 2014, no que diz respeito a seleção, a certificação, a divulgação, a fomentação, a promoção e a estimulação das novas tecnologias educacionais, constatamos que este tipo de estratégia é algo necessário ao cotidiano pedagógico, visto que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada e informatizada. No entanto, a realidade da escola pública distancia o cumprimento das estratégias, visto que por mais que o governo disponibilize equipamentos e recursos educacionais abertos que garantam o acesso as tecnologias educacionais para a alfabetização das crianças, como o Laboratório de Informática Educativa (LIE) Móvel<sup>56</sup> e o Software “Luz do Saber”<sup>57</sup>. Posto isto, temos que ter em mente que: tais recursos não abrangem de forma linear todas as unidades de ensino regular, sendo implantados, na maioria das vezes, em “escolas modelo” ou em “ilhas de conhecimento”, findando como estratégias governamentais publicitárias para o ideal almejado. Sendo assim, percebemos que mesmo nas unidades onde o alcance é estruturado, não ocorre uma manutenção periódica dos equipamentos disponibilizados, ficando estes, muitas vezes, sucateados em um curto período de tempo; além disso, observamos que ocorre um débil treinamento dos professores para a correta utilização dos recursos educacionais digitais para o auxílio do processo de alfabetização, resultando numa utilização dos equipamentos, com as crianças, como simples “brinquedos”, fugindo assim do propósito original da utilização de tais tecnologias. Enfim, ressaltamos que este cenário nada mais é do que reflexo da sociedade do conhecimento<sup>58</sup>, onde por mais

---

<sup>56</sup> O LIE Móvel é um projeto da Prefeitura de Fortaleza que tem como objetivo central a utilização das tecnologias digitais como suporte aos processos de ensino-aprendizagem, como o software “Luz do Saber”. Sendo assim, o projeto incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias digitais e a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-adquire-64-laboratorios-moveis-de-informatica-educativa>>.

<sup>57</sup> O Software “Luz do Saber” é um recurso didático que tem por “objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital. É um software de autoria embasado primordialmente, na teoria do educador Paulo Freire. Considera também algumas contribuições de Emilia Ferreiro e AnaTeberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico.” Disponível em: <<https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/>>.

<sup>58</sup> Segundo Duarte (2003, p. 13) “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.”



que o desenvolvimento da economia capitalista alcance os mais diversos estratos sociais, as tecnologias, inclusive as educacionais, não seguem o mesmo ritmo de alcance, tornando o acesso dos alunos e até do próprio professor, algo longínquo da realidade, visto que a escola nada mais é do que o reflexo do modo societal vivido.

Quando analisamos a estratégia 5.7. da Meta 5 do PNE 2014, reconhecemos que a mesma vem a atender os objetivos ora propostos na Meta 4<sup>59</sup> do mesmo documento, a qual visa a universalização ao acesso da educação básica de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Porém, o atendimento de tal estratégia está restrito as condições existenciais e concretas, as quais uma sala de aula regular não detém, visto que as mesmas, em sua grande maioria, carecem de recursos mínimos como: de acessibilidade; de articulação pedagógica entre o ensino regular e as necessidades específicas da criança a ser assistida; de materiais e recursos pedagógicos específicos para o a real inclusão do aluno com necessidades especiais ao processo de aprendizagem; de profissionais de apoio que auxiliem a própria adaptação do aluno no ambiente escolar. Sendo assim, o que se percebe é que a alfabetização deste público específico não visa a inclusão, e nem a aprendizagem específica dos códigos e dos sinais da nossa língua, e sim a exclusão, pois não está estabelecida nem uma “terminalidade temporal” do processo de aprendizagem destes indivíduos.

#### 4.2 A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO À CLASSE TRABALHADORA: DESVELANDO A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE ANALFABETISMO NO BRASIL

Diante do exposto, nas seções anteriores, inferimos que as diversas iniciativas desenvolvidas historicamente no âmbito das políticas públicas educacionais, tanto na esfera internacional como na esfera nacional, tem como pressuposto prioritário, uma orquestração de esforços conjuntos e articulados entre as iniciativas públicas e privadas, que visam a consolidação do processo de

---

<sup>59</sup> “Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014)

escolarização das crianças em fase de alfabetização, alicerçado em um ideário prevalecente que reproduz em seu cerne, políticas de necessidades básicas educacionais, porém sem o vislumbre do horizonte necessário para a efetiva consolidação dos saberes historicamente construídos.

Destarte, um questionamento surge: por que em pleno século XXI, as crianças brasileiras ainda sofrem com a condição de analfabetismo? Mesmo observando este conjunto de pactos, programas e iniciativas camufladas de políticas públicas educacionais remodeladas, periodicamente, a cada governo? O direito à alfabetização está atrelado ao direito à cidadania, é um direito garantido por lei, ou seja, o analfabetismo é a negação do conhecimento a uma parcela da população que vêm secularmente sofrendo sequelas históricas de uma enorme dívida social acumulada, tendo como reflexo para nossas crianças o fracasso escolar e a exclusão social.

Conforme Soares (2005), o analfabeto é

[...] aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedade letradas e, mais que isso, grafocêntricas: porque conhecemos bem, e há muito, esse ‘estado de analfabeto’, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente *analfabetismo*. (SOARES, 2005, p. 20, grifos da autora).

As políticas educacionais para a alfabetização, anteriormente expostas, tentaram camuflar o termo “analfabetismo”, com base na criação de novos termos como o próprio termo “letramento”, já referido anteriormente. Se um indivíduo não incorporou os usos da escrita, se ele não se apropriou plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita, esse indivíduo não está em nível de letramento, como afirma Soares (2005), e sim é um indivíduo analfabeto, pois é incapaz de ler e escrever, necessitando da figura do outro para realizar essa atividade. A autora, se utiliza do exemplo de que

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feitas por um alfabetizado, se recebe cartas que outro lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede alguém que lhe leia aviso ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2005, p. 24, grifos da autora)

A autora, ao defender o termo letramento chega a afirmar, que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado.” (SOARES, 2005, p. 24). Para a mesma, a diferença entre alfabetização e letramento, pode ser notada ao observamos que

As pesquisas que se voltam para estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição [...] ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social [...] ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, a práticas de leitura e escrita no passado [...] são pesquisas sobre letramento. (*Ibidem*, p. 23-24)

Não é porque uma criança folheia livros, finge que está lendo, brinca de escrever, rabisca um pedaço de papel, ou porque está rodeada de material de escrita em casa ou na sala de aula, que essa criança estará letrada. Ou mesmo um adulto que escreve seu nome, conhece as letras do alfabeto e até reconhece algumas palavras envoltas ao seu cotidiano que deixará a condição de estar em condição de “analfabetização”, o que estes indivíduos tem em comum é que apenas se utilizam de “meios de sobrevivência” para continuar a existir no mundo real, que é, atualmente, um mundo letrado.

O que constatamos é que a realidade difere muito do que é garantido em lei, que a garantia das oportunidades educacionais, e consequentemente a garantia da alfabetização das nossas crianças é uma falácia, que não sai literalmente do papel. Por conseguinte, a gestão direta e indireta das escolas de educação básica no Brasil, desenvolveram e contribuíram para uma cultura centrada na avaliação, que ao invés de valorizar os profissionais do magistério, acompanhar as práticas pedagógicas, bem como contribuir para construção de uma formação humana integral dos educandos, distorce, deturpa e cria cotidianamente receituários e práticas “duvidosas”, para atingir os melhores resultados possíveis, na corrida do “vale-tudo” pela tão esperada “nota verde” da avaliação.

A qualidade em educação passa a ser entendida apenas no alcance de metas, ou no atingimento de índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>60</sup>. Porém, indagamos: será que este tipo de ação representa realmente

---

<sup>60</sup> O IDEB foi criado no ano de 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o índice varia

a busca da garantia de qualidade na educação? Adestrar alunos para resolução de uma “Prova Brasil” ou uma “Provinha Brasil” ou uma “ANA” realmente reflete a garantia de ensino efetivamente de qualidade?

Os testes, as avaliações e o próprio processo de aprendizagem são voltados apenas para o atendimento das competências como está explicitamente posto na BNCC de 2018, independente do programa, da ação, da metodologia empregada, o resultado final torna-se o fim do processo de alfabetização em si.

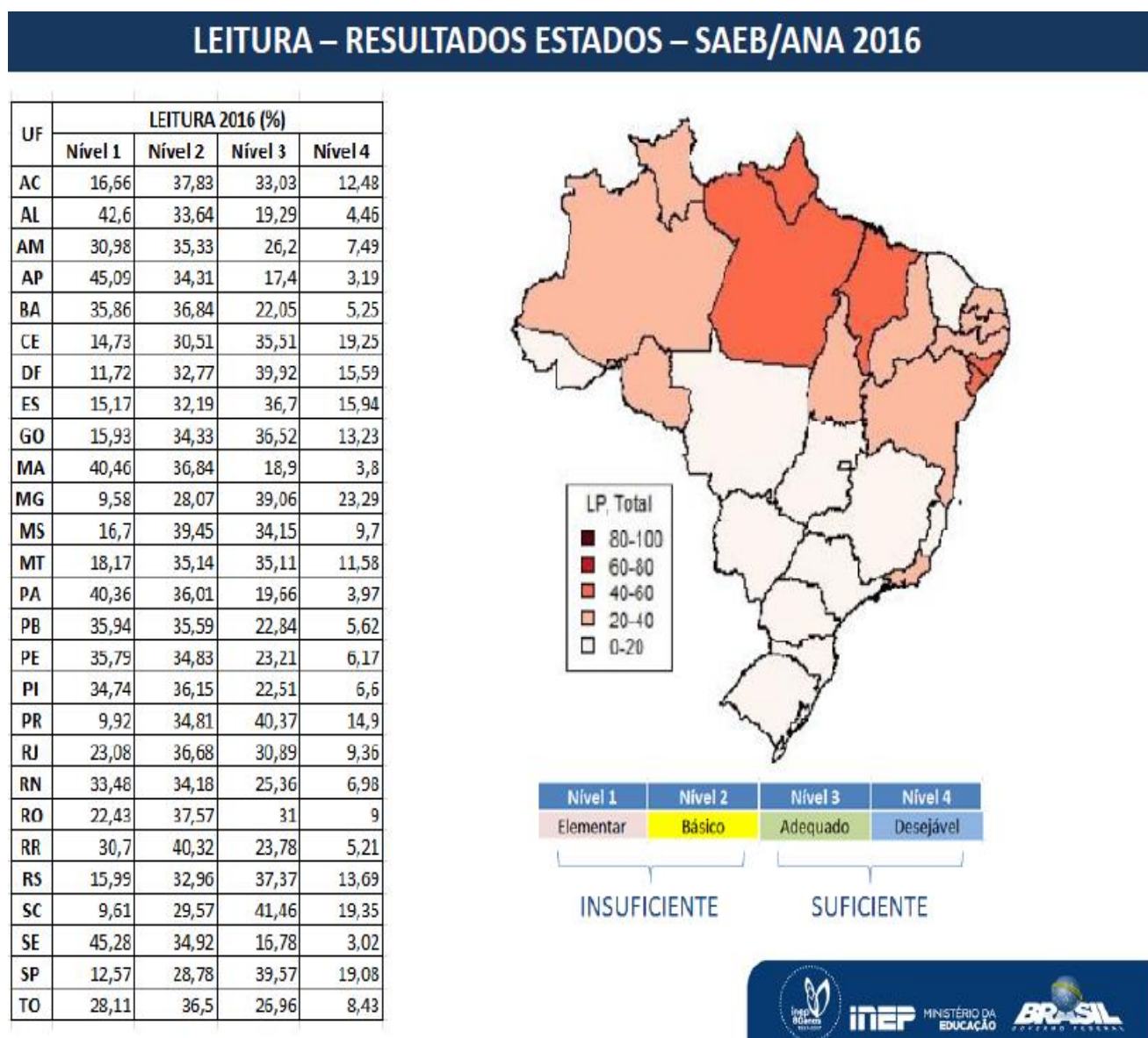
Segundo o relatório do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), “as autoridades educacionais, que patrocinam essas avaliações, buscam aferir a qualidade do ensino, apropriam-se de seus resultados, divulgam-nos, entretanto não enfrentam adequadamente os desafios para sua superação.” (CEARÁ, 2006, p. 25). Entendemos, desta forma, que a avaliação é uma etapa importante do processo de aprendizagem e de alfabetização, porém, em nenhum momento pode ser considerada meio ou fim do processo em si.

Desta maneira, observamos que ano após ano, avaliação após avaliação, os diagnósticos finais pouco diferem uns dos outros, como podemos perceber ao analisarmos os resultados da ANA de 2016.

---

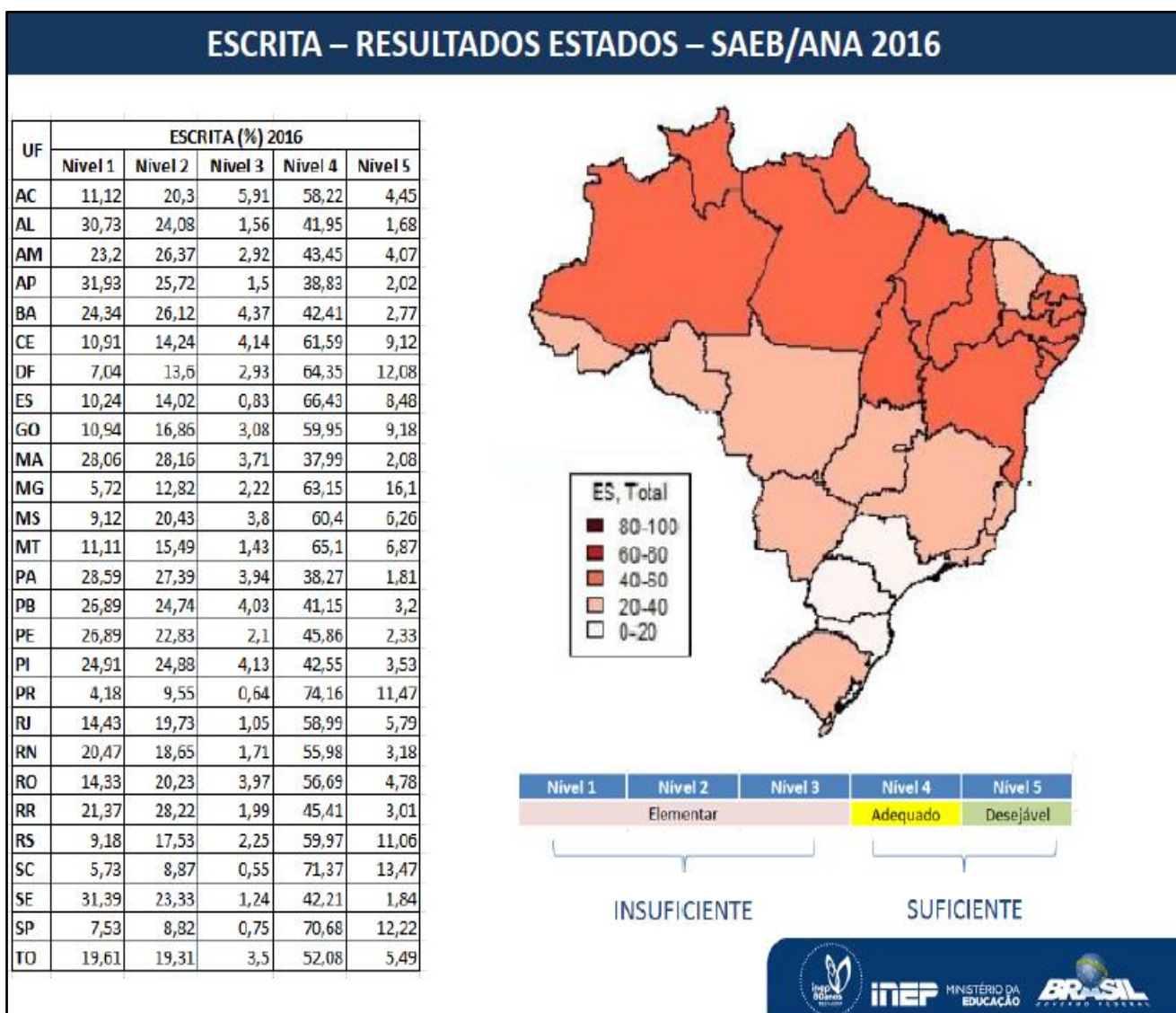
de zero a 10, a partir da combinação destes dois conceitos. “O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.” (INEP, s/d). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>.

Figura 6 – Resultados por Estado do SAEB/ANA 2016 referente a leitura



Fonte: Adaptada do site <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>

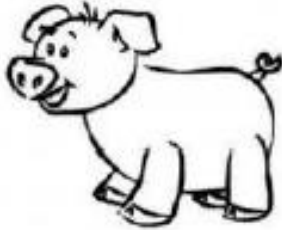
**Figura 7 – Resultados por Estado do SAEB/ANA 2016 referente a escrita**



Fonte: Adaptada do site <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>

Através dos resultados diagnosticados na prova da ANA do ano de 2016, notamos que o desempenho discente em leitura e em escrita está aquém do desejado e do esperado no Brasil, cenário imprevisto (ou previsto) após cinco anos de um intenso trabalho de um programa nacional aos moldes do PNAIC. Que a tão disseminada “articulação”, enquanto política pública nacional, também foi outro quesito que não saiu do papel, sendo claramente percebido uma disparidade regional e econômica entre os estados e as regiões brasileiras. Um questionamento nos surge: Será que estes dados, desvelam a realidade fidedignamente tal como está posta?

Figura 8 – Exemplos de questões aplicadas aos alunos na ANA de 2016

| Exemplo de item de Escrita                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Exemplo de item de Leitura                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Questão 2:</b> Escreva o nome da figura.</p>  <p><u>Porco</u></p>                                                                                                                                                                                                                          | <p>Veja a figura:</p>  <p>Faça um X no nome da figura.</p> <p>(A) PIJAMA<br/>(B) PILOTO<br/>(C) PIPOCA<br/>(D) PIRATA</p> |
| <p><b>Questão 3:</b></p> <p><b>A bruxa boazinha</b></p> <p>Era uma vez uma bruxa que gostava de fazer coisas boas.</p> <p>Continue a história da bruxa, contando uma das coisas boas que ela fez. Escreva onde isso aconteceu e quem participou.</p> <p><u>uma vez eu e minha amiga</u></p> <p><u>estávamos no jardim</u></p> <p><u>e lá eu e ela</u></p> <p><u>estávamos</u></p> |                                                                                                                                                                                                             |

Fonte: Adaptada do site <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>

Ao analisarmos um exemplo de produção textual da ANA 2016, notamos que muitas crianças não são capazes de localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, muito menos são capazes de identificar os diversos gêneros textuais como: convite, recado, poema, etc. Sendo assim, observamos que os níveis de alfabetização são aferidos por testes objetivos e rápidos, os quais muitas vezes as crianças são adestras a realizarem. Posto isto, observamos que muitas crianças que terminam o 3º ano não possuem autonomia para a construção de um simples texto,



que chegam as séries como 4º ano e 5º ano, letradas na teoria, mas analfabetas na prática. Nesta via não podemos esquecer que existe uma orientação da gestão direta e indireta para que as crianças não sejam reprovadas ou retidas nas classes de alfabetização. Os níveis do IDEB podem até podem terem sido alcançados, como observamos na figura abaixo, pelos resultados divulgados pelo INEP. Mas a que custos?

**Figura 9 – Resultados e Metas do IDEB para o Brasil – Anos iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: IDEB

Porém, neste mesmo contexto, o Estado do Ceará aparece como uma verdadeira potência no quesito da alfabetização na fase inicial como apontam os resultados do IDEB abaixo expostos. O Ceará possui 77 das 100 melhores escolas do país<sup>61</sup>, referente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e as 24 melhores escolas, ou seja, as 24 primeiras posições, dos anos iniciais do ensino fundamental estão ocupadas por escolas do Estado. Tais resultados, são ostentados como frutos

<sup>61</sup> Ver mais em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2016/09/09/noticiasjornalcotidiano,3657675/77-das-100-melhores-escolas-do-pais-estao-no-ceara-mostra-ideb.shtml>>



de uma política específica, que tiveram suas discussões iniciadas no ano de 2004 e que resultaram na criação de um programa para alfabetização e letramento na idade certa: o PAIC.

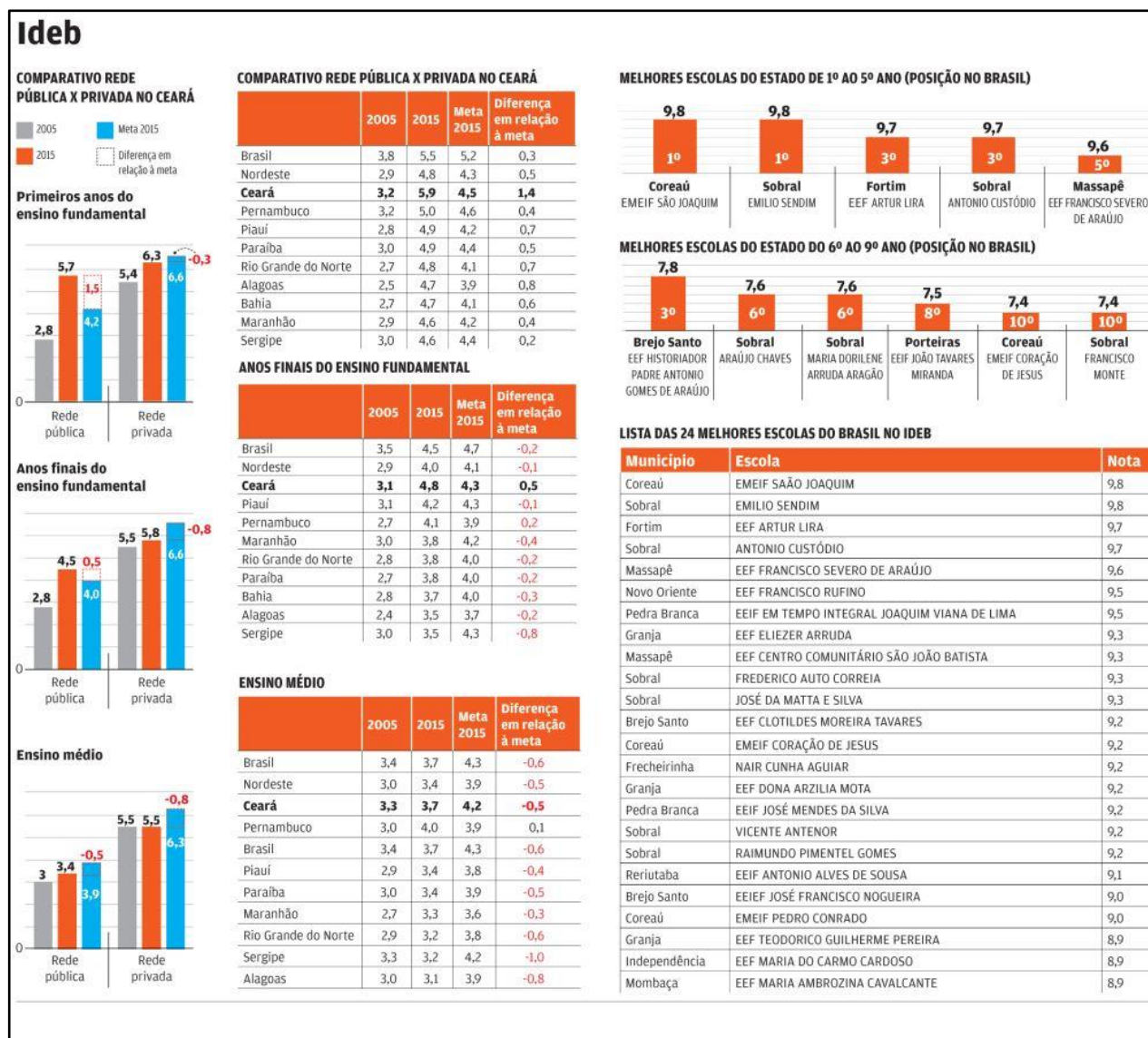
**Figura 10 – Resultados e Metas do IDEB por Estado – Anos iniciais do Ensino Fundamental**

|  Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |                |        |        |        |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|  <b>IDEB</b><br>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica            |                |        |        |        |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
| <b>IDEB - Resultados e Metas</b>                                                                                                                         |                |        |        |        |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
| 4ª série / 5º ano                                                                                                                                        |                |        |        |        |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
| Estado ↓                                                                                                                                                 | Ideb Observado |        |        |        |        |        | Metas Projetadas |        |        |        |        |        |        |        |
|                                                                                                                                                          | 2005 ↓         | 2007 ↓ | 2009 ↓ | 2011 ↓ | 2013 ↓ | 2015 ↓ | 2007 ↓           | 2009 ↓ | 2011 ↓ | 2013 ↓ | 2015 ↓ | 2017 ↓ | 2019 ↓ | 2021 ↓ |
| Acre                                                                                                                                                     | 3.3            | 3.7    | 4.2    | 4.5    | 5.0    | 5.3    | 3.4              | 3.7    | 4.1    | 4.4    | 4.7    | 5.0    | 5.3    | 5.6    |
| Alagoas                                                                                                                                                  | 2.4            | 3.1    | 3.4    | 3.5    | 3.7    | 4.3    | 2.5              | 2.8    | 3.2    | 3.4    | 3.7    | 4.0    | 4.3    | 4.6    |
| Amapá                                                                                                                                                    | 3.0            | 3.3    | 3.8    | 4.0    | 3.9    | 4.3    | 3.1              | 3.4    | 3.8    | 4.1    | 4.4    | 4.7    | 5.0    | 5.3    |
| Amazonas                                                                                                                                                 | 2.9            | 3.4    | 3.8    | 4.2    | 4.5    | 5.0    | 3.0              | 3.3    | 3.8    | 4.0    | 4.3    | 4.6    | 4.9    | 5.2    |
| Bahia                                                                                                                                                    | 2.5            | 3.2    | 3.5    | 3.9    | 3.9    | 4.4    | 2.6              | 2.9    | 3.3    | 3.6    | 3.8    | 4.1    | 4.5    | 4.8    |
| Ceará                                                                                                                                                    | 2.8            | 3.5    | 4.1    | 4.7    | 5.0    | 5.7    | 2.9              | 3.2    | 3.6    | 3.9    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.1    |
| Distrito Federal                                                                                                                                         | 4.4            | 4.8    | 5.4    | 5.4    | 5.6    | 5.6    | 4.5              | 4.8    | 5.2    | 5.5    | 5.8    | 6.0    | 6.3    | 6.5    |
| Espírito Santo                                                                                                                                           | 3.9            | 4.3    | 4.8    | 5.0    | 5.2    | 5.5    | 4.0              | 4.4    | 4.8    | 5.0    | 5.3    | 5.6    | 5.9    | 6.1    |
| Goiás                                                                                                                                                    | 3.8            | 4.1    | 4.7    | 5.1    | 5.5    | 5.6    | 3.9              | 4.2    | 4.7    | 4.9    | 5.2    | 5.5    | 5.8    | 6.0    |
| Maranhão                                                                                                                                                 | 2.7            | 3.5    | 3.7    | 3.9    | 3.8    | 4.4    | 2.8              | 3.1    | 3.5    | 3.8    | 4.1    | 4.4    | 4.7    | 5.0    |
| Mato Grosso                                                                                                                                              | 3.5            | 4.3    | 4.8    | 4.9    | 5.2    | 5.5    | 3.6              | 3.9    | 4.3    | 4.6    | 4.9    | 5.2    | 5.5    | 5.7    |
| Mato Grosso do Sul                                                                                                                                       | 3.4            | 4.1    | 4.5    | 5.0    | 5.0    | 5.3    | 3.4              | 3.8    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.0    | 5.3    | 5.6    |
| Minas Gerais                                                                                                                                             | 4.6            | 4.6    | 5.5    | 5.8    | 5.9    | 6.1    | 4.6              | 4.9    | 5.3    | 5.6    | 5.9    | 6.1    | 6.4    | 6.6    |
| Pará                                                                                                                                                     | 2.7            | 3.0    | 3.6    | 4.0    | 3.8    | 4.3    | 2.7              | 3.0    | 3.4    | 3.7    | 4.0    | 4.3    | 4.6    | 4.9    |
| Paraíba                                                                                                                                                  | 2.7            | 3.3    | 3.6    | 4.0    | 4.2    | 4.5    | 2.8              | 3.1    | 3.5    | 3.8    | 4.1    | 4.4    | 4.7    | 5.0    |
| Paraná                                                                                                                                                   | 4.4            | 4.8    | 5.3    | 5.4    | 5.8    | 6.1    | 4.5              | 4.8    | 5.2    | 5.5    | 5.8    | 6.0    | 6.3    | 6.5    |
| Pernambuco                                                                                                                                               | 2.8            | 3.3    | 3.7    | 3.9    | 4.1    | 4.6    | 2.9              | 3.2    | 3.6    | 3.9    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.1    |
| Piauí                                                                                                                                                    | 2.6            | 3.3    | 3.8    | 4.1    | 4.1    | 4.6    | 2.7              | 3.0    | 3.4    | 3.7    | 4.0    | 4.3    | 4.6    | 4.9    |
| Rio de Janeiro                                                                                                                                           | 4.0            | 4.1    | 4.4    | 4.8    | 4.9    | 5.2    | 4.1              | 4.4    | 4.8    | 5.1    | 5.4    | 5.6    | 5.9    | 6.2    |
| Rio Grande do Norte                                                                                                                                      | 2.5            | 3.2    | 3.5    | 3.8    | 4.0    | 4.4    | 2.5              | 2.8    | 3.2    | 3.5    | 3.8    | 4.1    | 4.4    | 4.7    |
| Rio Grande do Sul                                                                                                                                        | 4.1            | 4.5    | 4.7    | 5.1    | 5.4    | 5.5    | 4.2              | 4.5    | 4.9    | 5.2    | 5.5    | 5.7    | 6.0    | 6.3    |
| Rondônia                                                                                                                                                 | 3.5            | 3.9    | 4.3    | 4.6    | 5.1    | 5.3    | 3.6              | 3.9    | 4.3    | 4.6    | 4.9    | 5.2    | 5.5    | 5.8    |
| Roraima                                                                                                                                                  | 3.6            | 4.1    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.1    | 3.7              | 4.0    | 4.4    | 4.7    | 5.0    | 5.3    | 5.6    | 5.8    |
| Santa Catarina                                                                                                                                           | 4.3            | 4.7    | 5.1    | 5.7    | 5.9    | 6.1    | 4.4              | 4.7    | 5.1    | 5.4    | 5.6    | 5.9    | 6.2    | 6.4    |
| São Paulo                                                                                                                                                | 4.5            | 4.8    | 5.3    | 5.4    | 5.8    | 6.2    | 4.6              | 4.9    | 5.3    | 5.6    | 5.8    | 6.1    | 6.3    | 6.6    |
| Sergipe                                                                                                                                                  | 2.8            | 3.2    | 3.4    | 3.6    | 3.8    | 4.1    | 2.9              | 3.2    | 3.6    | 3.9    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.1    |
| Tocantins                                                                                                                                                | 3.4            | 4.0    | 4.4    | 4.8    | 5.0    | 5.0    | 3.5              | 3.8    | 4.2    | 4.5    | 4.8    | 5.1    | 5.4    | 5.7    |

Obs:  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: IDEB

**Figura 11 – Comparativo do IDEB entre Rede Pública e Privada do Estado do Ceará**



Fonte: Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2016/09/09/noticiasjornalcotidiano,3657675/77-das-100-melhores-escolas-do-pais-estao-no-ceara-mostra-ideb.shtml>>

De acordo com o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE)<sup>62</sup>, produzido no ano de 2006: “ O Ceará é um dos

<sup>62</sup> O CCEAE, foi criado em 25 de março de 2004, sendo uma instância de caráter plural, democrática e representativa, “é um pacto societário para superação do ‘analfabetismo escolar’”. Firmado em parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), INEP, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, SEDUC e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE). Tal iniciativa teve como objetivo apontar caminhos que viabilizassem uma mudança no perfil de aprendizado dos alunos assistidos nas escolas cearenses, sendo assim, realizou a partir do trabalho de educadores e técnicos uma análise aprofundada da realidade da educação pública do Ceará. “Foi um grande mutirão, onde mais de 300 pessoas e 15 instituições públicas e privadas se envolveram nas pesquisas, no trabalho de campo, na realização de dezenas de encontros e audiências públicas em

estados brasileiros em que o acesso à educação é o mais facilitado. (CEARÁ, 2006, p. 9) resultado da universalização do ensino fundamental que permitiu na quase totalidade o acesso à escola de crianças entre 7 e 14 anos, porém mesmo com todo este avanço percebeu-se que ainda era um desafio oferecer um ensino de qualidade.

A Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), em trabalho conjunto com os outros parceiros da CCEAE, colaboraram no ano de 2004 para a estruturação e realização de estudos<sup>63</sup> que conjuntamente com os resultados da avaliação estadual de desempenho, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) – 2004, resultaram em

[...] um claro divisor de águas na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para o sucesso de todas as crianças. A sintonia e o compartilhamento de esforços para a realização desses empreendimentos mostra a maturidade adquirida por todos os atores envolvidos no desafio de eliminar o analfabetismo escolar em nosso Estado. (CEARÁ, 2006, p. 11)

Assim, a partir do relatório, percebeu-se naquela época que “na prática, a insuficiência do aprendizado nas escolas públicas cearenses estava traduzida no contingente de estudantes que concluem a 4ª série e não sabem ler nem escrever” (CEARÁ, 2006, p. 6), em suma, reconhecemos que a preocupação do governo estava na condição de analfabetismo que as crianças concludentes do ensino fundamental I, hoje correspondente do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, estavam sujeitos. Porém, segundo o CCEAE, o problema central da educação pública cearense residia na

[...] a inquietante e maciça presença nas nossas escolas públicas de crianças e adolescentes que, mesmo em séries adiantadas do ensino fundamental e

---

que a prioridade era a possibilidade de garantir a erradicação do analfabetismo escolar até 2010. ” (CEARÁ, 2006, p. 9)

<sup>63</sup> Três pesquisas foram desenvolvidas pela CCEAE: 1) Diagnóstico da leitura e escrita dos alunos de 2ª série de escolas da rede pública do Estado do Ceará. 2) Identificação das condições e formas de organização do trabalho escolar e trabalho docente para garantir a alfabetização de crianças nas escolas cearenses. 3) Avaliação de programas e instituições de formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental. Observando como resultados dos estudos que, na primeira pesquisa “[...] as crianças que chegam a 4ª série do Ensino Fundamental nos estágios muito crítico e crítico do SAEB, de fato, tem seu processo de alfabetização comprometido desde os momentos iniciais de sua escolarização.”; a segunda pesquisa mostrou “[...] fragilidades cognitivas dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, chegando muitas vezes ao desconhecimento do que seja alfabetização, mau uso do tempo pedagógico, na medida em que parte expressiva dele é dedicada ao outras atividades que não necessariamente o ensinar e o aprender.”; e, finalmente, na terceira pesquisa o estudo ressaltou, “[...] aspectos curriculares que precisam ser revistos, procurando focalizar a formação de professores com conhecimentos em alfabetização de crianças.” (CEARÁ, 2006, p. 11)

médio, não dominam as habilidades mínimas de leitura e escrita. **São crianças e jovens que mesmo depois de anos e anos de escolaridade permaneceram analfabetas.** Um fenômeno dramaticamente comum. (CEARÁ, 2006, p. 12, grifos nossos)

Desta forma, notamos que a falta de qualidade da alfabetização das crianças cearenses, refletiu na aprendizagem e, conseqüentemente, nos péssimos resultados obtidos nos testes a que eram submetidos os nossos alunos em outras disciplinas como História, Geografia, Matemática, Ciências etc. Ora, mas tal cenário era óbvio de acontecer, visto que, se uma criança não sabe ler como poderá aprender os conhecimentos básicos para manutenção de sua vida escolar? Sendo negado o conhecimento e, de modo conseqüente, a aprendizagem, qual o sentido da escola na vida destes indivíduos? Para o CCEAE tal contexto só seria superado com a tomada de posição da sociedade civil e política, ou seja, pela via democrática, ao

Focalizar na aprendizagem, em todos os âmbitos da política educacional, parece ser **o caminho mais rápido e seguro** para o sucesso de uma geração de crianças que vê o mundo com outros olhos, tem acesso a outras formas de conhecimento e, sobretudo, tem mais consciência de seus direitos. **Refundar a escola sobre estes dois pilares, o direito e a aprendizagem, significa dar um novo valor à democracia.** Significa qualificar os novos homens e mulheres para uma nova sociedade, mais complexa e desafiante. Sem o mínimo – boa escola, aprendizagem significativa, domínio dos códigos da modernidade – esta nova geração continuará alimentando o ciclo perverso de desigualdade e atraso, que cada educador deve ter como objetivo superar. (CEARÁ, 2006, p. 11, grifos nossos)

Destarte, a educação é um direito público subjetivo garantido em lei, assentido em nossa Constituição Federal. Porém, factualmente a história da educação escolar brasileira é marcada por ações públicas fragmentadas e de caráter descontínuo, no tocante a este direito. As políticas públicas educacionais em torno da alfabetização de crianças não fogem à regra, “têm sido implementadas ao sabor das circunstâncias quase sempre pouco favoráveis à garantia do acesso, permanência e qualidade no ensino público.” (CEARÁ. 2006, p. 21)

O CCEAE exalta a experiência pioneira do município de Sobral, o qual elegeu a alfabetização de crianças como a prioridade para a efetivação da qualidade da educação, aclamando o ensaio deste município como “referência e inspiração”, para a materialização de políticas públicas educacionais de alfabetização no Estado do Ceará.

O Município de Sobral, especificamente, desencadeou, a partir de 2000, uma **verdadeira “cruzada”** de enfrentamento do problema da fragilidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Para tanto, desenvolveu um amplo processo de diagnóstico e avaliação acerca do nível de alfabetização de crianças nas séries iniciais. (CEARÁ, 2006, p. 21 – grifos nossos)

Sendo assim, podemos perceber que as políticas públicas de alfabetização no Estado do Ceará foram a expressão de um movimento articulador entre os diversos entes, baseado, essencialmente, na experiência do município de Sobral, o qual exaltava o papel do protagonismo e da mobilização social entre a sociedade civil e política, tendo como principal bandeira para o combate direto ao analfabetismo escolar. Deste modo, os atores sociais assumiram o compromisso da demanda decorrente, erigindo como meta primordial do pacto “a superação do analfabetismo escolar até o ano de 2010” (CEARÁ, 2006, p. 23).

O Comitê coloca-se, por conseguinte, a serviço da luta pela garantia do direito da criança cearense aprender, aprender na escola pública, aprender a viver e a ser cidadão, dominando para isso todos os códigos e conhecimentos necessários e compatíveis com o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. E o espaço social e educativo para assegurar esse direito é inequivocadamente a escola pública. (CEARÁ, 2006, p. 26)

No entanto, ressaltamos que a ruptura e descontinuidade destas políticas públicas em alfabetização constitui marca característica destas ações de cunho educacional. O que percebemos, baseado nas diversas pesquisas, é que grande parte dos professores desconhece o que seja a alfabetização. Poucos são os professores que possuem uma formação específica em alfabetização. Acerca da formação docente, percebe-se que existem graves lacunas na compreensão teórico-metodológica sobre alfabetização e leitura escrita. A grande maioria dos professores não sabe o que é o conceito de alfabetização não sabem quais tipos de métodos utilizam em sala de aula, conforme relatado no relatório da CCEAE de 2006 “a pintura que se delineou expressa um raso nível de fundamentação teórica dos métodos e fragilidade nas práticas adotadas.” (CEARÁ, 2006, p. 86). Cenário que pouco diverge da realidade encontrada atualmente nas salas de alfabetização.

Os pais, da mesma forma, em grande parte não conseguem acompanhar o processo de alfabetização das crianças. Que também, na mesma via, as crianças portadoras de necessidades especiais representam a parcela mais esquecida da escola e da sala de aula. Poucas são as escolas que possuem salas de atendimento

educacional especializado; e além de não haver estes atendimentos, poucos são os profissionais com qualificação específica para este tipo de atendimento.

As políticas educacionais esquecem que os fatores externos da escola são determinantes do analfabetismo escolar: a falta de acompanhamento dos pais, a carência econômica das famílias, a evasão escolar, o desinteresse dos alunos. A maioria das nossas escolas públicas estão em zonas periféricas, onde cotidianamente observa-se um cenário marcado pela violência, tráfico e consumo de drogas. Grande parte das famílias dos nossos alunos estão desestruturadas, marcadas por cenários corriqueiros de violência doméstica, onde os pais vivem, na sua grande maioria, em situação de subemprego ou desemprego e quando empregados recebem baixas remunerações que permitem apenas a sobrevivência perante este cenário de barbárie urbana. Em tempos de crise e recessão econômica, a merenda escolar constitui, para grande parte dos nossos alunos, a única ou principal refeição do dia.

As escolas, por muitas vezes são consideradas corpos/entes estranhos aquelas comunidades, e são tão vítimas da violência, tal qual os alunos e as famílias, sendo muitas vezes roubadas e saqueadas por pessoas da própria comunidade. As escolas estão inseridas num contexto sistemático de pobreza e violência.

Sendo assim, se nem toda escola é igual, as escolas pertencentes a região sul e sudeste tem acesso a uma infraestrutura física e material, totalmente diferente do que as escolas das regiões norte e nordeste. E esta mesma comparação pode ser observada quando relacionadas as escolas urbanas, as escolas rurais. Então porque o governo insiste em apregoar políticas públicas de caráter nacional e avaliações padronizadas para um país com tantas diferenças sociais e econômicas?

Enquanto a grande maioria das escolas públicas amargam uma dura realidade brasileira, observamos que como meio propagandista político e eleitoral surgem polos de excelência, escolas-modelo, que são bem equipadas e possuem infraestrutura adequada e de qualidade. Como as 24 escolas cearenses que fazem parte do ranking das 100 melhores do Brasil. Sendo que a excelência em desempenho nas avaliações da fase final do ciclo de alfabetização, são sempre reveladas como resultados do empenho e da dedicação dos professores e gestores das escolas públicas

Temos que ter em mente que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, vai para além do caráter científico de conceitos como

alfabetização, escrita, leitura e letramento, pois tais concepções não são neutras, tem embutidas em seu cerne um ideário político, econômico e social pré-determinado.

A organização do trabalho escolar e a atuação do docente a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula não podem ser os únicos determinantes para a garantia do processo de alfabetização escolar e consequente garantia da qualidade em educação. Desta maneira, as políticas públicas educacionais de alfabetização não podem focar suas diretrizes apenas nestes dois eixos, afinal, a aprendizagem escolar é fruto de múltiplos fatores intra e extraescolares, de um conjunto de determinações que estão inseridas na escola, mas também fora dela, que colaboram e interferem diretamente no cotidiano escolar, na sala de aula, no trabalho do professor e na aprendizagem do próprio aluno.

O ensino sistemático da leitura e da escrita não pode ser concentrado em apenas uma série de ensino e sim deve ser entendido como um processo, que se inicia na mais “tenra idade”, antes da entrada da criança na escola. Quando uma criança se alfabetiza, torna-se incluída em um “novo universo”, antes desconhecido, o universo do “mundo letrado”, as palavras tomam sentido e significado, algo que antes não existia na vida daquele indivíduo. No entanto, a realidade da escola pública é díspare e heterogênea, se antes a palavra tinha o poder, a partir de suas diversas manifestações, de tornar-se um instrumento de inclusão à cidadania e à democracia, ao ser negada passa a excluir das mais diversas maneiras os indivíduos. A escola pública, mesmo com todas estas iniciativas e políticas, continua produzindo continuamente analfabetos, sendo assim, nossas crianças se arrastam ano após ano até serem “expulsas” implícitas ou explicitamente pelo sistema.

O analfabetismo não pode ser explicado por uma única face e por uma só razão. Ele é fruto de um complexo de razões – históricas, sociais e econômicas –, e mesmo existindo iniciativas para sua superação, os resultados serão sempre fragmentados e parciais, pois sua existência está atrelada sistematicamente a forma social posta, sendo agravados no contexto da crise estrutural do capital.

## 5 CONCLUSÃO

Rematamos nossa pesquisa apontando que o trabalho é o alicerce de toda atividade humana, ou seja, o trabalho configura-se enquanto protoforma fundante do ser social, sendo a atividade que distingue os homens dos demais animais, cuja vida é circunscrita pelos limites impostos pela natureza.

O homem torna-se mais humano quando mais faz recuar as barreiras naturais que lhe cercam. Ressaltamos, na mesma via, que o trabalho é a vontade humana posta em prática, é a atividade vital consciente dos homens que é mediada pela consciência.

Através do trabalho, o homem transforma o meio que lhe cerca, promovendo, desta forma, a criação de suas próprias condições de existência, condições essas que são históricas e sociais. A transformação do mundo natural em um mundo humano revela a dinâmica autoconstitutiva do gênero humano.

Os indivíduos necessitam do trabalho para existirem e para se manterem, é alicerçado no trabalho que o homem define e orienta as suas necessidades, necessidades estas que quando satisfeitas geraram outras necessidades, e que com o perpassar do tempo enriqueceram a produção, aumentaram a produtividade e sofisticaram o trabalho.

No entanto, lembramos que o resultado da atividade produtiva resultará não apenas em produtos materiais, mas também em novos produtos e novas necessidades abstratas e espirituais. Sendo o conhecimento, algo socialmente condicionado e historicamente construído.

Porém, subordinado ao modo de produção capitalista, suplantado pelo estranhamento humano e pela apropriação do trabalho alheio, o controle da produção (atividade) deixa de considerar as necessidades humanas e passa a ser determinado pelas necessidades e exigências da produção privada, da propriedade privada, da troca capitalista e da divisão do trabalho.

Neste sentido, desvelaremos introdutoriamente, as contradições que o trabalho passa a apresentar na atual forma de sociabilidade em que uma pequena parcela de indivíduos sacrifica, cotidianamente, uma grande parcela, em prol do atendimento de suas próprias necessidades; onde a produção da riqueza para poucos resulta na reprodução da miséria para muitos, processo esse que degrada de forma cada vez mais aprofundada, física e espiritualmente, a classe explorada.



Nesta via, o que podemos inferir é que, na contemporaneidade, as necessidades humanas estão subordinadas à reprodução do capital, ou seja, a dinâmica da vida social tanto dos indivíduos, quanto da sociedade encontra-se limitada à lógica sistêmica de reprodução do capital, que deforma os indivíduos, impossibilitando o livre e pleno desenvolvimento humano, que só poderá ser alcançado com a superação do jugo capital e da sociedade burguesa.

A classe dominante impõe ao trabalhador uma educação alienante que mantenha e reproduza o *status quo* necessário.

Sendo assim, concluímos que historicamente a Educação se constituiu como um dos principais empreendimentos sociais e econômicos do Estado, e consequentemente da classe burguesa.

Atualmente o Banco Mundial e os organismos multilaterais, como a UNESCO e UNICEF, ditam a agenda educacional contemporânea e padronizam as políticas públicas em educação. Estando o pensamento educacional vigente, e consequentemente a política pública de alfabetização, atrelados às condições de alienação resultantes da atual forma de sociabilidade.

A política de alfabetização brasileira é uma política de longo prazo, apoiada na pesquisa realizada reconhecemos que a base estrutural não mudou, apenas novos programas foram substituindo os antigos, sendo assim, os programas de alfabetização têm sim uma data de validade pré-definida. Desta forma, diante do atual panorama de efetivação da BNCC, observamos um lento desmonte do PNAIC, com breve prazo para que seja permanentemente encerrado e substituído por uma versão mais sofisticada.

Nossa análise expõe alguns pressupostos sobre o PNAIC, primeiramente entendemos que o presente pacto contribui para a continuidade da política de “analfabetização” brasileira, nesse sentido, também compreendemos que o mesmo se trata de uma estratégia do capital em crise estrutural, que atribui e restringe a aprendizagem e/ou letramento para crianças e jovens da classe trabalhadora, além de ser, antes de tudo, uma política de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores voltada, exclusivamente, para atender a política de avaliação nacional, já findadas a não terem êxito.

Notamos em nossa análise, que atualmente o foco da capacitação dos professores alfabetizadores em áreas temáticas específicas como linguagem, matemática, gestão escolar, currículo, interdisciplinaridade tem como foco relacional

estarem diretamente ligadas a uma política de gestão de resultados, a qual a avaliação assume o papel primordial.

Como consequência direta tais políticas educacionais continuam tantas e repetidas vezes tendo como fim o mesmo resultado frustrante, ou seja, o prolongamento da situação de “analfabetismo” dos indivíduos. Desvelamos ainda, durante a pesquisa, que o elemento da política de “analfabetização” existe independente do estado capital está em crise ou não, o problema é que o capital em crise agudiza todas as relações, recaindo os resultados mais negativos perante a parcela mais pobre da sociedade.

Em suma, podemos perceber que o fim educacional passa a estar na preparação/treinamento/adestramento dos alunos para os contínuos testes e avaliações, internas ou externas, e não no domínio da linguagem em si como deveria ser. Nesta via, notamos que as políticas públicas educacionais já são criadas com lacunas estruturais que talvez julguemos propositais.

O acesso à escola e aos conteúdos de alfabetização são condições necessárias para a atual integração dos indivíduos no ambiente escolar e até na própria sociedade, eles abrem as portas para toda uma gama de conteúdos escolares que podem ser assimilados no processo de aprendizagem, durante a vida escolar dos alunos, porém da forma como estão estabelecidos vemos que não são suficientes para romper a barreira de esquecimento social, a qual esta parcela da população é limitada, são crianças que vivem nas sombras, renegadas, escondidas, que cuja a existência só é reconhecida como um número, um simples dado estatístico.

O que constatamos é que as políticas educacionais, aplicadas no ambiente escolar, não são políticas inclusivas e sim políticas de exclusão educacional. O analfabetismo no Brasil, normalmente é tratado a partir de números, taxas e metas, sem levar em conta que a parcela da população considerada analfabeta é a mesma que padece do desemprego, da violência, da fome e da alienação, que em cerne refletem a ótica do próprio sistema do capital.

O capital não tem a necessidade de “não-educar”, ele tem a necessidade de educar sim, escolarizar as pessoas, nós educadores é que tendemos a levantar a bandeira que existe uma negação do conhecimento pela escola burguesa, no atual momento histórico, o capital não nega as necessidades básicas de aprendizagem reproduzidas na escola, essas necessidades são necessárias para que o sistema possa continuar a se reproduzir e a existir. O que efetivamente é negado são os

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, necessários para a formação humana integral.

Concluimos afirmando que existe uma política de “analfabetização” no Brasil, mistificada historicamente em programas de alfabetização que servem diretamente à lógica de reprodução do capital, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades relacionadas a área da linguagem e da escrita, em crianças durante os primeiros anos escolares.

Nossa pesquisa não visa contribuir para reformas parciais dentro do sistema capitalista e sim para o horizonte de transformação da ordem burguesa. O que defendemos é que a escola das maiorias, das periferias, do pobre, do trabalhador, seja a escola de todos e que o conhecimento repassado seja um conhecimento concreto, criador de reais possibilidades aos indivíduos para apropriação concreta do seu meio e que ofereça possibilidades concretas de libertação substancial para todos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, L. B. A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. **Trabalho, Sociabilidade e Educação**: uma crítica à ordem do Capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 259-274.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**: Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de apoio a leitura e escrita (PRALER)**: guia geral. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia\\_e\\_formador/guia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)**: guia geral. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category\\_slug=julho-2010pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: livreto. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília, 2015a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador**: PNAIC em ação 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador-versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 01 jul. 2016.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Organização de Rui Rodrigues Aguiar, Ivo Ferreira Gomes e Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza, 2006. 206p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, F. J. F. O marxismo enquanto referencial teórico para conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, S. *et al.* (Org.) **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 13-27.

\_\_\_\_\_. A Natureza Ontológica do Pensamento de Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=1:artigos&Itemid=61#](http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:artigos&Itemid=61#)>. Acesso em: 01 jul. 2016.

COSTA, G. M. da. Contribuição da análise imanente à pesquisa de textos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/gilmaisa.pdf>>. Acesso: 05 jan. 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.) **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 2

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/historico/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

JIMENEZ, S., MAIA, O. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S., RABELO, J. (Org.) **Trabalho**,

**educação e luta de classes:** a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Tropical, 2004. p. 105 - 124.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuição a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** crítica a economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto Comunista**. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **O século XXI:** socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990)**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 25 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração sobre Educação para Todos:** 1993: Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 25 set. 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. 128p.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

**APÊNDICE**



## APÊNDICE A – Políticas públicas de alfabetização no Brasil (1999 – 2018)

| CARACTERÍSTICAS GERAIS <sup>64</sup> |      |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------|------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| POLÍTICAS                            | ANO  | FORMAÇÃO DO PROFESSOR | PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| PROGRAMA<br>PARAMETROS EM AÇÃO       | 1999 | PRESENCIAL            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinou-se especificamente ao apoio e ao incentivo dos professores alfabetizadores da 1ª série do ensino fundamental I;</li> <li>• A formação continuada de professores, estava voltada para um ideário de educação cidadã, buscando a articulação com os PCNs e com os RCNs;</li> <li>• O módulo de alfabetização foi composto: por expectativas de aprendizagem, por conteúdos, procedimentos e atitudes; por materiais considerados necessários a aprendizagem e por atividades a serem</li> </ul> |

<sup>64</sup> Os segmentos do Apêndice A foram elaborados pela autora a partir de BRASIL (1999); BRASIL (2001); BRASIL (2007); BRASIL (2012a); BRASIL (2015a); BRASIL (2018).

|                                                                                    |      |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                    |      |            | <p>utilizadas em sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecemos que o programa se apresenta, prioritariamente, como um “receituário” de aprendizagem, com planejamentos e rotinas de sala de aula pré-definidos, além de propostas de atividades de alfabetização já prontas.</li> </ul>                                                                                              |
| <p>PROGRAMA DE<br/>FORMAÇÃO DE<br/>PROFESSORES<br/>ALFABETIZADORES<br/>(PROFA)</p> | 2001 | PRESENCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Configurou-se como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, voltado para a 1ª série do ensino fundamental I, sendo constituído por 3 módulos: o primeiro de fundamentação teórica e os dois últimos voltados para a prática de ensino;</li> <li>• Explicitamente a proposta se utiliza de uma metodologia construtivista fundada</li> </ul> |

|                                                  |      |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------|------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |      |                | <p>no estabelecimento do desenvolvimento de competências profissionais para o professor que assume o compromisso de alfabetizar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa espera que os professores alfabetizadores possam: conhecer as bases conceituais, basiladas no construtivismo; entender a função da escrita, adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita; o acesso a diferentes tipos de materiais, os quais constituem vários trabalhos pessoais e atividades em grupo, relatadas a partir de “experiências exitosas” das professoras do Grupo-Referência.</li> </ul> |
| PROGRAMA DE APOIO A LEITURA E A ESCRITA (PRALER) | 2007 | SEMIPRESENCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabeleceu-se enquanto política educacional de alfabetização no início do ciclo de</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>escolarização, o programa tinha como objetivo a formação continuada dos professores das séries iniciais, com vista a complementar, as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A finalidade do programa foi dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O diferencial do programa estava na flexibilidade das ações e pela valorização da autonomia do professor;</li> <li>• Como consequência, o programa ofereceu oportunidades: de valorizar experiências anteriores, sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre suas práticas</li> </ul> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>educativas; de proporcionar uma fundamentação teórica voltada para a prática de novas experiências; de dispor de critérios para elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno; além de reorientar e reordenar a prática do professor apoiada em novas estratégias de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O professor assumia, desta forma, o papel de interlocutor, não apenas um mero repassador de técnicas. Pela primeira vez um programa de formação de professores alfabetizadores se embasou no ensino a distância, além de mesclar o estudo de atividades individuais, apoiadas nos cadernos de estudos com seções presenciais coletivas;</li></ul> |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                   |      |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                   |      |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como os outros programas que lhe procederam o PRALER, também ofereceu um leque de atividades prontas e direcionadas a serem trabalhadas em sala de aula com os alunos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>PROGRAMA DE<br/>FORMAÇÃO<br/>CONTINUADA DE<br/>PROFESSORES DOS<br/>ANOS/SÉRIE INICIAIS<br/>DO ENSINO<br/>FUNDAMENTAL (PRÓ-<br/>LETRAMENTO)</p> | 2012 | SEMIPRESENCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que focou a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nas séries iniciais de alfabetização;</li> <li>• Seus moldes são parecidos com a estrutura do PNAIC, funcionando na modalidade de ensino semipresencial, com a estrutura organizacional em rede e com um sistema de colaboração entre as</li> </ul> |

|                                                          |      |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------|------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                          |      |                | <p>instâncias governamentais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa delegou a execução de suas ações a cinco atores essenciais: 1) Coordenador Geral do Programa; 2) Formador; 3) Coordenador Administrativo do Programa; 4) Orientador de Estudos; 5) Professor Cursista;</li> <li>• O destaque diferencial do programa estava na iniciativa pioneira, de que pela primeira vez uma bolsa de incentivo e uma rede de colaboradores foi estruturada em um programa formação de professores alfabetizadores.</li> </ul> |
| PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) | 2013 | SEMIPRESENCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitui-se como “um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas”, que</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>surgem com o intuito de assegurar o “direito de alfabetização”, até o final do “ciclo de alfabetização”, tendo como eixo principal o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada dos professores alfabetizadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Pacto recebeu a alcunha de ser o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC, devido tanto a sua dimensão como a universalidade de seu alcance, foi a primeira política educacional que propôs uma integração federativa entre união, estados e municípios;</li> <li>• O material de Formação do PNAIC, foi construído através da articulação conjunta entre o MEC e diversas universidades parceiras,</li> </ul> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>constituindo-se por 12 cadernos, sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e 10 Cadernos de formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações do Pacto dividem-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);</li> <li>• O diferencial do programa está focado nas palavras-chave do</li> </ul> |
|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                      |      |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------|------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                      |      |   | <p>Pacto que são a Articulação e Inovação, a primeira observada, principalmente, pela dimensão e universalidade propostas do Pacto, já segunda marcada, essencialmente, pela interdisciplinaridade dos diversos saberes da proposta.</p>                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>BASE NACIONAL<br/>COMUM CURRICULAR<br/>(BNCC)</p> | 2018 | - | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7);</li> <li>• Tal documento visa assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento da educação, conforme as metas definidas PNE. A BNCC integra a política nacional de</li> </ul> |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>Educação Básica e visa contribuir no alinhamento das políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2018, p. 8);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a implementação da BNCC, o governo federal espera superar, a atual, fragmentação das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e basilar a qualidade da educação no Brasil;</li> <li>• A BNCC, modificou que a ação pedagógica com foco na alfabetização, para os dois primeiros anos</li> </ul> |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                     |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>do Ensino Fundamental, a fim de garantir ao aluno a ampliação das possibilidades de construção dos conhecimentos e uma maior participação na vida social ao ser inserido na cultura letrada.</p> |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|