

CAMINHOS DA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DA ALFABETIZAÇÃO: da institucionalização escolar ao PNAIC

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA*
BENEDITA DE ALMEIDA**

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre elementos de permanência de políticas de alfabetização que permitem estabelecer relações entre o processo de institucionalização da educação, pela Reforma Dória de 1920, e a perspectiva de alfabetização em ciclos, presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Analisam-se documentos que tratam do processo de, progressivamente, tornar a educação uma prática institucional escolar e as especificidades desse fator na alfabetização; documentos orientadores do PNAIC; e dados de entrevistas realizadas com vinte alfabetizadoras participantes do PNAIC, no município de Xaxim/SC. A análise possibilitou identificar fatores da alfabetização em ciclos e aponta que, mesmo parecendo inovadora, a proposta de alfabetização do PNAIC repete parâmetros da institucionalização e da reforma Dória, que centraram seu foco na reestruturação do tempo destinado à alfabetização.

Palavras-chave: Políticas de alfabetização. Reforma educativa. PNAIC. Ciclo de alfabetização.

RESUMEN

CAMINOS DE TIEMPO DE ORGANIZACIÓN DE ALFABETIZACIÓN: la institucionalización de PNAIC escuela

Este artículo presenta reflexiones sobre elementos de políticas de alfabetización de permanencia que establecen relaciones entre el proceso de institucionalización de la educación, la Reforma Doria 1.920, y la perspectiva de la alfabetización en los ciclos presentes en el Pacto Nacional para la Alfabetización en la era Uno (PNAIC). Analiza documentos relacionados con el proceso de forma progresiva, por lo que la educación sea una práctica institucional de la escuela y los detalles de este factor en la alfabetización; documentos rectores PNAIC; y los datos de las entrevistas con veinte participantes PNAIC alfabetizadores en el municipio de Xaxim / SC. El análisis permitió la identificación del factor de alfabetización en ciclos y señala

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

** Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Humanas
beneditaalmeida@yahoo.com.br

que incluso aparentemente inovadora, la PNAIC la propuesta de alfabetización repite parámetros de la institucionalización y la reforma Doria centra su enfoque en la reestructuración de tiempo destinado a la alfabetización.

Palabras-clave: Políticas de alfabetización. Reforma educativa. PNAIC. Ciclo de la alfabetización.

ESCRITAS INICIAIS

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa que analisa o processo histórico de institucionalização da educação em forma escolar e seus reflexos na alfabetização. A análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural e busca entender a alfabetização como um processo que deve possibilitar a autonomia¹, a criticidade e a emancipação do sujeito, sem se restringir à questão de “métodos de alfabetização” ou de “tempo² para alfabetizar”, dimensões que buscam o aumento dos índices auferidos por avaliações governamentais.

A alfabetização é um fenômeno de base histórica, que vai além das habilidades técnicas de ler e escrever, e tem dimensões articuladas à formação humana. É uma fase essencial para o sujeito, principalmente, por proporcionar o primeiro contato com o ensino e a aprendizagem sistematizados. Dessa forma, deve ser estruturado para que busque a emancipação humana e a superação dos processos de exploração que são impostos pela classe dominante, ao utilizar a escola como espaço de alienação, via educação (DUARTE, 2010).

Com a perspectiva de analisar as possíveis relações entre a institucionalização da educação em forma escolar, a reforma Dória de 1920, primeira reforma do processo de alfabetização, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em agosto de 2012, focalizamos nossa análise nos três primeiros anos do ensino fundamental, anos destinados para que se alfabetizem todas as crianças.

A pesquisa foi realizada no município de Xaxim/SC, especificamente, com vinte alfabetizadoras participantes da

¹ Vygotsky (1995) denominava autonomia como um processo de autorregulação, como a função psicológica mais importante, pois permite ao sujeito a capacidade de controlar suas ações sem ajuda dos estímulos externos. Esse processo ocorre depois que as regras mediadas pelo social foram internalizadas.

² O termo tempo, neste trabalho, significa o período destinado para o processo de alfabetização.

formação do PNAIC, todas atuantes nos três anos iniciais do ensino fundamental. Neste estudo, analisamos documentos orientadores da institucionalização escolar, da reforma Dória e do ciclo de alfabetização do PNAIC e apresentamos dados iniciais da pesquisa com as alfabetizadoras.

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, estabelecemos reflexão teórica sobre a institucionalização da educação em forma escolar, a nova tarefa da escola dali derivada e as transformações que esse processo estabeleceu nos padrões cívicos, patrióticos e civilizatórios da formação do homem para aquele novo momento.

Na segunda seção, analisamos a reforma Dória, primeira reforma pós-institucionalização e que propôs uma reestruturação no ensino primário. Destacamos a forte concepção de escola como única fonte de formação para a mudança do analfabetismo latente, a redução do tempo destinado ao ensino primário e a busca pela sua obrigatoriedade como condição para a participação de crianças até então marginalizadas.

No terceiro momento, analisamos a alfabetização, a partir da institucionalização da educação escolar e da reforma Dória, as concepções relacionadas, o tempo destinado a esse ciclo e as relevantes discussões sobre os métodos capazes de alfabetizar em um determinado tempo. Na quarta seção, analisamos as relações do PNAIC com as concepções de alfabetização, com o tempo destinado para alfabetizar e com as finalidades dessa fase expressas na institucionalização da educação escolar e na reforma. Apresentamos, ainda, resultados da pesquisa empírica com alfabetizadoras, que indicam a relação entre os processos analisados. Ao final, evidenciamos a organização temporal que estrutura a alfabetização proposta pelo PNAIC como uma herança dos primórdios do processo de institucionalização da educação em forma escolar e da reforma Dória, nas quais o fator tempo é determinante das orientações para que se alfabetizem todas as crianças.

APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, a partir do século XIX, a educação, progressivamente, foi tomando forma escolar. Isso aconteceu devido ao processo de institucionalização, o qual exigiu que a educação ocorresse de forma sistematizada, em um local específico, de forma

rápida, e que atendesse a um número maior de pessoas. Elegeu-se a escola como instituição capaz de atender a essas novas demandas.

O processo de institucionalização, regido pela Lei de 15 de outubro de 1827, previa a criação, em nível nacional, de uma rede de escolas elementares para o ensino do povo (BRASIL, 1827). Processo que ganhou força com o Decreto nº 3.029, emitido em 9 de janeiro de 1881, o qual vetou o voto aos analfabetos e pôs em pauta os critérios para usufruir dos direitos de cidadão, entre os quais, saber ler, escrever e contar (BRASIL, 1881).

Com a nova legislação, ajustaram-se os critérios para a educação em forma escolar, o que acarretou transformações significativas de padrões cívicos, patrióticos e civilizatórios, mais precisamente, no final do Império e início da Primeira República, final do século XIX. Essa transformação designou à escola a tarefa de educar e garantir a formação do homem intelectual, moral e cívico, capaz de formar e reestruturar a nação brasileira para atender as novas demandas sociais (MAGALHÃES, 2005).

A esse respeito, vale considerar que,

Com a instituição escolar, a instrução sai de um universo de escolas dispersas e de iniciativas educativas sem uniformidade, para um universo mais estruturante, com tempo ordenado, mobílias anatômicas, espaços planejados, arquitetura com poder simbólico, grupos de estudantes equivalentes, ensino simultâneo enciclopédico, método pedagógico intuitivo, currículo padronizado determinando conteúdos de cada grau, regulamentos disciplinares e administração escolar mantida pela crescente monopolização estatal (HONORATO, 2010, p. 8).

Com o advento da institucionalização, a escola passou a ser um lugar separado de todos os outros, um local destinado para aprender os princípios da ordem social e moral, capazes de elevar o Brasil à camada das grandes nações. Concebida como uma arma para o progresso, a escola, possibilitava “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (CARVALHO, 2010, p. 10).

Decorrente dessa ideologia, a institucionalização foi edificada sob três bases: o Estado, a Igreja e a Sociedade Civil organizada, que prezavam por uma educação, cujas prioridades eram as boas maneiras, a cordialidade, a etiqueta, sobretudo para moldar o

comportamento do novo sujeito, nos padrões da República (GEBARA, 2005). O termo “novo” não remete ao rompimento de ideologias anteriores, apenas aperfeiçoa e mascara a hegemonia que sempre esteve presente, mas agora com *locus* específico e estruturado para a formação: a instituição Escola (SOUZA, 1998).

Alves (2001) ressalta que a escola, dessa forma, tornou-se um local destinado a formar os homens para o consenso, transformando a educação em forma escolar, castradora de princípios humanistas emancipatórios e que tornou o professor reproduzidor da nova estratégia de hegemonia, e os alunos aprendizes de mão de obra.

A partir de uma análise crítica sobre o processo de institucionalização e da racionalidade proposta para a educação, é possível identificarmos que a educação foi usada como ferramenta que possibilita a conformação em massa para o trabalho manufatureiro, e a escola o local eleito para preparar/formar os homens para produção de capital.

Ao acreditar que os homens seriam formados somente na escola, negou-se o fato de que a educação é a vida e não pode ocorrer desvinculada da totalidade definida por determinantes políticos, sociais, culturais e históricos. A formação do homem não ocorre somente pelo material didático que norteia as práticas em sala de aula e que, rigorosamente, controlam e limitam o conhecimento. A educação deve ser decorrente de processos históricos e sociais que conduzem o filho do trabalhador à superação da exploração que o capital lhe impõe (SAVIANI, 2010).

Não se pode negar que, de fato, a institucionalização foi uma tentativa de garantir uma educação laica, gratuita e obrigatória, mas que, pautada no ideário iluminista, que centra somente no professor a tarefa de instruir as novas gerações, acabou fortificando a configuração da escola como forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2010).

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À REFORMA DÓRIA

O estabelecimento da República e da institucionalização escolar não marcou apenas progressos, mas controvérsias, principalmente no ensino primário. Com a consagração da República, o ensino primário tornou-se uma necessidade fundamental, já que saber ler e escrever, segundo os ideais liberais republicanos, era um quesito mínimo de um cidadão civilizado.

O crescente movimento em defesa da instrução como via de

integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não podia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

Dessa forma, a instrução pública passou por diversas reformas, na tentativa de conduzir a escola a vencer desafios, como: ampliar as vagas de acesso, estabelecer uma nova cultura escolar, construir uma identidade nacional, inserir novos valores comportamentais e mentais para que se elevasse o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, com a finalidade de perpetuar e consolidar o interesse do projeto republicano.

A escola primária Republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrou-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato ela passou a celebrar a liturgia política da República, além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria (SOUZA, 1998, p. 241).

Para atingir tais ideias, o ensino primário³, o ensino da leitura e da escrita, ganhou destaque e passou a ser considerado o mais forte instrumento para a consolidação do esclarecimento das massas letradas, uma fase capaz de inserir o povo no novo regime conceituado como democrático representativo, mas que, de forma implícita, reproduzia o sistema capitalista que reinava nos Estados Unidos (BARROSO, 2005).

Vale considerar que a alfabetização, com sua importância para além dessa dimensão pragmática, representa um novo referencial de relações do sujeito, como aponta Mortatti (2006):

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo instaura, enfim, novos modos de conteúdos de pensar, sentir,

³ O termo ensino primário, processo do ensino da leitura e da escrita, neste trabalho, são usados como sinônimo de alfabetização. Destaca-se que foi, precisamente, no final da década de 1910 que essa etapa foi nomeada com o termo alfabetização (MORTATTI, 2006).

querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 3).

Debates referentes à organização dessa etapa constituíram o cenário da institucionalização escolar, que logo foi alvo de críticas e de reformas. Evidenciamos a reforma Dória⁴, em São Paulo, 1920, uma das primeiras reformas que enfatizavam a organização temporal para a alfabetização e a universalização do ensino para as populações até então marginalizadas (MATHIESON, 2012).

Ao propor a reforma, Dória preocupou-se com o analfabetismo latente no Brasil, principalmente, nas camadas populares. Suas preocupações estão expressas no trecho da Carta aberta de 1918, destinada ao Dr. Oscar Thompson, na época Diretor da Instrução Pública de São Paulo. Nela, Dória afirmava que o Brasil, repleto de riquezas, só seria realmente uma nação poderosa e triunfante, se o governo se preocupasse com a alfabetização do povo, pois a ignorância do analfabetismo reinava do norte ao sul do país (MATHIESON, 2012).

Essas inquietações foram consolidadas somente no ano de 1920, quando Antônio de Sampaio Dória, na condição de Diretor de Instrução Pública no Estado de São Paulo, apresentou uma proposta de reforma do ensino primário, ciclo destinado à alfabetização, e conceituou a escola como única “[...] instituição capaz de projetar algum tipo de esperança de mudança social” (MATHIESON, 2012, p. 162).

Na tentativa de projetar na escola e na alfabetização a mudança social, a reforma buscou a redução do ensino primário para apenas dois anos e a obrigatoriedade da participação, principalmente, das crianças de nove a dez anos que, até então não eram alfabetizadas (MATHIESON, 2012).

Diante dessas propostas elencadas, a reforma é criticada, pois, na visão dos críticos, era impossível reduzir o ciclo do ensino da leitura e da escrita e conseguir atingir os mesmos fins, como ensinar em dois anos uma pessoa a ler e escrever. Talvez essa reforma pudesse ser definida como uma simples contraposição de quantidade e qualidade. Afirmam os repressores:

[...] o reformador que propõe a escola de dois anos como uma fórmula mágica de extinção do analfabetismo é o pedagogo que acredita conhecer um método capaz de promover, com dois anos de

⁴ Essa reforma foi denominada pelo nome de seu fundador o senhor Antônio de Sampaio Dória, que exerceu forte influência na estruturação da nova forma escolar. Foi realizada em São Paulo, por ser local sede da escola que serviria de modelo para as demais (MATHIESON, 2012).

escolarização, a cultura das faculdades intelectuais, morais e físicas da criança, dotando-a dos meios e das condições necessárias para seu natural posterior aperfeiçoamento (CARVALHO, 2010, p.118).

O reformador Dória, para responder às críticas, apoiava-se no método intuitivo-analítico, acreditando ser este capaz de alfabetizar em um tempo reduzido e minimizar o analfabetismo latente. Argumentou, ainda, que as medidas adotadas na reforma estavam distante da simplificação quantidade e qualidade, mas representavam uma possibilidade de modernização do ensino, um critério infalível para a transmissão dos conhecimentos, com o objetivo de ajudar a evolução natural e espontânea da criança, preparando-a para a vida completa (MATHIESON, 2012).

Como modernização, Souza (1998, p. 158-159) afirma que “a escola popular, instrumento de reforma social, deveria ser completamente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos na época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino.” E para tal modernização Dória (1923) afirma que a instituição analítica era o meio supremo, o método único para o ensino, outras iniciativas deveriam ser desconsideradas.

Mesmo sendo símbolo de renovação, essa reforma não apresentou elementos que pudessem ser utilizados para uma alfabetização, um ensino, capazes de superar a lógica hegemônica, apenas marcou o cenário de “transformação de métodos e técnicas de ensino” (AZEVEDO, 1963, p. 645).

Com isso, a proposta de formação de cidadãos disciplinados, passivos, que atendessem às necessidades e intenções do governo, disseminada pela República, continuou reinando. Embora a proposta de reforma Dória fosse uma tentativa de inversão dessa lógica, não conseguiu passar de investidas para definições de tempo para alfabetizar.

Essas constatações, de que ambos os processos marcaram a iniciativa de temporalização da alfabetização⁵, vão ao encontro dos estudos de Mathieson (2012), quando aponta que, antes da reforma Dória, a alfabetização era organizada temporalmente por quatro anos. Com a reforma, esse período é reduzido para dois anos, pois, como proposta inovadora da reforma, “Dória optou pela

⁵ Ressaltamos que, no período da institucionalização e da reforma Dória, a expressão alfabetizar remete a todo o ensino primário, um ensino que perpassava muito além do ensino da leitura, da escrita e de fazer contas, mas uma formação social atrelada às normatizações de convivência impostas pela República (MATHIESON, 2012).

reorganização do ensino primário, reduzindo-o de quatro para dois anos de duração” (MATHIESON, 2012, p. 34).

Evidenciamos que, no movimento da República, a institucionalização da educação tomou-se o advento capaz de formar os sujeitos, em quatro anos, e com base em uma pedagogia burguesa de inspiração liberal, para conviver na nova remodelação da ordem social, política e econômica que tornou as escolas templos de civilizações que formavam para a obediência cívica e moral como princípios da construção de uma nova nação organizada (CASTANHO 2006).

Na reforma Dória, evidenciamos tentativas de uma educação democrática e gratuita como requisitos essenciais para a formação do sujeito. Mas, ocorre que o conceito de democracia ficou atrelado à “dimensão de um sistema estreitamente político” regimentado por leis e ordens essenciais à “formação de um novo cidadão republicano para a criação de um país moderno, porém cativo de suas elites. Forjar o cidadão ideado seria tarefa da escola” (MATHIESON, 2012, p. 19).

Esses processos podem ser caracterizados como investidas de democratização da educação, mas acabaram subordinados a ensaios de ampliação do acesso à escola que se manteve a serviço dos governantes que prezavam pela disciplina do povo para conformar-se com o projeto capitalista de sociedade. Projeto visível nas preocupações do reformista e dos republicanos, quando atrelam à produção de riquezas para a nação, controlada pela república, condição necessária para o exercício de homem social, e mais, quando torna a educação escolar um instrumento capaz de celebrar e fortalecer essa ideologia (SOUZA, 1998).

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DA REFORMA DÓRIA AO PNAIC

Situando o marco de análise da alfabetização no processo de institucionalização e da reforma Dória, primeira reforma que tratou da alfabetização, é possível afirmar que os elementos constituintes do currículo da alfabetização se modificaram ao longo da história, dando origem a diferentes elementos e a novas técnicas/métodos de alfabetização. Destacamos que foi com a institucionalização da educação que teve início o “processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita”, processo que vigorou na reforma Dória a partir do debate sobre “método” para o ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006, p.2).

Na institucionalização e na reforma, a alfabetização era a

condição de preparação para a vida completa, fundamentada nas leis científicas, na pedagogia racional e na psicologia experimental. Os conteúdos para ensinar, na alfabetização, estavam pautados no ensino intelectual, físico e moral. Diante desses pressupostos, seguia-se a lógica de Herbert Spencer (SPENCER, 1901).

A lógica de Spencer (1901) era fundamentada no positivismo, que considerava o conhecimento científico como única base da verdade, um conhecimento pautado somente na observação dos fatos concretos de explicação científica, fundamentada na razão. Nessa lógica, o processo histórico da construção do conhecimento era negado.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento advém do concreto para o abstrato, na alfabetização, a preocupação deu-se pela necessidade de encontrar uma “forma” para ensinar a cultura e os novos costumes da sociedade marcada pela euforia industrialista. A preocupação estava centrada em como “educar”, com urgência, aos moldes necessários dos interesses capitalistas do modelo republicano que emergia. Unia-se a este debate a busca por métodos que possibilitassem a contemplação desse ensino no período determinado.

O debate sobre métodos foi marcado por acirradas disputas entre partidários do método analítico e os que defendiam o método sintético. Esta disputa, na tentativa de propagandear o melhor para atender a demanda de ensino, conduziu ao eclétismo. Ocorreu, então, a conciliação dos dois métodos, que passou a ser denominada como método misto ou eclético.

Como apresenta Mortatti (2006, p. 9), “a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear, predominantemente, em métodos mistos ou ecléticos, [...] e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 9). Essas cartilhas apresentavam os conteúdos, as atividades, as disciplinas, e o que deveria ser ensinado de forma gradual.

Destacamos a Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, que, no art. 7º, apresentou, de forma gradual, a estrutura do currículo do ensino primário, para ocorrer da seguinte forma:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e

trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (BRASIL, 1946, p. 1).

Na prática, segundo Mortatti (2006, p. 8), esse ensino foi ahistórico “mediante exercícios de cópia e ditado”. Um ensino em que, ao compararmos com o século XXI, identificamos uma relação estreita às práticas ainda manifestas nas formações de professores, as quais concebem a alfabetização somente como uma etapa de ensinar o código, reservada para um ensino técnico e mecanizado. Essa limitação técnica da alfabetização desconsidera o processo social, histórico, “complexo, multifacetado que envolve ações especificadamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. (MORTATTI, 2010, p. 328).

A ALFABETIZAÇÃO – DA INSTITUCIONALIZAÇÃO AO PNAIC

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tinha como meta melhorar o processo de alfabetização das escolas públicas, foi, recentemente, reestruturado, com o objetivo de reafirmar essa proposta (BRASIL, 2007). No dia 4 de julho de 2012, a partir da Portaria nº 867, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), concretizado em um Programa de Formação Continuada para Alfabetizadores (BRASIL, 2012a). A proposta contempla “[...] um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p.1).

Os documentos norteadores do PNAIC apresentam que suas ações têm o propósito de alfabetizar todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, até os 8 anos de idade. O programa divide-se em um ciclo composto por três anos. Assim, o professor deve iniciar o processo de alfabetização no 1º ano, aprofundar as aprendizagens no 2º ano e consolidá-las no 3º e último ano do ciclo. Diante dessas ações, o MEC estruturou o tempo, os materiais, os direitos de aprendizagens e a formação dos alfabetizadores, tudo em prol da apresentação de bons resultados nas avaliações.

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e

acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p.1).

Para organizar nossa reflexão sobre as relações históricas desse processo, elencamos, para análise, as categorias decorrentes da institucionalização e da reforma Dória, presentes no PNAIC: *o tempo, os fundamentos, as práticas, a avaliação de aprendizagem e a escola como locus central do ensino*. Incluímos a categoria *avaliação da aprendizagem*, encontrada somente no PNAIC, uma categoria sistematizada que visa à “aplicação de testes e questionários” para auferir e apresentar em números o processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2012b).

A análise da categoria *Tempo* para alfabetizar, decorrente da República e das reformas do processo de institucionalização que retorna, fortemente, com o PNAIC, indica a vinculação ao projeto hegemônico da sociedade que exerceu e exerce domínio, com base em um ensino forjado sobre os trabalhadores. Um ensino determinado por tempo, capaz de formar, rapidamente, um homem “obediente e pacífico; cumpridor de deveres, por isso merecedor de direitos; nacionalista e patriota; trabalhador exemplar e submisso aos ditames do capital” (ZOTTI, 2006, p. 20).

A determinação do *Tempo*, para alfabetizar seria “o caminho capaz de atingir, com o mínimo esforço e menor prazo, os fins visados”. Tais fins constituíam-se em “munir os indivíduos de habilidades profissionais, como o melhor preventivo contra o crime, e o melhor propulsor da grandeza industrial da nação” (DÓRIA, 1923, p. 12-26).

Enquanto que nas reformas da institucionalização o *Tempo* de alfabetizar decorre da necessidade do mercado de trabalho, para a grandeza da nação, no PNAIC vincula-se fortemente com os indicadores das avaliações, como elemento capaz de minimizar, rapidamente, o analfabetismo latente, também para alinhar o país à ordem do capitalismo reestruturado.

A esse respeito, podemos considerar a reflexão de Neves (2005) sobre uma movimentação do Estado capitalista que tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino e, nesse caso, a formação de alfabetizadores, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, adaptando-a às demandas do processo produtivo.

Numa tentativa de amenizar o problema analfabetismo, além

do tempo, recorre-se à estruturação de *fundamentos* que possam aligeirar o processo. Podemos destacar que essa categoria, no PNAIC, articula-se aos manuais e cartilhas apresentadas ainda na primeira república, com base em um ensino técnico que prioriza somente a aprendizagem dos aspectos externos da escrita. Tais constatações encontram-se destacadas, no documento “Currículo na Alfabetização”, do PNAIC, ao apresentar que:

[...] a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem [...] exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita (BRASIL, 2014, p. 18).

Explicitamos que somente essa interação, sem ensino sistemático, não garante a alfabetização, mas é necessário, para além dos aspectos técnicos externos e das relações grafema-fonema, aprender as funções da escrita, ou seja, seu modo de funcionamento social, seu papel na sociedade, as relações de poder que a envolvem e a quem a usa e que podem definir o “quanto” cada um pode aprender. Num processo educativo democrático para a classe trabalhadora, a alfabetização tem de superar essa dimensão grafo-motora, para que o sujeito adquira níveis de crítica e reflexão, pela escrita, como sistema simbólico de mediação com a realidade.

Na concepção de Britto (2005, p. 9) “[...] alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas, sim, pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condição de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita”. Distante da concepção do autor, para efetivar na *Prática* os fundamentos desses materiais, a formação de alfabetizadores proposta pelo PNAIC define “conteúdos que contribuem, dentre outros para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização [...] *para os processos de avaliação*” (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Nessa perspectiva, para análise da *Prática*, cabe destacar dados da pesquisa realizada com 20 alfabetizadoras participantes do PNAIC, cujas falas reforçam nossas indicações de proximidade, no que concerne às práticas de alfabetização, entre a institucionalização, a reforma Dória e o PNAIC. Na concepção de uma das alfabetizadoras:

Nós precisamos apresentar bons índices [de desempenho dos

alunos/ entenda-se: notas]. É necessário trabalhar toda a apostila, todo o material, *porque as avaliações são construídas com as perguntas que estão aqui no material do PNAIC*. Além do que, quando nosso aluno sai da escola e vai à procura de emprego, as notas e, principalmente, a nota da educação do município, é importante (ALFABETIZADORA A).

Podemos afirmar que, no depoimento, está presente uma concepção de alfabetização que não prioriza o processo pelo qual as aprendizagens relativas à alfabetização seriam ensinadas às crianças da classe trabalhadora visando à garantia de seus direitos à inserção na cultura. Ao contrário, a concepção evidencia uma alfabetização que, na prática, é concretizada de forma técnica, prioriza atingir índices de eficiência do sistema com resultados numéricos e na perspectiva da aquisição de habilidades visomotoras e não à significação, ao conteúdo que circula na escrita.

Ao passo que, na República, a discussão pautava-se em acelerar o processo de alfabetização, para atender a demanda do mercado, agora, devido a essa demanda mercantil, a preocupação centra-se nos resultados de eficiência auferidos pelas *Avaliações*. Nossa análise, neste ponto, conduz à categoria *Avaliação de aprendizagem*, presente com total destaque no PNAIC. A ênfase nesta categoria decorre da crença de que, com base nos resultados apresentados pelas avaliações, é possível analisar o nível de aprendizagem do aluno e, com isso, criar estratégias para melhorar a educação.

Os documentos norteadores do PNAIC, especificamente, no caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” possibilitam-nos afirmar que esse “nível” de aprendizagem é controlado, limitado e estabelecido pelos direitos de aprendizagem, uma estratégia criada a partir de indicativos decorrentes de avaliações anteriores.

Partindo de tais princípios, consideramos necessário discutir sobre a avaliação da aprendizagem, articulando tal debate às discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa (BRASIL, 2012b, p. 13).

De acordo com Duarte (2010), essa crença expressa os princípios da gestão empresarial nas escolas que, a partir das sistemáticas de avaliações delimitam a aprendizagem e transformam as práticas de ensino em uma ação mecânica que prepara o aluno a responder as avaliações moldadas para obter um

conhecimento com a finalidade de se adequar ao sistema capitalista e não para ampliar sua visão de mundo.

Essa estrutura do processo de alfabetização é comparável com a estrutura existente desde os tempos da República, determinando a *Escola como locus central do ensino*, único local capaz de “formar” uma nação com princípios morais, cívicos e intelectuais. Atualmente, com o PNAIC e as avaliações de larga escala, a escola continua concebida como o único espaço capaz de aumentar os índices de educação do país – nessa ótica, sua única finalidade.

Diante dessas constatações, excluem-se as possibilidades de desenvolvimento histórico-cultural dos alunos e aprisiona-se o professor em materiais que apresentam o “passo a passo” do que o aluno tem de fazer para conseguir responder a avaliação e obter uma nota, numérica e quantitativamente, considerável.

Para analisarmos o “passo a passo”, iniciamos os apontamentos na institucionalização, para o que tomamos como base a análise histórica e de base legal realizada por Castanha (2012). O autor destaca que o ensino primário foi articulado com as avaliações, previstas no Regimento Interno da Escola da Corte, em 1883, que eram rigorosamente efetivadas e regulamentadas, tanto no Regulamento de 1854, quanto no de 1877, no momento em que foi assegurando ao professor benefícios, desde que ele “demonstrasse assiduidade, proficiência e zelo no desempenho de suas funções”, que fosse capaz de conduzir o aluno a atingir bons resultados nos exames finais a que eram submetidos, com a finalidade de analisar, supostamente, a qualidade do ensino (CASTANHA, 2012, p.12).

Dessa forma, as práticas de ensino organizadas pelo professor eram realizadas com vistas a preparar os alunos para a realização do exame final, pois, do resultado do exame provinham as gratificações do professor. Quanto ao currículo, o professor, como o responsável pelo seu “benefício”, tinha a plena liberdade de organizar e reorganizar a “forma” de ensinar, apenas deveria seguir o programa oficial; o ensino da leitura, da escrita, de contar e dos valores morais e cívicos (CASTANHA, 2012, p.12).

Na reforma Dória, a concepção de avaliar o ensino com base nas avaliações de resultados e a preparação do aluno para responder às avaliações fez-se presente e em forma de lei, a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, que, no capítulo III, art. 20 apresenta:

Art. 20. O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem. Parágrafo único. É recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar (BRASIL, 1946, p. 6).

Nossa análise sobre a referida lei aponta que o currículo, na tentativa de que todos os alunos apresentassem bons rendimentos nas avaliações, era baseado em um ensino pragmático, inatista e limitado. Essas afirmações são destacadas no que está firmado no art. 10.

a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses *naturais da infância*; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) *apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização*; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (BRASIL, 1946, p. 4, grifos nossos).

Esse ciclo vicioso de avaliações no ensino primário, que valoriza os indicadores em detrimento do real processo de ensino e aprendizagem, faz-se presente ainda no século XXI. Tal constatação é possível, a partir da análise dos documentos norteadores da formação do atual programa de formação, o PNAIC.

Nesse programa, é possível encontrar o “passo a passo”, o que se refere ao material inerente à formação nele desenvolvida, que apresenta ao professor o que ensinar nos três anos do ciclo, preparando o aluno para as futuras avaliações. De acordo com o documento de 2012, o professor deve garantir à criança os seguintes “direitos de aprendizagem”.

1º ano [...] escrever o próprio nome, reconhecer e nomear as letras do alfabeto, diferenciar letras de números e outros símbolos, conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros, [...] 2º ano [...] conhecer diferentes tipos de letras em situações de escritas de palavras e textos, dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro [...] 3º ano [...] aprofundar o conhecimento de fazer uso das grafias de palavras com correspondência regulares contextuais, como exemplo o (R e RR, C e QU, G e GU etc.) entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (BRASIL, 2012b, p. 44-45).

Ao considerarmos, além da universalidade dos processos analisados, a singularidade e a particularidade, mediante uma análise dialética, nossas constatações se afirmam na concepção destacada por outra alfabetizadora da pesquisa:

Nós, professores, sabemos que o lugar de se aprender é na escola e com os materiais que aqui tem, por isso precisamos nos dedicar muito e entender esses materiais para que possamos sim elevar os índices de alfabetização. Sabemos também que é difícil, pois, quando nos apresentam os indicativos bons de outras escolas, presente no material do PNAIC, é porque o professor conseguiu realizar todas as atividades, que com base nas técnicas de ensino do PNAIC, conseguem alcançar bons resultados, claro você faz do seu jeito, mas é bom priorizar todas as atividades e técnicas (ALFABETIZADORA B).

Ademais, identificamos que os materiais do PNAIC são priorizados pelo fato de apresentarem resultado nas avaliações e melhorarem os índices de ensino para esse elemento. Os três processos analisados, institucionalização, reforma Dória e PNAIC, apresentam relações que comprometem a alfabetização popular, tornando-a elemento de um projeto de sociedade controlado pela minoria que determina e limita o nível de conhecimento à classe trabalhadora.

ESCRITAS FINAIS

Tivemos o objetivo de analisar o processo histórico da institucionalização da educação, da reforma Dória, da alfabetização e do tempo destinado para a alfabetização, apresentado pelo PNAIC, como ciclo. Este estudo, enraizado na perspectiva histórico-cultural, concebe a alfabetização como possibilidade de emancipação do sujeito, com base na superação das concepções técnicas, visíveis nos fundamentos da proposta do PNAIC, cujo foco é preparar o aluno para responder avaliações.

Os resultados expressam que o ciclo, tempo, apresentado pelo PNAIC, tem sua raiz impregnada na institucionalização da educação em forma escolar que foi reestruturado ainda na reforma Dória, cujo objetivo foi/é a preparação acelerada para o mercado de trabalho.

Ressaltamos, ainda, que a preocupação, desde a Primeira República, em decidir o tempo de alfabetizar e os métodos que devem ser utilizados perpetua-se na estruturação do PNAIC que,

além do tempo e da forma pragmática de formação, tem como foco um ensino técnico para resoluções de avaliações e formação por competências, visando a responder a parâmetros de quantidade para índices avaliativos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 16 jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto 3.029 de 9 de janeiro de 1881**. Disponível em: http://www.tse.jus.br/hotSites/CatalogoPublicacoes/_pdf/eleicoes-no-brasil-uma-istoria-de-500-anos-2014.pdf>. Acesso em 12 jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 867**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&v_r_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC2014.

Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/123-a-dinamica-do-pacto-em-2014>>. Acesso em: 13 maio 2014.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. Educação infantil e cultura escrita (Prefácio). In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massagana, 2010.

CASTANHA, André Paulo. Regimento interno das escolas públicas da corte de 1883: uma síntese da educação imperial. **HISTEDBR**: Campinas, número especial, p. 282-296, maio, 2012.

CASTANHO, Sergio Eduardo Montes. Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006, p. 5794-5804.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Como se ensina**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/comoseensina.pdf>>. Acesso em 29, dez. 2014.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton. ; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

GEBARA, Ademir. Em torno da questão cultural e da educação: os processos civilizadores. In: CARVALHO, Alonso B. de; BRANDÃO, Carlos da F. **Introdução à sociologia da cultura**: Marx Weber e Norbert Elias. São Paulo: Avercamp, 2005.

HONORATO, Tony. Instituição escolar e civilidade em tempos republicanos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2010, p 1-12.

MAGALHÃES, Justino. **A história das instituições educacionais em perspectiva**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

MATHIESON, Louise Campbell. **O militante e o pedagogo Antônio de Sampaio Dória**: a formação do cidadão republicano. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência realizada no Seminário de Alfabetização e letramento em debate. Brasília: Abril, 2006.

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 44, maio/ago., 2010, p. 329- 410.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Demerval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: Brito, Sílvia Helena Andrade et al. (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas: Autores Associados 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização.** São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

SPENCER, Herbert. **Educação:** intelectual, moral e física. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901.

Vygotsky, Lev Semenovitch. **Obras escogidas,** v. 3. Madri: Visor, 1995.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2006. p.1-27. CD-ROM.