

Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados

Maria do Rosário Longo Mortatti

Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília,
Programa de Pós-Graduação em Educação

Para J. F. Nash Jr. e G. Perelman

Alfabetização e política

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Embora possa parecer um truísmo, a característica complexa e multifacetada desse processo parece não ter sido sempre tão evidente *por si* no âmbito de políticas públicas¹ para a alfabetização, formuladas,

¹ Utilizo a expressão *políticas públicas* no sentido de “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais,

implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas em nosso país.

Esse fenômeno, porém, não é exclusivo de nossos dias e pode ser observado desde o final do século XIX. Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada(s) teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe

configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (Guareschi *et al.*, 2004, p. 180).

dá(dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico.

Nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo. Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional.

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita.

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na *querela dos métodos*, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita),² considerado *novo* e melhor em

² Os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da *parte* para o *todo*) e analítico (do *todo* para a *parte*). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se deveria iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou *todo* ou *parte*, ao longo da história

relação ao *antigo* e *tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras.

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.³ Como resultado dessas disputas, em cada

da alfabetização no Brasil foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavrção, da sentencição, da historieta, do conto.

³ Em Mortatti (2000), abordo a história do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças no Brasil desde o final do século XIX até os dias atuais, com ênfase na situação paulista, e proponho a divisão desse movimento histórico em quatro momentos que considero cruciais, cada um deles marcado por um *novo* sentido atribuído à alfabetização: o primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do *novo* método da palavrção e os dos *antigos* métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do *novo* método analítico e os dos *antigos* métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos *antigos* métodos de alfabetização e os dos *novos* testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos *novos* métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da *nova* perspectiva construtivista e os dos *antigos* testes de maturidade e dos *antigos* métodos de alfabetização. Como o ano de 1994 indica apenas o encerramento daquela pesquisa, uma vez que esse quarto momento da história da alfabetização no Brasil se encontra ainda em curso, em livro e em artigos posteriores

momento histórico fundou-se uma (nova) tradição que, comportando temporalidades múltiplas, era (é), ao mesmo tempo, *velha*, porque constituída da que a antecedeu, e *nova*, porque diferente daquela e constitutiva da que a sucedeu (sucederá), mesmo quando os defensores da (nova) tradição sustentam ter rompido definitivamente com a (velha) tradição, pois:

O vigor da tradição, seu peso no pensamento do homem [...] nunca dependeram da consciência que este teve dela. [...] O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categoria cediças e puidas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam contra ela. (Arendt, 1979, p. 52-53)

Tais constatações indicam a necessidade de pensar nas políticas públicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita com base no pressuposto óbvio de que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas, ou seja, resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor dentre opções também de ordem política, uma vez que:

[...] a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas. (Oliveira & Duarte, 2005, p. 283)

Tais decisões políticas estão na base de políticas públicas como manifestações sintéticas das relações entre *teoria e ação* do Estado no que se refere ao

(Mortatti, 2004, 2007, 2008), apresentei ensaios de continuidade da abordagem das características mais recentes desse momento, incluindo, respectivamente, os principais aspectos envolvidos na introdução, em nosso país, do termo *letramento* e as discussões mais recentes sobre o método fônico.

atendimento às necessidades básicas sociais, como direitos dos cidadãos.

Aquelas constatações relativas ao movimento complexo da história da alfabetização no Brasil indicam ainda a necessidade de também se considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (e seu *calcanhar de Aquiles*) se manifesta na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico, considerando que “o princípio inspirador torna-se plenamente manifesto somente no próprio ator realizador” (Arendt, 1979, p. 199).

Políticas de alfabetização no quarto momento: modelos teóricos e propostas didático-pedagógicas

Especialmente a partir do final da década de 1970, com o fim do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964 e com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola.

A partir de então, especialmente do início da década de 1980, no âmbito do que denomino *quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil*, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas.

A fim de buscar respostas a essas necessidades e questionamentos, a partir de então foram engendrados e/ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos teóricos principais de explicação

para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, *construtivismo, interacionismo linguístico e letramento*.

A partir desse momento, logrou hegemonia, por meio de sua oficialização no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente *construtivismo*, como ficou conhecido.

Decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores, esse novo modelo teórico foi apresentado como *revolução conceitual*. Os resultados dessas pesquisas se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança *aprende* a ler e a escrever; elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Essa mudança de paradigma gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do *ensino* da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança *se* alfabetiza. E, diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, principalmente nos anos iniciais da divulgação entre nós dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que denomino *desmetodização da alfabetização*.

Esse foi também o modelo teórico assumido como correlato às mudanças administrativas e organizacionais que se implementaram a partir da década de 1980 em secretarias de educação estaduais, correspondendo às então novas possibilidades de democratização que, nesse nível federativo, tornaram-

se possíveis, com a realização das primeiras eleições diretas para governadores após o regime militar. Foi assim que ocorreu, por exemplo, no estado de São Paulo, quando da implantação, em 1983-1984, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que, além de outras medidas, incorporou os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores como opção política derivada de pesquisas científicas, consideradas a nova e definitiva verdade sobre esse processo.

Apesar de o construtivismo em alfabetização ter-se tornado oficial, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka,⁴ fundamentadas no interacionismo linguístico e na *psicologia soviética*, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de *letramento*.⁵ Propostas didático-pedagógicas decorrentes desses modelos teóricos foram sendo incorporadas e divulgadas, ainda que em menor grau e intensidade, como aspectos com-

⁴ Desse ponto de vista centrado no interacionismo linguístico, alfabetização designa o processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das *relações de ensino* que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no *texto* e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita. A esse respeito, ver especialmente Mortatti (1999).

⁵ A partir especialmente dos estudos e propostas de Magda Soares, sabe-se que os primeiros registros de uso do termo *letramento*, no Brasil, são creditados a Mary Kato e a Leda Tfouni. Mas o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni, Kleiman e Soares. Inicialmente restrita ao âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos, a palavra teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos de 1990, sendo já de uso comum entre educadores. A esse respeito, ver, especialmente, Soares (2003) e Mortatti (2004).

plementares do construtivismo, no âmbito de políticas públicas de alfabetização.

Como se pode constatar, embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos em comum, trata-se de modelos teóricos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos e lugares de circulação. Trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas.

Deve-se considerar, ainda, que foram objeto de apropriações e concretizações didático-pedagógicas também diferentes entre si, demandando, nesse nível, pensarmos em construtivismos, interacionismos linguísticos e letramentos. Apesar de seu caráter plural e das diferenças entre esses modelos, em certas apropriações e concretizações eles vêm sendo *conciliados* de maneira eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos *métodos de ensino*. Apesar dessas diferenças e das ecléticas propostas conciliatórias, é possível constatar, por um lado, mais divergências do que diferenças e semelhanças entre construtivismo e interacionismo, assim como entre construtivismo e letramento; e, por outro lado, mais semelhanças do que diferenças entre interacionismo e letramento.

Trato aqui, porém, de modelos relativamente objetivos e definidos apenas no nível teórico, pois, no nível das apropriações e concretizações didático-pedagógicas e mesmo em inúmeras pesquisas acadêmicas, assim como no âmbito de documentos que condensam políticas públicas, dificilmente se constata ocorrência e aplicações *puras* de um ou outro modelo; além do construtivismo e do interacionismo linguístico, pode-se ainda observar, nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos *antigos* métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – utilizados no Brasil desde o século XIX.

“Nas propostas curriculares estaduais da década de 1980, incorporou-se o construtivismo, hegemonicamente, e o interacionismo linguístico e o letra-

mento complementarmente; semelhante processo de incorporação se verificou, na década de 1990, com a reorganização e a centralização, em nível federal, de políticas públicas para a educação e a alfabetização.

Desde a publicação, em 1997, dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil, ainda em vigência.

Assim, com o predomínio do construtivismo, esses modelos e as propostas didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita neles fundamentadas foram disseminados amplamente no Brasil. É importante destacar, porém, que sua oficialização não os tornou *unanimidade na prática alfabetizadora*, seja porque, como já aponte, não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma *didática construtivista* nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporadas nos documentos oficiais a partir de então, continuaram a ser utilizadas cartilhas e métodos de alfabetização, como já ressaltai.

Estando ainda em circulação esses modelos teóricos nos primeiros anos deste século, apoiados tanto nos resultados de avaliações de instituições e organismos nacionais e internacionais realizadas com o objetivo de verificar o desempenho escolar de nossos alunos do Ensino Fundamental e Médio e de sistemas de ensino quanto nos exemplos de países desenvolvidos, outros pesquisadores brasileiros tentaram buscar novas explicações e propostas de solução para a *crise da alfabetização* no Brasil.

Dentre essas propostas, vem ganhando destaque, pela polêmica gerada, a centrada no método fônico, apresentada pelos pesquisadores brasileiros Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2002),⁶

⁶ Análise crítica dessa proposta se encontra, dentre outros, em Mortatti (2008).

que problematizam dados sobre o fracasso escolar em alfabetização na década 1995-2004 no Brasil e reiteram críticas tanto aos PCNs (1997) quanto ao construtivismo, que consideram ser o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas.

No âmbito da história da alfabetização no Brasil, não se trata de uma proposta *nova* nem *pioneira*, pois, como já informei, o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. E, a partir do que denomino *segundo momento crucial na história da alfabetização no Brasil*, esses métodos sintéticos foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica. Deve-se lembrar ainda que, durante o século XX, não se tratou mais de tendência predominante a proposição e aplicação de métodos sintéticos ou analíticos *puros*. A partir da década de 1930, a tendência passou a ser a de rotinização de métodos mistos (analítico-sintéticos ou sintético-analíticos) e de utilização do *método global de contos*, embora, em alguns estados brasileiros, a partir da segunda metade do século XX, tenha ocorrido a retomada entusiástica do antigo método fônico.⁷

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino *remetodização da alfabetização*. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro mo-

mentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país.

Além disso, a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta do método fônico em oposição ao construtivismo, recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil. Esses recursos e objetivos também não são novos e caracterizaram disputas ocorridas em cada um dos quatro momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil. Talvez por isso mesmo se tenha sedimentado a expressão *querela dos métodos* em referência a essa discussão.

Um novo tipo de parceria entre órgãos públicos e docentes pesquisadores das universidades públicas

Analisando a reforma do Estado brasileiro a partir do primeiro mandato (1995-1998) do presidente Fernando Henrique Cardoso e avaliando aspectos da reconfiguração das relações entre as esferas públicas e privadas geradas pelo novo papel atribuído ao Estado a partir de então, com base na justificativa de maior eficiência e racionalização de gastos, Oliveira e Duarte (2005, p. 286) consideram que, no quadro de reformas decorrentes, passou-se a defender que “o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo”, pois, além de

[...] alterar o padrão de regulação social e assentar as bases para uma nova atuação do Estado frente às políticas sociais, o Estado brasileiro, no governo Fernando Henrique, buscou mostrar a necessidade de deslocar o seu papel histórico de *provedor* para o de *indutor* e *articulador* das políticas sociais, significando, nas palavras do próprio presidente da República, aquele que *aproxima o privado do público*. (Toledo, 1998 *apud* Oliveira & Duarte, 2005, p. 286, grifos meus)

⁷ A respeito especialmente do *método global de contos* criado pela professora Lúcia Casasanta e sua adoção no estado de Minas Gerais, entre as décadas de 1930 e 1960, ver Maciel (2001). A respeito da retomada do método fônico na segunda metade do século XX, inicialmente no Rio de Janeiro, mas com repercussões em outros estados brasileiros, até os dias atuais, têm-se: o *método Iracema Meireles*, criado, na década de 1950, pela professora Iracema Meireles e apresentado na cartilha *Casinha feliz* (1963); e o *método da abelhinha*, criado em 1965 pelas professoras Alzira S. B. da Silva, Lúcia M. Pinheiro e Risoleta F. Cardoso, sob influência de modelo adotado na Itália.

Esse processo de redefinição do papel do Estado decorre de uma nova racionalidade político-econômica, influenciada pela teoria neoliberal e pela teoria da *Terceira Via*, que, embora partam de diagnóstico comum, propõem estratégias diferentes de superação da crise do Estado.

O neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (Peroni *et al.*, 2009, p. 763)

Assim, especialmente a execução de políticas públicas pode passar a ser de responsabilidade do setor privado, por meio do *mercado*, ou da sociedade civil, por meio do setor público não estatal (Peroni *et al.*, 2009). E, com a participação da sociedade civil como novo agente das funções públicas não estatais, configuram-se também novas formas de regulação entre o público e o privado, as quais

[...] complexificam o cenário das políticas sociais e, particularmente, das políticas educacionais, a partir do aparecimento de novas formas de implementação de bens públicos com ênfase no estabelecimento de parcerias de múltiplas combinações como alternativa para suprir a combalida e ineficiente atuação do poder público, assim identificada pela própria fala governamental, e o desinteresse do mercado na coordenação de determinados serviços, sem que se perca, contudo, o papel do Estado como ente regulador e transferidor de recursos para o terceiro setor. (Dourado e Bueno, s.d., p. 7)

De fato, no que se refere à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, especialmente para a educação, o Estado brasileiro vem exercendo, desde meados da década de 1990, a função tanto de agente direto, que assume a responsabilidade de indução, articulação e regulação, quanto de agente indireto, que também repassa a responsabilidade de

execução para o setor público não estatal e para o setor privado.

Assim, na política educacional brasileira, a partir da década de 1990, articulam-se processos de *descentralização e centralização (administrativa, financeira e pedagógica)*, característicos do contexto de

[...] transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de descentralização, autonomia e autorregulação das instâncias educacionais e das instituições escolares. (Bonamino, 2003, p. 253)

Como uma das consequências dessa reforma do Estado brasileiro e da solidificação do processo descentralizador na gestão da educação, tem-se a tendência a se configurarem diferentes sistemas educacionais autônomos, fomentados por um “discurso participacionista [que] tem elevado a presença de organizações filantrópicas e organizações não governamentais e empresariais no setor da educação nos anos 1990”. Nesse contexto, “o setor privado não lucrativo (filantrópico, profissional ou comunitário) aparece legalmente como forma institucional do serviço público não estatal” (Rodríguez, 2009, p. 112).

Essas novas formas de regulação entre o público e o privado, assim como entre o público estatal e o público não estatal, têm ainda assumido outros contornos específicos, propiciando o engendramento de outro tipo de relação híbrida entre esses setores, especialmente a que vem ocorrendo internamente ao setor público estatal, com o estabelecimento de um novo tipo de parceria entre Estado e *subsetores* públicos.

Do ponto de vista dessa reforma do Estado, no que se refere à educação, esse tipo de parceria pode ser observada já na década de 1980, predominantemente no âmbito de sistemas estaduais de ensino, cuja reorganização integrou a agenda política dos governadores eleitos por pleito direto após o fim da ditadura militar. Tomando como exemplo o caso paulista, na formulação e implementação de políti-

cas públicas estaduais para a educação e correlatas propostas didático-pedagógicas, para as diferentes disciplinas do currículo do então ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu-se processo de formalização de parcerias entre órgãos da Secretaria Estadual de Educação – responsáveis por definir, induzir e articular demandas prioritárias compatíveis com diagnósticos da situação educacional no Estado e regular a execução de políticas públicas – e especialmente universidades públicas, responsáveis pela oferta de serviços especializados, como atividades de extensão dos conhecimentos científicos produzidos nas atividades de pesquisa.

Esse tipo de parceria ampliou-se a partir de então, tendo se solidificado também em âmbito federal na década de 1990, como ocorreu, por exemplo, no processo de elaboração dos PCNs e de tantas outras iniciativas, das quais participaram e participam diretamente docentes e pesquisadores vinculados a universidades públicas, de forma individual ou por meio de convênios institucionais de assessoria ou consultoria.

Com esse tipo de parceria estabelece-se ainda, no âmbito das políticas públicas para a educação, um novo tipo de “regulação focalizada” (Oliveira & Duarte, 2005, p. 283) por parte do poder público estatal em relação ao *subsetor* público representado pela universidade pública. Aquele é agente institucional com função definidora, indutora, articuladora e reguladora de demandas da sociedade; esta é agente institucional da produção de conhecimentos disponibilizados ao Estado, que, como agente institucional, contrata os serviços de assessoria ou consultoria de docentes pesquisadores vinculados à universidade. E ambos estão a serviço não apenas da sociedade brasileira mas também da comunidade internacional, a quem prestam contas por meio de avaliações externas de estudantes e sistemas de ensino, conforme demandas de inserção do Brasil no *ranking* de países com altos índices de desenvolvimento social e educacional, a serviço de interesses nacionais e internacionais também.

Considerando, porém, que esse processo envolve diretamente a atuação de docentes pesquisadores da

universidade pública, que se caracteriza juridicamente como autarquia ou “estabelecimento público autônomo”, cujo objetivo é desenvolver atividades centradas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, decorre que esse novo tipo de parceria relaciona-se também com uma forma de regulação social, característica do estágio atual do capitalismo, que, por meio de política de negociação, “busca a ‘nova institucionalidade’ assentada na busca de consenso entre antagonistas” (Silva Júnior & Sguissardi, 2005, p. 13).

Nesse contexto, a universidade pública, que nos anos de ditadura militar esteve fortemente empenhada na denúncia dos efeitos sociais desastrosos de políticas autoritárias em educação, passou a ser chamada a participar do processo de construção da nova ordem social e política, aceitando, porém, no cumprimento de seu compromisso social, submeter a processo regulatório a atuação de sujeitos, *funcionários* públicos na universidade, que são responsáveis pela produção (individual-institucional) de conhecimento, do qual dispõem como um bem *privado*, apreendido e construído com financiamento público e que, na condição de assessores ou consultores de órgãos públicos, tornam-se responsáveis também por sua divulgação, aplicação e avaliação, por meio da participação direta na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Vem-se caracterizando, assim, a tendência a se configurar um *quase* terceiro setor ou um *quase* mercado, constitutivos de uma zona fronteira em que se dá a atuação desses sujeitos *privados* de políticas públicas. Ou se trata de engendramento de um novo tipo de *intelectual orgânico* (Gramsci, 1966, 1968), com nova forma de atuação político-intelectual, derivada de uma nova dinâmica social, instaurada com a reforma do Estado brasileiro, em tempos de neoliberalismo?

Esse movimento está diretamente relacionado às políticas atuais de produção de ciência e tecnologia e de avaliação da produtividade acadêmica, que por sua vez vinculam-se ao desejado crescimento econômico do país, visando a sua inserção no cenário internacional. Nesse movimento, considerando as “fortes marcas

do neopragmatismo”, pode-se entrever, mais uma vez, a mediação de políticas científicas que impõem a necessidade de as ciências humanas justificarem sua função por meio de pesquisas aplicadas ao desenvolvimento econômico.

Há nesse movimento uma forma de atualização da teoria do capital humano, com fortes marcas de neopragmatismo na formação humana pretendida nessas complexas relações. Isso mostra, desde logo, alguns inegáveis traços das políticas públicas no campo da pesquisa no Brasil: maior aplicação de recursos em investigações com resultados imediatos e que conduziriam a mais eficaz aplicação dos recursos voltados para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário exportador, investimento que privilegiaria, assim, as “áreas duras” em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação. Seriam exigidas, também, do Sistema Federal da Educação Superior, em termos de formação profissional, respostas muito mais eficazes e rápidas do que as anteriormente dadas às supostas exigências da competitividade no mercado mundial, em um contexto de transferência dessa responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Em contrapartida, esses traços de que se revestiria a educação superior brasileira atual tenderiam a afetar todas as áreas do conhecimento, independentemente de suas especificidades, definindo como vilã da história as ciências humanas. (Silva Júnior e Sguissardi, 2005, p. 10)

Nesse sentido, uma das características mais evidentes do tipo de parceria a que me refiro e que hoje já está consolidada são políticas públicas caracterizadas pela subsunção do discurso acadêmico-científico no discurso oficial, constatáveis, por exemplo, na autoria institucional de documentos oficiais, nos quais os docentes pesquisadores das universidades públicas figuram como *elaboradores* do documento, mas não autores de políticas públicas e propostas didático-pedagógicas encomendadas pelo Estado.⁸ o qual se

⁸ Esse fenômeno pode ser mais bem visualizado quando, por exemplo, elaboram-se, de acordo com normas da ABNT, referências (bibliográficas) de documentos oficiais.

torna, também e indiretamente, o detentor da autoria dessas propostas.

Esse fenômeno não é novo na história da educação e da alfabetização no Brasil. Especialmente no caso paulista, pois desde o final do século XIX pode-se observar uma quase coincidência entre os sujeitos que tematizavam o ensino da leitura e escrita, os que normatizavam sobre esse ensino e os que propunham sua concretização. Trata-se de professores formados pela Escola Normal de São Paulo que exerciam funções, por vezes concomitantemente, de administradores da instrução pública, divulgadores das novas propostas oficiais e autores de livros didáticos baseados nelas. Esses professores, que constituíam a elite do professorado paulista e partilhavam da intelectualidade da época, exerciam atividades de: normatização, como parte de suas funções na administração da instrução pública, elaborando documentos oficiais e atuando em processos de regulação da instrução pública e do ensino inicial da leitura e escrita e de elaboração e aplicação de critérios para adoção de livros didáticos; de tematização, em periódicos educacionais vinculados a entidades de professores, nos quais publicavam artigos teóricos e orientações didático-pedagógicas relativos à implementação daquelas normatizações; e de concretização, por meio da produção de material didático-pedagógico (cartilhas, livros de leitura, livros didáticos de outras matérias), na condição de autores ou editores, que apresentavam formas de concretização das normatizações e de acordo com tematizações de cuja formulação e implementação também participavam.

Especificamente em relação à alfabetização, a partir da década de 1980, inicialmente no âmbito de secretarias estaduais de educação e, a partir da década de 1990, também em âmbito federal, esse tipo de parceria entre órgãos da administração pública e universidades públicas, como já apontei, passou a integrar o movimento de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas, de acordo com as quais se reafirmava a importância estratégica da alfabetização para a consecução dos ideais de redemocratização do país.

Esse movimento acompanhou o avanço dos estudos e das pesquisas sobre alfabetização relacionados com a tendência, verificada nas últimas décadas, de a alfabetização se constituir como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar. Essa tendência, por sua vez, relaciona-se com a expansão dos programas de pós-graduação em educação, os quais se tornaram responsáveis pela formação de quadros de várias universidades brasileiras; com a gradativa organização dos serviços de extensão universitária, visando à aplicação e à justificativa social da pesquisa científica; e com o fato de pesquisadores ligados às universidades públicas terem passado a publicar textos de síntese e divulgação das novas ideias sobre alfabetização, seja na forma de artigos publicados em coletâneas oficiais ou em revistas especializadas, seja na forma de livros em coleções de iniciação ou destinadas explicitamente a cursos de formação de professores, substituindo os antigos manuais de ensino. A prática de tradução de livros e artigos com resultados de estudos e pesquisas *de ponta* também se disseminou rapidamente, fenômeno acompanhado pelo lançamento de coleções específicas por editoras que se especializaram no ramo e pelo surgimento de várias revistas especializadas em educação, ensino e leitura – além de números e cadernos especiais dessas revistas dedicados à alfabetização – que passaram a divulgar, além de estudos e pesquisas, muitos relatos de experiências bem-sucedidas baseadas nos novos modelos teóricos relativos à alfabetização.

O principal efeito desse tipo de parceria pode ser apreendido, atualmente, na constatação de uma quase total coincidência entre tematizações e normatizações sobre alfabetização a partir da década de 1980. Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sociais e educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no construtivismo, que, como aponte, é entendido como *revolução conceitual*, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do qual o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e

ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo.

No entanto, ainda que devessem, para ser coerentes com a *nova* verdade científica, coincidir com tematizações e normatizações, as concretizações encontram-se bastante diversificadas, seja pela ênfase no discurso da *autonomia didática*, seja pela natureza das novas teorias em educação e alfabetização que impõem à rejeição de *receitas* didático-pedagógicas. Assim, mesmo com a hegemonia do construtivismo e suas implicações relativas à “desmetodização da alfabetização”, as cartilhas continuam a ser amplamente utilizadas, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino, distanciando-se das orientações oficiais. Deve-se ressaltar que estrutura e sequência didática semelhantes às das cartilhas antigas que continuam a ser utilizadas,⁹ podem ser também constatadas mesmo em cartilhas mais recentes apresentadas como *construtivistas* ou *socioconstrutivistas* ou *construtivistas-interacionistas*. E podem ser constatadas ainda em livros de alfabetização aprovados pelas comissões de especialistas integrantes do Plano Nacional do Livro Didático, das quais também participam docentes pesquisadores de universidades públicas brasileiras e que têm a atribuição de estabelecer critérios de avaliação desses livros, dentre os quais os aprovados são distribuídos às escolas públicas do país.

Todos esses aspectos têm contribuído para a ampliação da discussão de questões referentes à relação entre as opções teóricas e políticas fundamentadas em verdades científicas e a não exclusividade desse fator na tomada de decisões, quando da formulação e implementação de políticas públicas para alfabetização, especialmente. Mas, sobretudo, têm contribuído para a discussão a respeito da identidade da universidade no mundo contemporâneo, tendente a ser pautada pelas características de empresa e pela lógica de mercado.

⁹ O caso mais contundente dessa permanência de antigas cartilhas é o da *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, cuja 1ª edição data de 1948.

Se o diagnóstico neoliberal aponta a *falta de competitividade* como a grande fragilidade da economia na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior. (Sguissardi, 2005, p. 215)

Tais considerações e tais questões fazem ressaltar a compreensão de que o novo tipo de parceria entre órgãos do poder público e docentes pesquisadores das universidades públicas decorre sobretudo de opções e decisões políticas, não meramente técnicas nem meramente derivadas da verdade científica do momento, a qual pode também ser considerada *semimercadoria* que circula no simbólico *mercado científico*.

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário “Letramento e alfabetização em debate”, a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC.

Conjecturas finais

As reflexões e considerações apresentadas até aqui e, em especial, a formulação e a disseminação oficiais dos três modelos teóricos que apresentei neste artigo, assim como sua apropriação/incorporação de forma menos ou mais direta em propostas didático-pedagógicas no âmbito de políticas públicas para a alfabetização no Brasil, resultantes da parceria entre órgãos do poder público estatal e docentes pesquisadores das universidades públicas, sugerem diferentes conjecturas sobre complexas questões, algumas das quais formulo a seguir.

- Como o Estado, em sua função indutora, articuladora e reguladora de políticas públicas (especialmente para a alfabetização, tema deste artigo), baliza suas decisões políticas, considerando também a relatividade das verdades científicas e do conhecimento autônomo produzido nas universidades públicas?
- Quais as formas de atuação do Estado na busca de consensos sobre alfabetização, por meio do convencimento a respeito da cientificidade de modelos teóricos, em função direta de sua atuação como instância reguladora, especialmente?
- Qual a influência dos assessores e consultores vinculados a universidades públicas nas tomadas de decisão relativamente à hegemonia de um ou outro, ou de conciliação entre os três modelos teóricos referentes à alfabetização, que têm suas específicas fundamentações teórico-epistemológicas e, portanto, políticas?
- De quem passa a ser a autoria intelectual e política da proposta didático-pedagógica integrante de determinada política pública para alfabetização, decorrente de pesquisas vinculadas à universidade pública e financiadas com recursos públicos?
- Qual é a responsabilidade social dos docentes pesquisadores, cujo discurso se encontra subsumido em determinado discurso oficial?

- Qual é o lugar do discurso acadêmico-científico na parceria que se estabelece na fronteira entre um *quase*-terceiro setor e um *quase*-mercado, engendrada pela atuação, em órgãos do setor público estatal, desses sujeitos *privados*, como, talvez, um novo tipo de *intelectual orgânico*?
- Qual é o lugar ocupado pela produção de conhecimento livre e autônomo, mas com compromisso social, nesse novo tipo de parceria entre poder público e universidade pública?
- Qual a relação entre patrocínio e regulação do Estado e produção livre e autônoma de conhecimentos que extrapolem o contexto de finalidades imediatistas e produtivistas estabelecidas pelo neopragmatismo?
- Quem formula, de fato, as urgências educacionais e quem decide quais são as que devem ser incluídas na agenda de prioridades do Estado?

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos.

Talvez por isso mesmo, no limitado espaço deste artigo, caibam apenas conjecturas que, como tais, demandem menos comprovação do que discussão, a qual somente pode ser devidamente enfrentada com o envolvimento e a participação de diferentes segmentos da sociedade, em especial os docentes pesquisadores brasileiros que vêm estudando a alfabetização.

Por isso, penso que uma das urgências de nosso tempo é congregar esforços científicos e energia intelectual – não atrelados a órgãos do setor público estatal, a instâncias públicas não estatais nem a empresas privadas – para pensar sobre essas e outras conjecturas. E, com essa finalidade, proponho a criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização, como entidade sem

fins lucrativos, com os objetivos de congregar pesquisadores e grupos de pesquisa, promover a criação de um núcleo de pesquisas e estudos sobre alfabetização de caráter institucional e multidisciplinar e promover intercâmbio com sociedades, pesquisadores, núcleos e grupos de pesquisa internacionais.

Talvez ainda seja muito pouco. Mas considero ser essa uma ocupação fecunda, em tempos de produtivismo e privação do ócio criativo, e necessária, para, ao menos, iniciar o debate.

Referências bibliográficas

- AUDEN, Wystan Hugh. *Poemas*. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução M. W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BONAMINO, Alicia M. Cataloni. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 5, p. 253-276, jul. 2003.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho - alfabetização infantil: os novos caminhos - relatório final. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. 166p.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2002.
- DOURADO, Luiz F.; BUENO, Maria Sylvania S. *O público e o privado em educação*. s.d. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/comped/politica.../Capitulo_IV.doc>. Acesso em: 1 out. 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Seleção, tradução e apresentação. Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GUARESCHI, Neusa *et al.* Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N. *et al.* (Org.). *Violência, gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004. p. 177-194
- MACIEL, Francisca I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa*. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença Pedagógica*, v.5, n. 29, p. 21-28, set./out.1999.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v.23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PERONI, Vera M. Vidal; OLIVEIRA, Regina T. C.; FERNANDES, Maria Dilméia E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

RODRIGUEZ, Vicente. Descentralização e políticas públicas: o público e o privado na educação. *Educação: teoria e prática*, v.19, n. 32, p.111-126, jan./jun. 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A

nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, v.10, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI, doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e livre-docente em Metodologia da Alfabetização pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), é professora adjunta da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É também coordenadora do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB). Publicações recentes: *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994 (São Paulo: Editora UNESP, 2000); *Educação e letramento* (São Paulo: Editora UNESP, 2004); *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (São Paulo: Martins Fontes, 2001); *Em sobressaltos: formação de professora* (Campinas: Editora UNICAMP, 1997). E-mails: mrosario@marilia.unesp.br; maria.longo@pq.cnpq.br

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em abril de 2010

mutanzas en las relaciones entre la educación popular y los movimientos sociales especialmente a partir de la década de 1990, cuando entran en escena nuevas formas de regulación y control. Son destacados dos temas en este estudio: los territorios de resistencia y las respectivas pedagogías, y la cuestión de la nueva gobernabilidad y las implicaciones para la educación popular.

Palabras clave: educación popular; movimientos sociales; Paulo Freire; América Latina

María Angélica Oliva

Política educativa chilena 1965 – 2009; o que essa trama oculta?

Aborda-se a política educativa do período 1965-2009 a partir do questionamento sobre o que ocultaria essa trama. A hipótese é de que a política educativa, excetuando-se o período do governo Allende, demonstra que essa instituição é da ordem neoliberal. São revisadas algumas antinomias, mecanismos dessa ordem que tiveram início em 1965 com a pedagogia por objetivos e a teoria do capital humano. Essa pedagogia é aprofundada na ditadura, paralelamente à ideia subsidiária do Estado, regulamentado na Constituição de 1980, ainda vigente e presente na atual Lei Geral de Educação. A municipalização, a transformação no financiamento e a perda de status de funcionário público dos professores são um legado da ditadura. Tudo isso nega o desejo democrático da atual política educativa, transformando-a em cúmplice de um sistema que gera desigualdade e fragmentação social.

Palavras-chave: política educativa chilena; reformas chilenas do currículo, ordem educativa neoliberal no Chile.

Chilean educative policy 1965-2009; what does that weft hide?

It is discussed the Chilean educative policy from the period, enquiring, what

does the weft hide? The conjecture is, the educative policy, except the Allende's Government, shows the neoliberal order institution. Some antinomies are revised, mechanisms of that order, that is introduced in 1965 with the pedagogy by objectives and the human capital theory. This pedagogy is made deeper during the dictatorship period, with the subsidiarity idea, that instigate the change of the State's role, ruled in the 1980 Constitution, still valid current, and present in the General Law of Education. The municipalization, the change in the financing and the lost of the status as public employee of teachers, are a legacy of the dictatorship period. This, unsharp the democratic desire of the current educational policy, transforming it into accomplice of a system that generates inequality and social fragmentation.

Keywords: Chilean educative policy, curriculum Chilean reforms, neoliberal educative order in Chile

Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?

Se aborda la política educativa chilena del período 1965-2009, inquiriéndose, ¿Qué oculta la trama? La conjetura es, la política educativa, a excepción del gobierno de Allende, muestra la institución del orden neoliberal. Se revisan algunas antinomias, mecanismos de ese orden, que se introduce en 1965 con la pedagogía por objetivos y la teoría del capital humano. Esta pedagogía, es profundizada en dictadura, junto a la idea de subsidiariedad, que impulsa el cambio del rol del Estado, regulado en la Constitución de 1980, aún vigente, y presente en la Ley General de Educación. La municipalización, la transformación en el financiamiento y la pérdida del estatus de funcionario público del profesorado, son un legado de la dictadura. Ello, desperfila el afán democrático de la actual política educativa, transformándola

en cómplice de un sistema que genera desigualdad y fragmentación social.

Palabras clave: política educativa chilena; reformas chilenas del currículo; orden educativo neoliberal en Chile

Maria do Rosário Longo Mortatti

Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados

As complexas e polêmicas questões relativas a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação no Brasil, nas últimas décadas, vêm sendo objeto de importantes estudos e pesquisas. Como resultado, tem-se acumulado significativo corpo de conhecimentos a esse respeito, o que propicia avanços no debate e possibilita novos estudos e pesquisas a respeito de aspectos cada vez mais específicos da temática. Com o objetivo de contribuir para esse debate, apresentam-se neste artigo conjecturas a respeito da relação entre setores públicos estatais decorrente especificamente do novo tipo de parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização, iniciada na década de 1980 e enfatizada a partir da década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro.

Palavras-chave: alfabetização; história da alfabetização; políticas públicas para alfabetização

Literacy in Brazil: conjectures about the relations between public policies and their private subjects

The complex and controversial issues concerning the formulation, implementation and evaluation of public policies for education in Brazil in recent decades have been the object of important studies and research. As a result, a significant body of knowledge has already been amassed on this subject, which has brought

about advances in the debate and made possible new research and studies on increasingly more specific aspects involved in the issue. With the aim of contributing to this debate, the article presents conjectures with regard to the relationship between state public sectors, resulting specifically from the new type of partnership between state public organs and researchers in education from public universities, for formulating, implementing and evaluating public policy for literacy, starting in the 1980s and emphasized from the 1990s onwards, related to the reform of the Brazilian state.

Key words: literacy, history of literacy, public policies for literacy

Alfabetización en Brasil: conjeturas sobre las relaciones entre políticas públicas y sus sujetos privados

Las complejas y polémicas cuestiones relativas a la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas en la educación de Brasil, viene siendo objeto, en las últimas décadas, de importantes estudios y pesquisas. Como resultado, se ha venido acumulando un significativo cuerpo de conocimientos a este respecto, lo que propicia avances en el debate y posibilita nuevos estudios y pesquisas a respecto de aspectos cada vez más específicos de la temática. Con el objetivo de contribuir para este debate, se presentan en este artículo conjeturas a respecto de la relación entre sectores públicos estatales en consecuencia específicamente del nuevo tipo de sociedad entre órganos públicos del Estado y docentes investigadores de las universidades públicas para la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas para la alfabetización, iniciada en la década de 1980 y enfatizada a partir de la década de 1990, con la reforma del Estado brasileño.

Palabras clave: alfabetización; historia de la alfabetización; políticas públicas para la alfabetización

Gustavo Andrada Bandeira

Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol

O artigo procura analisar diferentes masculinidades nos estádios de futebol e ver de que forma elas se hierarquizam, mostrando como as ações dos torcedores, seus cânticos, suas vestimentas e faixas estão envolvidos nas construções das masculinidades desses sujeitos. Os estádios exercem uma pedagogia: aprende-se quando gritar, quando calar, o que gritar, o que calar, o que e como sentir... Argumenta-se que o conceito de currículo construído nos estádios de futebol pode ser pensado como práticas que os sujeitos são reiteradamente convidados a fazer. Essas práticas são sistematizadas no artigo em quatro eixos: raça, garra e luta; violência e socialização; um amor de macho; masculinidades subalternas.

Palavras-chave: masculinidades; currículo; futebol

A curriculum of masculinities in football stadia

This article analyses different masculinities in football stadia and seeks to discern in what way they are hierarchised, revealing how the actions of fans, their songs, their clothing and their banners are involved in the construction of these subjects' masculinities. The stadia develop a pedagogy: one learns when and what to shout, when to keep silent and about what, what and how to feel... The article argues that the concept of curriculum constructed in the football stadia can be thought of as acts which the subjects are repeatedly invited to practice. These practices are systematized in the article in four axes: guts, determination and struggle; violence and socialization; a male love; subaltern masculinities.

Key words: masculinities, curriculum, football

Un currículo de masculinidades en los estadios de fútbol

El artículo busca analizar las diferentes masculinidades de los estados de fútbol y ver de que forma ellas se jerarquizan, buscando estar en evidencia con las acciones de los hinchas, sus cantos, sus ropas y carteles están relacionados con las construcciones de las masculinidades de esos sujetos. Los estadios ejercen una pedagogía: se aprende cuando deben gritar y cuando callar; lo que gritar; lo que callar; lo que y como sentir... Se argumenta que el concepto de currículo construido en los estadios de fútbol puede ser pensado como prácticas que los sujetos son reiteradamente invitados a realizar. Éstas prácticas, son sistematizadas en este estudio en cuatro puntos principales: raza, brío y lucha; violencia y socialización; un amor de macho; masculinidades subalternas.

Palabras clave: masculinidades; currículo; fútbol

Roberto Rafael Dias da Silva

Elí Terezinha Henn Fabris

O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários

O presente artigo resulta de uma pesquisa recente que buscava compreender alguns dos modos pelos quais os sujeitos universitários são constituídos na contemporaneidade, tomando como materialidade os cadernos “Vestibular/ZH”. Consideramos, analiticamente, que a produção dos currículos escolares emerge de uma trama de relações de educabilidade e governamentalidade. Dessa forma, entendemos que os enunciados emergentes dessa mídia impressa produzem sentidos à produção dos sujeitos e também às práticas escolares contemporâneas, ao que talvez encaminhe a produção de um “currículo da conquista”. Essa configuração conduz à individualização e à responsabilização dos sujeitos, mediados pela produção de uma pauta de consumo que posiciona o acesso ao saber universitário no campo