



**Filosofia Política,
Educação, Direito e
Sociedade 8**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 8

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 8 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 8)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-101-5

DOI 10.22533/at.ed.015190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ROUSSEAU, MUITO ALÉM DO CONTRATO	
Mirela Teresinha Bandeira Silva Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.0151904021	
CAPÍTULO 2	11
A FLUIDEZ DO “FICAR” ADOLESCENTE: BREVE NOTA NA PÓS-MODERNIDADE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Karla Cristina Vicentini de Araujo	
Carina Dantas de Oliveira	
Hamilton Édio dos Santos Vieira	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.0151904022	
CAPÍTULO 3	18
O PODER, A VIOLÊNCIA E A CRISE DA POLÍTICA EM WALTER BENJAMIN	
Márcio Jarek	
DOI 10.22533/at.ed.0151904023	
CAPÍTULO 4	27
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	
Antonio José Araujo Lima	
Eliane Maria Nascimento de Carvalho	
Nilza Cleide Gama dos Reis	
Ronaldo Silva Júnior	
Welyza Carla da Anunciação Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0151904024	
CAPÍTULO 5	34
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E TERCEIRA IDADE	
João Manoel Borges de Oliveira	
Matheus Santos Medeiros	
Hugo Henrique Sousa de Lisboa	
Mariana Melo Mesquita de Siqueira	
Rener Rodrigo Pires	
Talita Neri Caetano de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0151904025	
CAPÍTULO 6	45
PARADIGMAS DA ESTRUTURAÇÃO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO EPISTEMOFÍLICO INFANTIL	
Aline Aires da Costa	
Giovani Zago Borges	
Veruska Vitorazi Bevilacqua	
DOI 10.22533/at.ed.0151904026	

CAPÍTULO 7 52

PROTAGONISMO RESPONSÁVEL: A LÓGICA DO DEVER NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, DO
PROFISSIONALISMO E DA LIDERANÇA

[Wílian Mauri Friedrich Neu](#)

DOI 10.22533/at.ed.0151904027

CAPÍTULO 8 62

SIGNO VERBAL E LUTA DE CLASSES: A ARENA DISCURSIVA DE TRÊS POSIÇÕES AXIOLÓGICAS
SOBRE O CORTE DE GASTOS NO GOVERNO TEMER

[José Ronaldo Ribeiro da Silva](#)

[Juliane Vargas](#)

[Carlos Sergio Rodrigues da Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.0151904028

CAPÍTULO 9 74

TEIAS DE DIÁLOGOS FEMININOS. A GRAPHIC NOVEL “BORDADOS” E A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS
MULTIMODAIS PARA UM ENSINO PROCESSUAL: DA ESCRITA À PRÁTICA SOCIAL

[Regimário Costa Moura](#)

[Felipe Marinho da Silva Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.0151904029

CAPÍTULO 10 87

PROPOSIÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CRIANÇA
EM SITUAÇÃO DE RISCO, VULNERABILIDADE E INVISIBILIDADE SOCIAL

[Maria Aparecida Camarano Martins](#)

[Joelma Carvalho Vilar](#)

[Sheyla Gomes de Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.01519040210

CAPÍTULO 11 93

PROPOSTA INVESTIGATIVA DE CRIAÇÃO DE INSTRUMENTO AUXILIADOR DA APRENDIZAGEM

[Made Júnior Miranda](#)

DOI 10.22533/at.ed.01519040211

CAPÍTULO 12 106

OS JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NA ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

[Fillipi André dos Santos Silva](#)

[Sheila Saint Clair da Silva Teodósio](#)

[Soraya Maria de Medeiros](#)

[Ana Elisa Pereira Chaves](#)

DOI 10.22533/at.ed.01519040212

CAPÍTULO 13 112

OS RUMOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O EHPS

[David Budeus Franco](#)

DOI 10.22533/at.ed.01519040213

CAPÍTULO 14	118
PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA: IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas Lucivânia Maria Cavalcanti Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.01519040214	
CAPÍTULO 15	125
PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO–PRONATEC: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM	
Maria José Fernandes Torres Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares Fábio Alexandre Araújo dos Santos Ana Lúcia Sarmento Henrique Ilane Ferreira Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.01519040215	
CAPÍTULO 16	138
REFLEXÕES ACERCA DA (IN) VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
Marcia Cristina Argenti Perez Estefânia Coelho Chicarelli	
DOI 10.22533/at.ed.01519040216	
CAPÍTULO 17	148
AGREGANDO SABOR AO TRABALHO DO MOVIMENTO CAMPONÊS: EMPREGO DO EXTRATO DE SEMENTE DE MORINGA NA TECNOLOGIA DE DERIVADOS LÁCTEOS FERMENTADOS	
Jaqueline Vaz da Silva Thyago Leal Calvo Ed Carlo Rosa Paiva Jupyrcyara Jandyra de Carvalho Barros	
DOI 10.22533/at.ed.01519040217	
CAPÍTULO 18	154
PENSAR, MOTIVAR E CRIAR COM A DIFERENÇA: CINEMA, ESCOLA E ALTERIDADE	
Andréa Casadonte Carneiro Leão	
DOI 10.22533/at.ed.01519040218	
CAPÍTULO 19	162
PINTAR, DESENHAR, “ARTESANAR”: O ARTESANATO COMO PRODUÇÃO SIMBÓLICA ESTÉTICA DA LEITURA DO MUNDO POR CRIANÇAS	
Franciane Sousa Ladeira Aires	
DOI 10.22533/at.ed.01519040219	
CAPÍTULO 20	177
PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE NO IMEPAC: AÇÕES COTIDIANAS FACILITADORAS DA CONVIVÊNCIA E COM RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS	
Ana Lúcia Costa e Silva Laurice Mendonça da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.01519040220	

CAPÍTULO 21	185
PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000	
Jéssica Pereira Cosmo da Silva	
Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida	
Lucicleide Cândido dos Santos	
Ângela Kaline da Silva Santos	
Larissa dos Santos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.01519040221	
CAPÍTULO 22	194
OBJOR-MT - OBSERVATÓRIO DA ÉTICA JORNALÍSTICA EM MATO GROSSO: LEITURAS DE MUNDO, EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS E DEONTOLOGIA JORNALÍSTICA	
Rafael Rodrigues Lourenço Marques	
Gibran Luis Lachowski	
Débora Muller Padilha	
DOI 10.22533/at.ed.01519040222	
CAPÍTULO 23	207
A INFLUÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS SOBRE BRINQUEDOTECAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.01519040223	
CAPÍTULO 24	215
A QUESTÃO DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL NO BRASIL (2000-2010)	
Vanildo Stieg	
Regina Godinho de Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.01519040224	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	232

A QUESTÃO DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL NO BRASIL (2000-2010)

Vanildo Stieg

profdrstieg@gmail.com Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Pesquisa feita com financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES. Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFES/CAMPUS VITÓRIA/ES. Professor Titular no Instituto Superior de Educação Ateneu – Vila Velha/ES.

Regina Godinho de Alcântara

rgodinho6@gmail.com Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – Programa de Pós-Graduação em “Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes) - Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes).

RESUMO: Este texto, constituído por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tem por objetivo discutir questões ligadas ao discurso oficial proclamado pelo Ministério da Educação (MEC) com referencia à perspectiva teórico-metodológica que passou a se colocar como hegemônica, denominada de Letramento (SOARES, 2003), para orientar o trabalho das professoras alfabetizadoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil. As reflexões realizadas colaboraram para a

1. Quem habita, em sua maioria, as salas de aula espalhadas pelo Brasil para desenvolver o trabalho de alfabetização infantil são professoras (gênero feminino), por isso, nos reportamos ao longo deste texto a esse gênero. Paulo Freire,

percepção de que o atual discurso do letramento insere-se nas atuais objetivações do projeto politico-educacional do Estado-Nação. Nessa perspectiva, torna-se necessária a assunção e a defesa da alfabetização a partir de uma perspectiva teórica e metodológica Histórico-cultural, a qual, diferentemente do que temos visto na historia da alfabetização no Brasil, propõe reafirmar uma concepção que considere as crianças e os professores alfabetizadores como sujeitos de história e de cultura, de voz.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Discurso oficial. Letramento.

1 | CONSIDERACOES INICIAIS

O discurso de letramento, tal como defendido por Magda Soares (2003), aparece no cenário da educação brasileira, no inicio dos anos 2000, e passa a ser aceito pelo Ministério da Educação (MEC) como perspectiva hegemônica para orientar o trabalho das professoras alfabetizadoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil.

O interessante foi observar, nesta época, que os sujeitos que lidam diretamente/cotidianamente com as questões da alfabetização (tais como professoras¹

alfabetizadoras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, etc) se quer foram convidados para debater, por exemplo, os limites e possibilidades dos trabalhos que já vinham desenvolvendo (subsidiados por formações continuadas anteriores) e/ou se de fato, haveria a necessidade da existência desse termo no contexto da educação brasileira, uma vez que a alfabetização já é um campo de estudos e pesquisas consolidado (GADOTTI, 2011).

Se consideramos, por exemplo, que as práticas/ações humanas educativas/formativas não se constituem, efetivamente, na escola, sem a participação dos sujeitos (professores, crianças, comunidade etc) que integram esse espaço, inferimos que o modo como o discurso de letramento foi apresentado e introduzido para compor o trabalho alfabetizador foi, no mínimo, inadequado/desrespeitoso, para com estes sujeitos e, portanto, para com a escola brasileira como um todo. **A escrita deste texto foi motivada por essa inferência, de nossa parte.**

Observamos que os debates, que ocorreram no início dos anos de 2000, sobre possíveis "mudanças" de perspectiva no tocante ao ensino da leitura e da escrita infantil bem como a decisão final de aceitação do Letramento como discurso hegemônico parece que limitou-se, aos trabalhos realizados por especialistas nacionais e internacionais e, restritamente, a algumas instituições federais de ensino superior (STIEG, 2014). O modo como foram sendo conduzidos tais trabalhos tinham razões próprias, dentro do quadro político e ideológico mais amplo **o qual considera a escola pública como uma instituição a serviço do mercado econômico global.** O letramento, por exemplo, passou a se colocar de mãos dadas com essa intencionalidade. Este texto, elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, visa apresentar, em linhas gerais, um panorama que permite fazermos tal colocação.

2 | O CENÁRIO HISTÓRICO SUBJACENTE AO DISCURSO DE LETRAMENTO: O BRASIL EM “REFORMA”

Para compreendermos como foi se configurando o discurso oficial do ensino de leitura e da escrita infantil em anos recentes neste país (período compreendido entre 2000 e 2010) uma questão importante se coloca: a necessidade de por em discussão sua condição política e ideológica ainda nos anos 90. Sabemos que as políticas públicas de modo geral, a partir desse período, se processaram no interior de um Estado em reforma, em redefinição de seu modelo de atuação com as políticas sociais. Esse cenário trouxe implicações profundas para a escola brasileira e, também, para o ensino da leitura e da escrita infantil.

Vera Maria Vidal Peroni (2007), em seu importante texto *Reforma do Estado*²

em seus inúmeros encontros com as "multidões" lembrava que quando estamos nos dirigindo a um auditório social no qual há a prevalência de um gênero, faz bem conduzir nossa discursividade considerando a maioria.

2. Este texto assume, em linhas gerais, o mesmo entendimento de Estado de Peroni (2007): Estado como Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no

e a tensão entre o público e o privado (2007), nos lembra que em 1995, o governo brasileiro, ao desenvolver um diagnóstico sobre a condição no tocante a articulação política, econômica e social, declara que o Estado está em crise e não o capital.

Nesse sentido, o Estado havia gerado *distorções e ineficiências* ao tentar assumir funções diretas de execução e, nesse contexto, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (BRASIL, MARE, 1995, p.11, apud PERONI, 2007, p. 1, grifo nosso). Essa nova ordem coloca o País no interior das estratégias do Projeto de Reforma do Estado sob a lógica do neoliberalismo. Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. "[...] O mercado é que deveria superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo", conforme lembra Peroni (2007, p. 5).

O documento desenvolvido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) informa:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12, apud PERONI, 2007, p. 2).

Peroni (2007) observa que o plano de reformar o Estado, a partir dessa perspectiva, pretendeu racionalizar os recursos, diminuindo o papel do Estado no que se refere às políticas sociais. A autora lembra que isso ocorreu em um contexto em que a proposta do Governo Federal para fazer frente à chamada crise do capital baseou-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que aumentou as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e Municípios. Tal situação "[...] leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consistiu e continua consistindo, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais" (PERONI, 2007, p. 3). Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado Máximo para o capital, afirma essa autora.

As estratégias de reforma do Estado no Brasil, no período de 1995 até a atualidade, passam a ser: a privatização, a publicização e a terceirização. Conforme expressa Pereira (1997, p. 7), a terceirização "[...] e o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio". A publicização consiste "[...] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta". Publicização, no Plano da Reforma do Estado, significa "[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal" (PEREIRA, 1997, p. 8).

Segundo Peroni (2007, p. 3), as políticas sociais foram consideradas serviços não

processo de correlação de forças em curso, e o capital que detém a hegemonia.

exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. Desse modo, o papel do Estado com relação as políticas sociais é alterado a partir do diagnóstico da crise. São duas as suas prescrições:

[...] *racionalizar* recursos e *esvaziar o poder das instituições*, já que instituições democráticas são permeáveis as pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14, grifo nosso).

Essa autora lembra que o Plano de Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, MARE, p. 1995) propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo Poder Público, mas recebendo fundos públicos. Essa autora ainda chama a nossa atenção para o fato de que o Estado continuara financiando, apesar de o controle político e ideológico passar para as ditas organizações públicas não estatais, pois, conforme acentua Pereira, (1996, p. 14) citado por essa autora:

O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento público (PEREIRA, 1996, p. 14).

Peroni afirma que o Plano Diretor da Reforma do Estado, quando propõe a administração gerencial que tem a lógica do mercado e, ainda, quando propõe a atuação das organizações públicas não estatais, não está apenas utilizando a teoria para o diagnóstico, mas também para a própria implementação da reforma.

Nesse redesenho, Peroni (2007, p. 5) alerta que "[...] o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não-estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase mercado)".

É importante atentar que "quase-mercado" quer dizer que a lógica de mercado e a que orientara a ação estatal a partir de um discurso "[...] sob a suposição de induzir melhorias" (OLIVEIRA; SOUZA, apud PERONI, 2007, p. 5).

As declarações do Estado em crise, conforme assinalamos, em linhas gerais, até aqui, bem como a sua nova configuração abriam todos os precedentes necessários e possíveis para que as políticas sociais, e aí a educação, fossem assumidas pela lógica do quase mercado, pois "[...] com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial tem influenciado o setor público e a educação; as *parcerias são parte deste processo*" (PERONI, 2009, p. 297, grifo nosso).

3 | A POLÍTICA HEGEMÔNICA, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

No tocante ao papel das parcerias citadas por Peroni, em 2005, surge um organismo denominado *Todos Pela Educação (TPE)*, prescrevendo enunciados para reorientar a educação básica do Brasil. Nesse mesmo ano, um grupo de empresários se apropria das brechas postas pela redefinição do Estado neoliberal e começa a pensar sobre a realidade educacional do País na atual configuração do capitalismo. Conforme descreve Martins (2009, p. 4)³, o grupo de empresários verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do País interna e externamente.

O grupo concluiu que a "incapacidade" técnico-política dos governos na realização da política educacional, ao longo dos anos, havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a *TPE* com a missão de mudar o quadro educacional do País, principalmente, no que se refere a qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de *Compromisso Todos Pela Educação* que toma, na

verdade, a base para as orientações da *Declaração Mundial de Educação*⁴ *Para Todos* proclamada nos encontros internacionais que ocorreram nos anos 90, tais como o *Congresso Mundial de Educação Para Todos* (ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990) e a *Conferencia de Nova Delhi* (realizada na Índia, em 1993).

O modelo de educação a ser considerado na elaboração do TPE deveria também estar em consonância com as prescrições postas no documento *Planejamento Político Estratégico* (lançado em maio de 1995) pelo Banco Mundial. Nesse documento, a educação e a alfabetização são vistas como fatores de desenvolvimento econômico das nações, conforme e expresso no texto a seguir:

3 O artigo intitulado *Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI*, desenvolvido por Andre Silva Martins, apresenta interessantes apontamentos sobre o processo de configuração desse projeto. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2015. Esse mesmo artigo também esta publicado no endereço que indicamos a seguir: Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/467/468>>. Acesso em: 07 maio 2015.

4. As diretrizes apresentadas nesses documentos podem ser encontrados na íntegra no endereço do *site* que indicamos a seguir: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

*A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas regiões vinculadas a população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau e a base e sua finalidade fundamental e dupla: *produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para a sua posterior educação. A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade* sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permite as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como "educação básica" (BANCO MUNDIAL, apud TORRES, 1998, p. 131, grifo nosso).*

A partir dos diagnósticos desenvolvidos pelo grupo de empresários brasileiros e das orientações dos organismos internacionais, foi estruturado o TPE, visando a transformar esse projeto em um instrumento que balizaria a educação brasileira.

Segundo Martins (2009, p. 5), toda a sustentação financeira passou a ser montada a partir de captação de recursos privados. Por isso, esse autor chega a afirmar que "[...] Os doadores são apresentados como "patrocinadores" da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse" (MARTINS, 2009, p. 5). A organização conta basicamente com os seguintes patrocinadores: Grupo Gerdau⁵, Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação "Educar D'Paschoal", Instituto Itaú Cultural, Faca Parte-Instituto Brasil Voluntario, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro⁶.

5 Segundo aponta Martins (2009), o Grupo Gerdau (ligado ao setor de metalurgia) ocupa a chamada "cota ouro" e se destaca como principal patrocinador da entidade. Conforme aponta esse autor, embora, na página do site do TPE (<http://todospelaeducacao.org.br>), não estejam disponíveis os valores das doações, estima-se que eles girem em torno de cifras consideráveis. Essa inferência se baseia no volume de gastos do grupo em projetos de responsabilidade social, especialmente os identificados como da área da Educação, apurados na análise do Relatório Anual da empresa. O documento referente ao exercício de 2007 revela que foram gastos 72,7 milhões de reais em projetos de "responsabilidade social". O relatório revela também que, do total dos gastos, 63,9 milhões de reais foram aplicados em Educação, na qual se contabiliza, explicitamente, o financiamento do grupo com a organização Todos Pela Educação, ainda que não sejam detalhados os valores.

6 Martins (2009) comenta que a estrutura organizacional da entidade é bem definida em termos técnicos e políticos. É constituída por uma Presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por 16 empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, formado por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por 12 membros numa composição mais diversa (empresários, representantes da Igreja Católica, lideranças de movimentos sociais, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por 16 membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e, por fim, uma Equipe Executiva, constituída por dez membros (não empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a

Foi a partir dessas associações e articulações que, no dia 6 de setembro de 2006, nos jornais brasileiros bem como na página do MEC, lemos a manchete "Empresários e governo lançam Compromisso Todos pela Educação"⁷. A matéria, considerada a seguir na íntegra, veicula os seguintes comentários:

Empresários, organizações não-governamentais, entidades educacionais e governo federal lançam nesta quarta-feira, 6, às 11h30, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, o Compromisso Todos pela Educação. O movimento trabalha para que, durante as comemorações do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, todas as crianças e jovens estejam na escola. O ministro da Educação, Fernando Haddad, participa da solenidade. O compromisso mobiliza o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Também participam várias organizações, entre elas o Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de secretários estaduais e municipais de educação. O objetivo da aliança é realizar uma mobilização no país para universalizar o ensino e melhorar a sua qualidade. Para isso, foram estabelecidas cinco metas. Em primeiro lugar, espera-se ter nos próximos 16 anos, 98% dos brasileiros, com idade entre 4 e 17 anos, na escola. A segunda meta prevê que, em 2022, 95% dos jovens com até 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e aqueles com até 19 anos devem ter concluído o ensino médio.

Percebemos, pela notícia, que, conjugados aos empresários brasileiros de peso na economia nacional, estão no projeto representantes municipal, estadual e federal, dirigentes do CONSED e da UNDIME e representantes de diferentes organizações da sociedade civil.

Potencializado por esse movimento, o *Compromisso Todos Pela Educação* torna-se o Decreto n. 6.094, em 24 de abril de 2007, e passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*. Como podemos observar, esse se afina com as orientações dos organismos mundiais. Saviani (2009) afirma que esse plano se tornou o "carro-chefe" de todos os Projetos lançados posteriormente os quais, reunidos até março de 2009, somam 41 projetos que compõem o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007.

Nunca é demais dizer que as empresas envolvidas no *TPE* são instituições financeiras e, portanto, guardiãs dos interesses do capital em âmbito nacional e internacional, muito embora pretendam soar, nesse envolvimento, como entidades filantrópicas. Os fundamentos do *TPE* estão essencialmente voltados para a prioridade do capital e das formas de reproduzi-lo.

Segundo o exposto, podemos inferir que a promulgação do Decreto n. 6.094 se configurou como uma expressão de que a educação brasileira na atualidade está assentada efetivamente na perspectiva neoliberal. E qual é a concepção de educação a partir da perspectiva neoliberal? O texto já citado, elaborado pelo BM, é bastante

cargo de um educador.

⁷ Disponível em: <<http://www.fomezero.gov.br/noticias/empresarios-e-governo-lancam-compromissoto-dospela-educacao>>. Acesso em: 18 out. 2009.

esclarecedor, quando afirma que a educação é sinônimo de desenvolvimento econômico. Portanto, a educação básica deveria proporcionar aos alunos o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade.

Saviani (2009, p. 45) afirma que a lógica subjacente a proposta do *Compromisso Todos Pela Educação* é traduzida como o que ele chama de "Pedagogia de resultados", pois "[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste as exigências postas pela demanda das empresas [...]". Portanto "[...] e uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" e "da qualidade total" (p. 45). Tais pedagogias, segundo Saviani (2009, p. 45), aparentemente, proclamam que "[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável".

Reiteramos que é apenas um aparente discurso, pois, segundo Saviani (2009, p. 46), "[...] sob a égide da qualidade total [...]", efetivamente, o verdadeiro cliente das escolas não são os alunos e sim a empresa ou a sociedade, e "[...] os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes". Para que isso ocorra, é necessário que "Todos" se unam e lancem Mao do método da qualidade total "[...] melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos". Segundo Saviani (2009, p. 46), "E isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do Compromisso Todos Pela Educação espera do PDE, lançado pelo MEC".

De acordo com Peroni (2009, p. 297), fica notório que os organismos internacionais e o Plano de Metas Todos Pela Educação [...] esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno a teoria do capital humano, pois [...] o período atual do capitalismo, de reestruturação produtiva, exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas (PERONI, 2009, p. 297).

E qual é a expectativa da perspectiva neoliberal para se efetivar este processo "educativo" (entre aspas)? O documento do BM também orienta. O texto informa que o ensino fundamental é a base desse processo e sua finalidade é dupla: [...] produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos, repetimos, conhecimentos básicos, de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, apud TORRES, 1998, p. 131). Com essas palavras, a perspectiva neoliberal sinteticamente resume e orienta o que os países que assumiram o *Compromisso Todos Pela Educação* necessitam focar no ensino fundamental.

Diante das colocações expostas no parágrafo anterior, o Brasil necessitava apresentar e desenvolver uma proposta para o ensino da leitura e da escrita bem como dos conhecimentos matemáticos para as séries iniciais da escola brasileira, na atualidade. Configurando-se como parte integrante dos projetos que compõem o

PDE e, portanto, procurando afinar-se com os propósitos do Plano de Metas Todos Pela Educação, inicia-se, em 2007, em diferentes Estados e Municípios deste país, o lançamento do programa Pró-Letramento⁸, destinado a formação continuada de professores, visando a melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nas series iniciais do ensino fundamental. Tal integração, portanto, informa-nos que o letramento tende a compor a ordem das expectativas dos agendamentos neoliberais.

E de que modo e/ou em que contexto o letramento entra no circuito da agenda neoliberal? Sobre essa questão, é sempre bom lembrarmos que, a partir dos anos 80, conforme aponta Mortatti (2006), passa a existir uma disputa entre os defensores dos métodos de alfabetização[...] por parte de alguns pesquisadores [...] (p. 12) que apresentavam [...] novas propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética (MORTATTI, 2006, p. 12) e os defensores construtivistas para constituir o discurso oficial da alfabetização.

Tal disputa se intensifica, principalmente, a partir do lançamento do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização Infantil: novos caminhos*, publicado pela Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação e Cultura, no dia 15 de setembro de 2003. Esse relatório desenvolvido por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Copovilla (Brasil), Claudia Cardoso- Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), Jose Moraes (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil) informava que o Brasil teria dois problemas educacionais crônicos os quais foram expressos do seguinte modo:

O *primeiro* e o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças - conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas series posteriores. O *segundo* problema refere-se a dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (BRASIL, 2009, p. 10, grifo nosso).

O discurso contido nessa citação vem do lado dos defensores dos antigos métodos de alfabetização, principalmente dos defensores do método fônico. Em fevereiro de 2006, o MEC anuncia que nem os defensores dos métodos (perspectiva defendida pela Câmara dos Deputados) nem os defensores do construtivismo (perspectiva

8. É importante lembrar que o MEC proclama que fará revisão da perspectiva teórica e metodológica de alfabetização para as primeiras series do ensino fundamental em fevereiro de 2006, porém o lançamento do Pro letramento de linguagem passa a ocorrer a partir de 2007, no Brasil. Cabe ressaltar, também, que, desde 2006, alguns Estados da Região Nordeste do Brasil vinham recebendo as orientações desse programa, em especial a área de Matemática, conforme aponta Barroso e Guimarães (2008) em um relatório intitulado O pró-letramento e os resultados do Saeb – existe relação?. Disponível em: <<http://limc.ufrj.br/limc/images/ff/fa/Limc-nt-08-03.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2015.

hegemônica daquela época) ganharão a tônica do discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste país. Nessa ocasião, o letramento foi declarado como perspectiva hegemônica nos documentos oficiais.

Uma questão que se inscreve neste contexto é: qual o sentido do letramento que foi incorporado aos documentos oficiais? Na verdade, o letramento será mais uma das saídas conciliatórias articuladas pelo discurso oficial para as perspectivas da alfabetização em disputa. Assim, e acionada mais uma vez a tática do Estado-Nação liberal republicano.

Em nossa perspectiva, essa conciliação reflete o jogo intencional próprio do discurso oficial: ao permitir a junção das teorias (neste caso os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos) possibilita que diferentes posicionamentos se percebam retratados, o que visaria a sua legitimação social. Em outros termos, ao assumir diferentes posições teóricas, o discurso oficial imprime sua legitimidade. Esse é um dos principais mecanismos (entre tantos outros) utilizados pelo Estado republicano para controle da sociedade. Nesse jogo, é necessário que os grupos a serem dominados não somente aceitem a dominação, mas, principalmente, que a considerem natural, justa e, portanto, legítima. Conciliar teorias, de certa forma, possibilita esse processo.

Uma interessante discussão que ajuda a elucidar esta situação é encontrada em um artigo intitulado *A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80*, desenvolvido por Ângela Maria Dias Fernandes, em que essa autora se preocupa em "[...] investigar as novas práticas em psicologia escolar que surgem na década de 80 no Brasil" (FERNANDES, 1989, p. 47). O que exatamente instigou a autora em sua pesquisa foi pensar a forma como a teoria piagetiana havia sido legitimada como teoria hegemônica "[...] servindo de suporte para diferentes interpretações dos problemas educacionais brasileiros e anunciando práticas distintas [...]" (FERNANDES, 1989, p. 47).

Fernandes (1989, p. 47) ainda nos ajuda a pensar: "[...] teorias educacionais tornam-se hegemônicas em determinados momentos e em determinadas formações sociais, como resultado de um embate político que se dá no campo da construção de discursos". Nessa direção, para ela, por exemplo, a constituição da teoria psicogenética de Jean Piaget em hegemônica se deu ao longo de uma construção histórica, "[...] resultado de uma série de forças [...] presentes na história da educação do Brasil" (FERNANDES, 1989, p. 48). Fernandes, a partir das reflexões gramscianas de Estado ajuda-nos a lembrar como funciona a lógica subjacente ao processo de hegemonia de determinado pensamento. Segundo ela, os que detêm o poder (o que ela chama de classe fundamental) dirigem a sociedade pelo consenso que obtém graças ao controle da sociedade civil. Tal controle, de acordo com Fernandes (1989), ainda refletindo conforme Gramsci, é caracterizado pela difusão da concepção de mundo do Estado nos grupos sociais, tornando-se, assim, senso comum, e pela constituição de um bloco histórico homogêneo ao qual cabe a gestão da sociedade civil. Nessa direção,

Fernandes (1989, p. 48) afirma:

Os discursos hegemônicos não são a expressão pura do pensamento da classe dirigente em contraposição ao pensamento da classe subjugada; eles contêm elementos capturados do movimento contra-hegemônico, sendo a expressão de um processo de luta. O processo de captura é fundamental na produção do consenso, uma vez que promove a identificação, destituindo de legitimidade a fala opositora (FERNANDES, 1989, p. 48).

Entendemos que essa citação esclarece efetivamente o motivo da conciliação de teorias pelo discurso oficial (construtivismo e métodos). É necessário, no discurso hegemônico, conter elementos do pensamento contra-hegemônico para desconstruir a fala que se opõe. Por isso, Fernandes (1989, p. 47) afirma que "[...] o discurso hegemônico é a demonstração clara do exercício do controle social, e é tão mais hegemônico quanto mais possa promover consenso e legitimidade'.

Na verdade, a 'vida' é desenvolvida em meio a uma arena de tensões, de contradições, mais isso não pode aparecer nos discursos oficiais, então se concilia, unifica. O Estado liberal assume o que lhe convém em determinadas épocas/contextos. No contexto das disputas entre os defensores dos métodos e os construtivistas, o letramento cai como uma luva na conciliação, pois o importante, nesse contexto, seria a adoção de uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais: acentuar os índices da avaliação em larga escala no Brasil.

É interessante observarmos que, no mesmo ano em que a sociedade brasileira recebeu o relatório publicado pela Câmara dos Deputados, a professora Magda Becker Soares, apresentou o texto encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT10) Alfabetização, Leitura e Escrita, sob o título *Alfabetização e letramento: as muitas facetas* (2003), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nesse texto, Soares anuncia as bases teóricas e metodológicas do letramento. Para tanto, essa autora busca desenvolver uma explicação a partir do que ela chama de invenção da palavra e do conceito de letramento e, concomitantemente, a desinvenção da alfabetização, resultando no que essa mesma autora se atreve a denominar de reinvenção da alfabetização.

Nesse percurso de "invenção" e "desinvenção" Soares (2003) desenvolve uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que acaba por permitir a possibilidade de uma integração dos defensores dos antigos métodos e dos defensores do construtivismo ao afirmar que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Mediante tais explicações, intencionais, Soares (2003) chega a mencionar que

alfabetização e letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Estava, portanto, cunhada a fórmula básica por essa autora: "[...] alfabetizar letrando e letrar alfabetizando" (SOARES, 1999, p. 47), visando a recuperação da especificidade da alfabetização, o que, sob nossa perspectiva, e na verdade a fórmula básica da conciliação entre os defensores dos métodos e os defensores do construtivismo⁹.

Tal expressão (fórmula conciliadora) já havia sido anunciada por esta autora em um de seus textos intitulado *Letramento: um tema em três gêneros* (1999). Gontijo (2005, p. 66) afirma que "[...] a questão central sobre o conceito de alfabetização não estaria relacionada com a necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo". Para essa autora,

[...] a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização (GONTIJO, 2005, p. 66).

Desse modo, as colocações de Gontijo informam que o letramento não pretende assumir a alfabetização como um processo histórico-social de inserção das crianças no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Por essa razão, também, é que Gontijo (2005, p. 69) ainda esclarece que o termo letramento, do modo como é acentuado por Soares, não lhe parece apropriado, "[...] tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática, funcional do processo de leitura e escrita". Gontijo usa as palavras de Macedo (2000, p. 88) para confirmar sua colocação, ou seja, para ressaltar a visão utilitarista de alfabetização ou de letramento, a qual tem como

[...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. Apesar de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dão origem a necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos alfabetizados funcionais, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa.

Concordamos com as colocações de Gontijo, pois, sob a nossa perspectiva, o letramento tende a continuar a perpetuar a prescrição do ensino de leitura e de escrita de forma consoante com as políticas hegemônicas na atualidade. O que, na verdade, aconteceu foi a criação de um discurso de letramento, que visa a conformação de

9. É interessante notarmos que, mesmo o letramento se configurando, na atualidade, como o discurso oficial para orientar o ensino da leitura e da escrita neste país, ainda é possível encontrarmos, no próprio site do MEC, os textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), discurso hegemônico orientado pela perspectiva construtivista, anterior ao letramento. Isso é possível de ser conferido no site que apresentamos a seguir: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>: Acesso em: 07 maio 2015.

propostas e praticas de alfabetização.

Tal pensamento é visível quando, por exemplo, compreendemos que o letramento passou ser a base para a configuração dos descritores do atual instrumento de avaliação das crianças em processo de alfabetização nas escolas do Brasil, como já dissemos, a *Provinha Brasil*. Esse instrumento faz parte do sistema de avaliação em larga escala no Brasil e pretende, desde o período da alfabetização, preparar as crianças para a realização da *Prova Brasil* (quando estiverem cursando o 5º ano do ensino fundamental). Pois o Brasil tem em vista, até 2022, alcançar a meta da média de 6,0 no *Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB)*. Média esta obtida pelos países da *Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* que ficaram entre os 20 países com maior desenvolvimento educacional no mundo. Os autores do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* que vem financiando a elaboração e o desenvolvimento de aplicação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, ou seja, os empresários, tem interesse que este país alcance esse índice.

Por essa razão apontada e que não foi sem motivo que, no mesmo dia em que foi baixado o Decreto referente ao *Plano de Metas*, em 24 de abril de 2007, o MEC baixou a Portaria Normativa no 10, conforme lembra Saviani (2009, p. 34): '[...] instituindo a Avaliação de Alfabetização *'Provinha Brasil'*, pela qual procurou tornar exequível a meta 2 do movimento *Todos pela Educação*, que propunha garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade'. Vemos, desse modo, como o letramento vai se engendrando e, portanto, ganhando sentidos no jogo da política educacional neoliberal utilitarista.

De todas as formas de veicular a ideologia da "Ordem e Progresso" circunscrita no IDEB, entre os anos de 2008 e 2009, uma em especial chamou a atenção nesta discussão que vimos desenvolvendo. Muito embora não tenhamos espaço, neste texto, para análises imagéticas mais demoradas, é importante citá-las. Trata-se de um comercial amplamente divulgado em pelo menos três significativas mídias em nossa sociedade: a televisão, a Internet (*site* do MEC) e a Revista Nova Escola, da Editora Abril Cultural (ocupando duas páginas abertas). Tal comercial "convida" todos (escola, país, sociedade) para que "juntos" possamos alcançar, até o ano de 2022, o índice 6,0 almejado. Vejamos fragmentos deste comercial nas duas figuras a seguir:

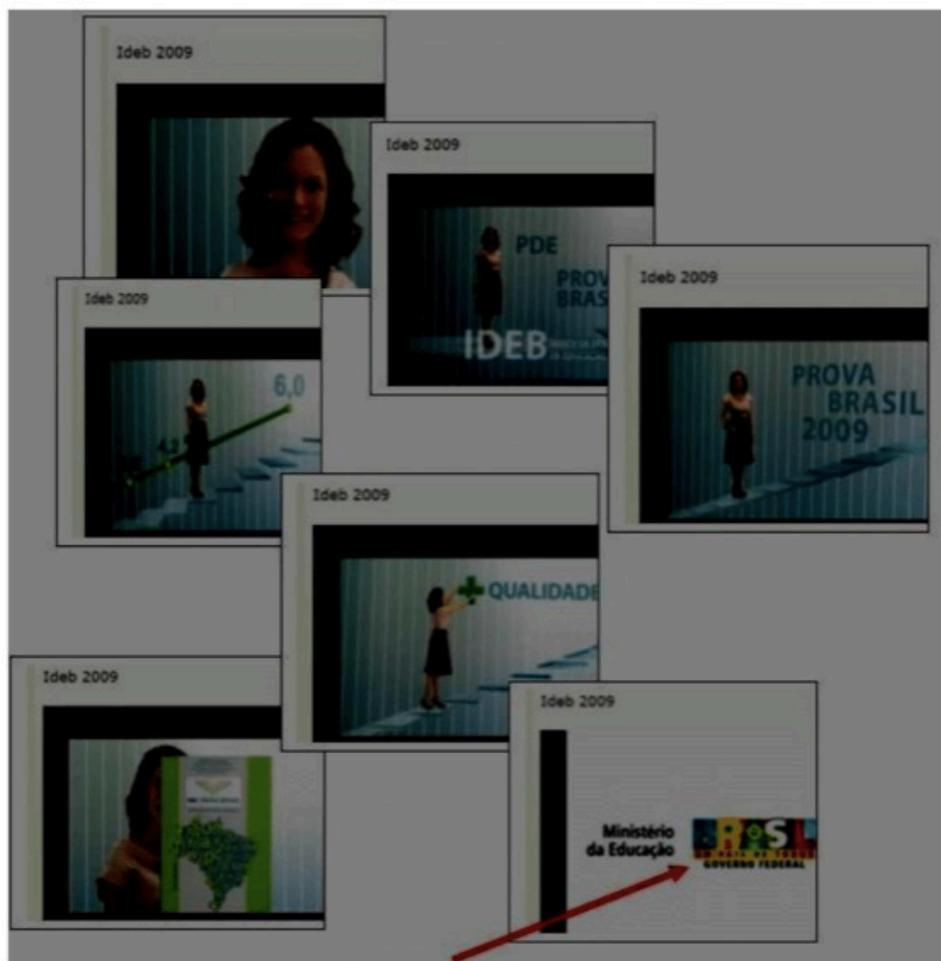


Figura 1 - Campanha IDEB 2009¹⁰ (seqüência de imagens)

Com referência ao último quadro que compõe a figura anterior (Figura 1), cabe ressaltar o tipo de visibilidade que é ofertada a frase "Um país de todos", pelo discurso oficial. Para tanto utilizam letras pequenas, embaçadas, portanto, pouco visível. Esta forma enunciativa não nos impressiona quando compreendemos que pela lógica liberal os sujeitos precisam participar do projeto educativo do Estado- Nação, porem, invisibilizados, sem voz.

A figura a seguir (Figura 2) aponta, logo abaixo de seu titulo, o principal *slogan* atual do discurso oficial da educação desse País: o IDEB passa a ser -A nova medida da educação

10. Disponível em: <http://provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123:ideb2009&catid=40:campanha-2009&Itemid=115>. Acesso em: 22 jul. 2009.



Figura 2 - Campanha do IDEB 2008

Fonte: Revista Nova Escola, Editora Abril Cultural, Edição setembro de 2008.

É interessante percebermos que, tanto no texto que aparece no vídeo veiculado na Internet (Figura 1), quanto na reportagem da Revista Nova Escola (Figura 2), está a ideia declarada de que o IDEB é a "medida" da educação brasileira. O que nos impressiona é que essa é uma declaração, de certa forma, recente neste país, ao mesmo tempo, já tão "naturalizada" pelo/no contexto das Secretarias Municipais e Estaduais, bem como pela escola, conforme foi apontado ao longo desse texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS”

Conforme anunciamos, na parte introdutória desse texto, nosso interesse foi discutir como o discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita tem se configurado, no período assinalado (2000-2010) no Brasil.

Percebemos que o atual discurso do letramento insere-se nas atuais objetivações do projeto político-educacional do Estado-Nação. É interessante observar que tais objetivações prescrevem que o atual projeto político da educação brasileira tem data-limite para encerrar. Será em 2022, ano no qual será realizado um balanço do desenvolvimento das prescrições que integram o programa *Compromisso Todos Pela Educação*. O que vem depois disso? Essa é uma pergunta que deveria começar a ser feita, no entanto nem a escola brasileira, nem as pesquisas, sob a nossa perspectiva, parecem ter começado a fazer de maneira pontual. Por tudo isso que vimos discorrendo até aqui, é que somos instigados a pensar, e a reafirmar a necessidade de assim como Gontijo (2006); Gontijo e Schwartz (2009) assumir e defender a alfabetização a partir de uma perspectiva teórica e metodológica Histórico-cultural. Perspectiva esta que, diferente do que temos visto na história da alfabetização no Brasil, propõe reafirmar uma concepção de alfabetização que considere as crianças e os professores

alfabetizadores como sujeitos de história e de cultura, de voz. Isso implica, portanto, na atualidade, questionar decididamente o modo como o termo letramento vem sendo pensado e articulado junto a escola brasileira, uma vez que se tornou hegemônico sob a tutela da perspectiva política neoliberal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório apresentado a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: http://provabrazil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:o-ideb-&catid=56:temas-relacionados&Itemid=103>. Acesso em: 24 abr. 2009.

FERNANDES, Ângela Maria Dias. A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 47-49, dez-fev. 1989.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte/MG: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Vitória/ES: UFES/NEPALES/SEDU, 2009.

MARTINS, Andre Silva. **Todos pela educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: www.mec.br>. Acesso em: 4 nov. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; Sandra Zakia Lian de. Políticas de avaliação e quasemercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873- 895, set. 2003. Número Especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <http://www.wufgrs.br/faced/peroni/>> Acesso em: 24 maio 2008.

. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: <http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio-ago. 2009.

. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revistada ANPOLL**, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 11, p. 235-262, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: análise crítica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, FAPESPE, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 4 dez. 2003.

STIEG, Vanildo. **Alfabetização no contexto do discurso de letramento**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-101-5

