

**“EVA VIU A UVA?”
PENSANDO O FRACASSO ESCOLAR E O EDUCAR PARA A LIBERDADE NA
ALFABETIZAÇÃO**

**“EVA DID SEE THE GRAPE?”
THINKING SCHOOL FAILURE AND EDUCATING FOR FREEDOM IN
LITERACY**

**“¿EVA VIO A LA UVA?”
PENSANDO EL FRACASO ESCOLAR Y EL EDUCAR PARA LA LIBERTAD EN LA
ALFABETIZACIÓN**

Viviane Martins Vital Ferraz^{1*}, Fernanda Monteiro Rigue², Rosane Carneiro Sarturi³

1. Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.
2. Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha.
3. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre pela Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada IV pela Universidade Federal de Santa Maria.

* Autor correspondente: e-mail: vivi.mvferraz@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender como o educar para liberdade está entrelaçado ao direito à educação e ao enfrentamento do fracasso escolar, a partir da consolidação de uma política pública de alfabetização pautada pela educação integral. Educar para liberdade, educação integral e auto(trans)formação são pontos de destaque do estudo, os quais tensionam o tema e alargam a compreensão sobre o tema alfabetização. Para tanto, desenvolve-se uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, envolvendo os seguintes referenciais: Fernández (2001), Freire (2005), Soares (2002; 2016), Piaget (1977) e Gadotti (2006). Resulta dessa revisão a concepção de que a compreensão do fracasso escolar é derivada de noções presentes em técnicas e estratégias que fazem parte da educação escolar formal, muitas vezes desconexas das condições e das complexidades que estão no entorno do processo de desenvolvimento da criança. Ao passo que é preciso fortalecer a noção de uma educação significativa para além de uma leitura da expressão “Eva viu a Uva”. É preciso pensar educação como processo de descoberta autônoma, como leitura de mundo complexa, histórica e problematizadora, principalmente na fase da alfabetização.

Palavras-chave: Métodos. Educação formal. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to understand how educating for freedom is intertwined with the right to education and facing school failure, based on the consolidation of a public literacy policy guided by integral education. Educating for freedom, integral education and self (trans) training are highlights of the study, which tense the theme and broaden the understanding of the literacy theme. To this end, a bibliographic review is carried out, with a qualitative approach, involving the following references: Fernández (2001), Freire (2005), Soares (2002; 2016), Piaget (1977) and Gadotti (2006). This review results from the conception that the understanding of school failure is derived from notions present in techniques and strategies that are present in formal school education, often disconnected from the conditions and complexities that are around the child's development process. While it is necessary to strengthen the notion of a meaningful education in addition to a reading of the expression “Eva saw the Grape”. It is necessary to think of education as a process of autonomous discovery, as a reading of the complex, historical and problematizing world, especially in the literacy phase.

Keywords: Methods. Formal education. Education public policies.

1. INTRODUÇÃO

As cenas e os cenários da educação escolar transitaram permanentemente entre a linha tênue do campo das políticas públicas educacionais e dos governos e dos organismos internacionais. Por vezes, as avaliações internacionais em grande escala pautaram, para os países da América Latina, o que seria compreendido como qualidade na educação. Nessas avaliações, o Brasil continuamente apresentou um resultado muito abaixo do que as metanarrativas esperavam. Consequentemente, novas vertentes pedagógicas surgem enraizadas no discurso de novas políticas públicas, as quais prometem solucionar os problemas de qualidade e, neste ciclo, a qualidade da educação brasileira permanece sendo tomada como um grave problema social.

Para ampliar esta reflexão acerca das cenas e dos cenários de acordos e de tensões durante a construção das políticas públicas na educação, este artigo remete ao conjunto das novas políticas públicas educacionais acerca da alfabetização. Em 2018, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) começou a ser estruturada. Alguns pontos apresentados e reestruturados provocaram uma série de tensões e manifestações de vários estudiosos da área, e um dos pontos foi o repensar da alfabetização com enfoque em um método único, o fônico.

A primeira cena que retrata a tentativa de uma implementação de um método único vinculado a nova PNA é uma entrevista da equipe do Ministério da Educação (MEC), ao divulgar o programa “Alfabetização acima de tudo”. O recorte da entrevista afirma que:

Estuda banir métodos globais de ensinar a ler e escrever, que costumam ser associadas à teoria construtivista de desenvolvimento cognitivo, para promover o método fônico. No fônico, a aprendizagem começa das letras e sílabas até chegar às palavras. Nos métodos globais, o caminho costuma ser inverso, partindo de textos e experiências sobre as funções da linguagem para se chegar às letras e sons, mas focando na compreensão da leitura [1].

Este breve recorte evidenciou naquele momento e naquele contexto um interesse em implementar o método fônico como o modelo a ser desenvolvido. Modelo que compõe o escopo dos métodos sintéticos da alfabetização (da menor unidade a letra e o ao som da letra até o texto). Dentre os métodos sintéticos, destacam-se o fônico, o alfabético e o silábico. Segundo esta nova política de alfabetização, os métodos analíticos – como o método global, a palavração, a sentencição, a psicogênese da língua escrita e o letramento – precisariam ser banidos. Vale ressaltar que os métodos sintéticos partem de um contexto até a letra/som, dando sentido e

significado ao objeto que se deseja conhecer. Assim, em sua primeira versão, o decreto determinou que haveria criação de programas seguindo o modelo fônico.

A segunda cena aconteceu a partir da repercussão negativa de especialistas na área da alfabetização e de secretários da educação sobre a utilização desse único método de alfabetização. Como consequência houve algumas mudanças no texto original. Em uma segunda versão, excluiu-se a obrigatoriedade do método fônico dos documentos oficiais produzidos pela pasta, o que ampliou a possibilidade de implementação das demais metodologias, havendo a inclusão da expressão “metodologias baseadas em evidências científicas” [2].

A terceira cena evidenciou que a versão final retomou ao método fônico. Retirou-se a palavra “metodologias”, mantendo-se apenas “baseada em evidências científicas”, e pautou-se na “instrução fônica sistemática”. Também foi excluído o trecho “apoio ao desenvolvimento de múltiplas metodologias” e o termo “Base”, que conectava o documento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [3], a qual valorizava a multiplicidade dos métodos de alfabetização, destacando os métodos analíticos de alfabetização e o termo letramento. Tais exclusões direcionam a implementação de um único método, principalmente a partir da criação dos programas nacionais produzidos pela pasta e disponibilizados aos estados, município e ao Distrito Federal. No entanto:

Especialistas e secretários de educação defendem que o MEC não deve impor uma única pedagogia e condicionar sua adoção à assistência técnica e financeira federal. Além disso, há discussões sobre a necessidade de conciliar diferentes metodologias de ensino e respeitar a autonomia das redes [2].

A quarta cena destacou o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 [4], que instituiu a Política Nacional da Alfabetização (PNA) [5], em colaboração com as diferentes esferas governamentais: municipais, estaduais e distritais. No documento, os termos “evidências científicas”, “instrução fônica sistemática”, “consciência fonêmica” e “literacia familiar” direcionam o posicionamento das novas políticas públicas e novos programas a favor do método fônico. A partir da PNA, instituiu-se o “Programa de Alfabetização Tempo de Aprender”, direcionado à educação infantil, a partir da etapa da pré-escola, e ao primeiro e segundo anos do ensino fundamental das redes públicas.

Os documentos citados apresentam um escopo de pesquisas realizadas em outros países e direcionam o método fônico como um guia a ser implementado tanto nas salas de aulas, quanto no aperfeiçoamento do professor da pré-escola e do professor alfabetizador. Dessa forma, as diretrizes de programas de formação de professores enfatizam a aplicabilidade pelo método

fônico tirando o enfoque nas múltiplas outras metodologias de alfabetização, principalmente os métodos globais de alfabetização e a psicogênese da língua escrita.

Tendo como mola propulsora essas novas cenas de embates de forças diante do cenário da alfabetização no Brasil e a problematização acerca do discurso do fracasso escolar e a pouca evolução no educar para a liberdade do pensamento autônomo, construiu-se a seguinte questão mobilizadora: no Brasil, o fracasso escolar vinculado ao período da alfabetização está relacionado ao método de alfabetização? Muito além do que produzir respostas positivas ou negativas a esta questão, busca-se ampliar a abordagem do tema, correlacionando o que se entende por educação integral e educação para a liberdade do pensamento autônomo, ou seja, a formação do sujeito autor.

Partindo deste cenário como disparador, o objetivo do estudo é compreender como o educar para liberdade está entrelaçado ao direito à educação e ao enfrentamento do fracasso escolar, a partir da consolidação de uma política pública de alfabetização pautada pela educação integral. Nessa perspectiva, por meio de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, elencou-se com ênfase os escritos de Fernández (2001), Freire (2005), Soares (2002; 2016), Piaget (1977) e Gadotti (2006), os quais versam acerca da temática do fracasso escolar, do direito à educação e do processo educativo no período da alfabetização, bem como demais autores que permitem pensar a temática de modo transversal.

2. “EVA VIU A UVA?”: EDUCAÇÃO BANCÁRIA *VERSUS* EDUCAR PARA A LIBERDADE

Na obra “História das Ideias Pedagógicas”, de Moacir Gadotti, o texto intitulado “A Educação é um que fazer neutro?” apresenta uma fala de Paulo Freire, proferida no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975.

Não basta saber ler mecanicamente que “*Eva viu a uva*”. É necessário compreender qual é a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade [6].

Este excerto convida a analisar os processos de alfabetização, desde os primeiros anos da escola pública no Brasil, e os atravessamentos de uma educação supostamente neutra, mecânica, tecnicista, bancária e acrítica [7]. A herança do pensamento pedagógico

desenvolvido pelos jesuítas, padres da Companhia de Jesus que colonizaram o Brasil, trouxe consigo a catequese como ênfase de formação de novos cristãos, principalmente a “aculturação” dos gentis, por meio da educação cristã dos múltiplos povos indígenas. Esta concepção de Educação e de reprodução do conhecimento, como matéria de troca, é algo objetificado e ainda habita em nossas práticas educacionais no contemporâneo, instituindo noções e discursos que distanciam a produção de um pensamento autônomo e autoral [8].

A instrução e a disputa retórica incorporaram uma atenção especial na antiga colônia portuguesa, tendo em vista que, até a vinda dos padres jesuítas, os indígenas educavam-se mutua e coletivamente, a partir de suas crenças, valores e princípios, sem que isso tivesse um foco educacional como aqueles empregados pelos jesuítas. Os empreendimentos dos jesuítas marcaram a educação escolarizada no Brasil por aproximadamente 200 anos. Após eles, no período da Primeira República:

Em relação à educação inaugura na Primeira República um forte empreendimento do governo para reformular a noção ainda com pendor religioso da educação vigente do país, por meio de uma série de reformas. Dentre elas pode-se destacar: Reforma de Benjamin Constant (1890), criando um regulamento da instrução primária, secundária e superior; Reforma Código Eptácio Pessoa (1901), que levou o nome do principal idealizador, o qual posteriormente tornou-se Presidente do país, a ênfase desse código esteve atrelado ao fortalecimento de questões de cunho literário no Ensino Secundário; Reforma Rivadávia Correa (1911) que popularmente ficou conhecida por desoficializar o ensino no Brasil; Reforma Carlos Maximiliano (1915) a qual se preocupou em qualificar o Ensino Secundário, devido a falta de preparo dos alunos que ingressavam no Ensino Superior; Reforma João Luis Alves (1925) a qual foi crucial para a consolidação e regulamentação do Ensino secundário brasileiro [8].

De modo geral, o Brasil herdou e implementou o modelo jesuítico a partir da lógica de uma educação baseada na repetição, na memorização, na retórica, na disciplina rígida e severa, na obediência e na hierarquização [8]. Nessa prática pedagógica, o conhecimento está fora do sujeito que aprende, logo, supostamente está dentro do sujeito que ensina e transfere. É a visão de uma educação bancária em termos freirianos. O sujeito é visto como uma tábua rasa. Alguém formado para obedecer e servir. Esta concepção de educação pensa o conhecimento como algo que poderia ser dado, conseqüentemente, retirado e recompensado. Conhecimento visto como algo instrucional, uma matéria de troca e algo a ser objetificado [7].

Por sua vez, é importante destacar que, ao longo da História da Educação no Brasil, ao mesmo tempo em que essa perspectiva ia tomando força, diversas outras correntes construtivistas, apoiadas nas pesquisas dos teóricos sociointeracionistas, possibilitaram uma abertura, não como aquilo que é “transmitido”, mas “construído”. Conhecimento como uma

construção para a liberdade do pensamento autônomo, da reflexividade do contexto em que se vive e das questões que emergem dessa realidade em prol da emancipação.

Um dos representantes deste olhar histórico-social e cultural da função pedagógica foi o médico Henri Wallon. Enfatizou que todos tinham a capacidade de aprender a partir de suas experiências com os seus pacientes com encéfalos lesionados devido aos combates no período de guerra, assim como o estudo com crianças com deficiências neurais. Nesse tom, cabia ao Estado a garantia do direito à aprendizagem por meio de uma “educação integral”, ou seja, o ser humano em todas as suas especificidades, inclusive nas questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas e culturais. Visão postulada em seus estudos sobre os campos funcionais indissociáveis da “pessoa completa”: o movimento, a inteligência, o contexto histórico-cultural e a afetividade (emoções/sentimentos). Em decorrência de seus estudos, evidenciou-se a dimensão político-social da educação e o seu papel na construção da democracia e da emancipação do cidadão, a partir do pilar da justiça social [9].

A educação integral passou a ser compreendida como algo que vai além de simples classificações de “métodos” e de “abordagens pedagógicas”, mas a estruturação de uma visão ampla e humana da sociedade e dos sujeitos. Para Wallon, a educação em uma sociedade desigual, em seus meios de produção e poder socioeconômico, produz a evasão, a reprovação, a não-aprendizagem. O índice de reprovação presente no contexto em que o autor produziu seus escritos apontava para um altíssimo nível de reprovação no primeiro ano escolar, fato que o levou a organizar, na França, os ciclos de aprendizagens. Com os ciclos, os estudantes desenvolveriam a aprendizagem da língua materna em três anos integrados e consecutivos. O objetivo era diminuir o impacto das desigualdades educativas e socioeconômicas na vida dos estudantes e consolidar uma educação pensada de forma integral para atender às demandas da sociedade, mas também do sujeito que aprende de forma autônoma. Partindo desse princípio, o educador assume uma posição “[...] crítica e permanente investigação sobre a prática cotidiana” [9].

Vale ressaltar que esta visão de educação integral e de ciclos influenciou a educação brasileira como o período da alfabetização que era organizado durante os três primeiros anos do ensino fundamental [10]. Fato que pode ser observado na meta cinco do atual Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” [11].

Os ciclos de alfabetização (década de 80), os ciclos de aprendizagens (década de 90) e os ciclos de formação (década de 90), a partir da teoria walloniana, endossam a proposta de

uma educação integral para a liberdade do pensamento autônomo. Os ciclos propõem um olhar de continuidade e de inconclusão frente ao conhecimento a ser construído. A educação mediadora desenvolve a aprendizagem por meio de agrupamentos interativos, cooperativos, reflexivos e fluidos [10].

Com base nessa identificação da ideia de ciclos, pode-se vislumbrar que este é um dos pontos de desencontros das novas políticas e programas de alfabetização. Como se pode ver acima, o PNE apresenta a alfabetização em três anos do ensino fundamental. A terceira versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, apresenta a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, envolvendo crianças a partir dos seis anos de idade: “Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética e [...] em práticas diversificadas de letramentos” [3]. Já a PNA, homologada em abril de 2019, afirma ser prioridade a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, mas inclui no público-alvo as crianças na primeira infância e os professores da educação infantil, como agentes, estendendo a eles a ação de capacitação docente, visando a aplicabilidade do material desde a educação infantil [5].

Olhar para essa breve linha do tempo histórico das Políticas Públicas da Alfabetização e seus conjuntos de documentos, diretrizes e programas nos faz compreender os encontros, os debates e as tensões no campo em estudo. Com base no exposto reverberamos sobre dois pontos que causam tensões frente aos desencontros de algumas diretrizes envolvendo o PNE, a BNCC e a PNA.

O primeiro ponto é a redução do ciclo da alfabetização. Há uma defesa pelo “ciclo” de alfabetização ser de dois anos visando assegurar a equidade entre a alfabetização das crianças, uma vez que as crianças da classe média e alta estão sendo alfabetizadas em anos anteriores. Em contrapartida, há o argumento da exigência de uma alfabetização cada vez mais precoce; o pouco entendimento ou as divergências sobre o conceito de “criança alfabetizada”; a falta de investimento em um estudo histórico-social sobre o cenário do fracasso escolar no Brasil associado a um investimento efetivo na reestruturação da educação pública de qualidade [12].

O segundo ponto é a inclusão do público-alvo das “crianças da Educação Infantil” por meio dos documentos formais, como a PNA [5]. A inclusão provocou uma série de divergências entre os especialistas da área, uma vez que os estudantes da pré-escola possuem entre quatro e cinco anos de idade e estão iniciando cada vez mais cedo o processo de alfabetização. Apesar de se reconhecer que a criança vive em um mundo letrado, em que a leitura e a escrita fazem

parte do seu cotidiano e eles produzem hipóteses sobre elas, nesta fase o papel da educação é de repertoriar a sua capacidade inventiva, criativa, socioafetiva, motora e construtora de conhecimento.

A aceleração do processo da alfabetização é um ponto a ser repensado, principalmente quando se vincula e estabelece a prevalência de um único modelo de alfabetização, como o método fônico. Além disso, a educação infantil apresenta objetivos específicos pautados com base na psicologia do desenvolvimento infantil e cada etapa do desenvolvimento precisa ser respeitada.

Na BNCC, reforça-se a ideia da educação infantil lúdica vinculada aos eixos estruturantes como: as interações e as brincadeiras, garantindo os seis direitos de aprendizagem (conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se), atrelado aos cinco campos do conhecimento (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Nesse sentido, “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” [3]. Esses descompassos presentes nos documentos norteadores geram dubiedades sobre a ação pedagógica e, conseqüentemente, a *práxis* docente.

Retomando a concepção de educação integral apresentada por Wallon [9], é preciso ter um entendimento claro de que tipo de educação escolar, de sociedade e de sujeito intenta-se constituir. Está-se mergulhados, há séculos, em uma concepção de educação escolar conteudista, a qual contribuiu para que os docentes tivessem a permanente sensação de estarem remando contra a maré. Por este prisma, tanto o educador quanto o educando são afetados com os efeitos do suposto fracasso escolar. Conceito compreendido pelo alto índice de reprovação e ao direito à autonomia do pensamento que por meio do próprio sistema educacional é negado e retirado.

O excesso de demandas e de afazeres (burocráticos e disciplinares) coloca os professores como executores de programas e cumpridores de metas. A cada modificação de concepção educacional tomam relevo novas promessas, políticas públicas e programas que trazem consigo um querer de modificação que, em algumas vezes, acaba não dimensionando os efeitos significativos de iniciativas anteriores.

Nesse movimento, muitos dos educadores se percebem sozinhos, uma vez que o seu lugar de fala, de intervenção e de mobilização educacional aparece em um campo de

invisibilidade nesses documentos. Isso vem atrelado ao fato de que pesquisas estrangeiras ganham mais notoriedade do que as realizadas por educadores que estão no chão das salas de aula dentro do próprio país. De modo algum se quer questionar o valor e a significância das pesquisas estrangeiras, ao contrário, o que se quer é tensionar o quanto o lugar de fala e de *práxis* docente em um país de tamanho continental tão plural, diverso e com realidades tão distintas ainda aparece distante dos diálogos que estão no entorno dos documentos norteadores.

Vale ressaltar que os dados estatísticos apresentados pelas avaliações de grande escala que apresentam os países com “sucesso escolar” ou “fracasso escolar” não atingem apenas os estudantes, mas os professores também. Há um discurso institucionalizado que automaticamente responsabiliza os professores e os gestores das escolas públicas, excluindo ações vitais para o entendimento da gravidade deste problema como: o baixo investimento financeiro por aluno da escola pública (países desenvolvidos gastam três vezes o valor que é gasto no Brasil); sucateamento da escola pública; falta de recursos e condições de trabalho; falta de formação permanente/continuada e investimento nos professores; falta de salários dignos; ausência do poder público implementando demais políticas públicas sociais; aumento diário da violência urbana no perímetro escolar; aumento da vulnerabilidade social; profunda desigualdade social; aumento dos índices de adoecimento docente por medo ou condições precárias de trabalho, uma vez que precisam lidar com problemas estruturais que vão além da sua atuação profissional. Fatores que afetam e comprometem a qualidade da educação, como apontam os documentos de Organismos Internacionais e Multilaterais, como o Banco Mundial [13] e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) que divulgou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pela plataforma Mapa da aprendizagem [14]. Há uma desigualdade gritante entre os estudantes mais ricos e mais pobres no Brasil, sendo quase três anos de diferença de aprendizagem entre estudantes da mesma idade.

Países como Irlanda e Chile têm políticas para dar mais recursos para escolas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico e/ou que estão em áreas de vulnerabilidade. Já no Brasil não temos políticas nacionais que consigam garantir um sistema mais equitativo. Os dados de infraestrutura e de formação dos professores do Censo Escolar sinalizam de forma clara que as escolas que mais precisam têm piores condições e professores com pior formação [15].

Nesse sentido, ao pensar nas problemáticas que atingem o sistema de ensino escolar brasileiro, toma relevo as preocupações de Freire e a implementação da sua pedagogia dos sonhos possíveis por um universo formativo qualitativamente equitativo, em que seja possível pensar a realidade com vistas a transformá-la, modificá-la, diminuindo principalmente a vulnerabilidade dos alunos de baixo nível socioeconômico.

Saber ler que “Eva viu a uva”, sem compreender o contexto histórico e social em que o conhecimento é utilizado, suas múltiplas relações de força nas relações humanas e no respeito unilateral, produz ínfimos impactos na vida dos meninos e das meninas que mais precisam de contato com um pensamento educacional plural e significativo. Qual é a potência de um ensino que reside em repetir que “Eva viu a uva” em um contexto em que muitos dos estudantes vivem assolados pela desigualdade social (fome, violência, entre outros) e, até mesmo, nem conheçam o sabor de uma uva? E quais os mecanismos socioeconômicos que os diferem entre os que podem comprar uvas e os que não podem? Entre os que produzem e os que lucram com este trabalho?

A metáfora freiriana da uva é a ponta de um *iceberg* que esconde as negligências e desigualdades perpetuadas e produzidas por um sistema que alimenta e retroalimenta a meritocracia. Meritocracia tão bem representada nos dados estatísticos presentes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). É neste lugar que a leitura do mundo direciona a construção de uma educação libertadora voltada para a pergunta, o tensionamento, a problematização e a ampliação de uma compreensão mais ampla das condições sociais que estão no entorno.

Nesse sentido, os dados apresentados pelo PISA mostram que a qualidade da educação não pode ser vista apenas como um instrumento para produzir *rankings*. A noção de qualidade educativa não pode estar restrita à análise desses números e escores, pois a educação escolar está imbricada a múltiplos outros fatores. Além disso, cada dado contemplado diz respeito a pessoas que vivem em contextos e realidades distintas, o que remete a vidas que, por diferentes gerações, são colocadas em contato com diferentes particularidades, vulnerabilidades e desigualdades – geracionalidades múltiplas que dizem de diferentes condições de possibilidades de habitação nos territórios. Em síntese, ainda existem múltiplas buscas que demandam de elementos mínimos para a sobrevivência, como alimentação, moradia, saúde e segurança.

O educar para a liberdade de pensamento diz respeito ao rompimento com a educação bancária, que não respeita às especificidades e os contextos em que habitam os corpos. A autoria do pensamento passa pelo lugar de construção do sujeito autor, emancipado e questionador. Uma educação escolar que almeja promover uma efetiva mudança equitativa se faz plural quando articulada pela pedagogia da pergunta e da argumentação desde os primeiros anos escolares. Contudo, esta não se faz sozinha, faz-se pela efetivação das demais políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais e a implementação da justiça social.

3. “QUESTÃO DE MÉTODO?”: O FANTASMA DA EVASÃO, DO FRACASSO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Quando emergiu a discussão e a proposta de banir métodos globais de ensinar a ler e escrever, apoiadas à teoria construtivista, o discurso estava amparado em dados divulgados nas avaliações em grande escala da educação básica, como é o caso PISA. Esta avaliação é vinculada aos Organismos Internacionais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). O resultado das provas realizadas pelos estudantes, a partir do sétimo ano do ensino fundamental, divulgada pela OCDE [14], evidencia os seguintes dados: “O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493), leitura (407 pontos, comparados à média de 493) e matemática (377, comparados à média de 490)”. No entanto, o próprio documento que aponta tais índices que remetem à noção de fracasso escolar também apresenta alguns indicadores acerca dos problemas que afetam a produção destes resultados, como sendo a reprovação e a desigualdade social:

No Brasil, 36% dos jovens de 15 anos afirmam ter repetido uma série escolar ao menos uma vez, uma proporção semelhante à do Uruguai. Entre os países latino-americanos que participaram do PISA 2015, apenas a Colômbia possui uma taxa de repetência escolar (43%) superior à do Brasil. Esta prática é mais comum entre países com um baixo desempenho no PISA e está associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola. No Brasil, altos índices de repetência escolar estão ligados a níveis elevados de abandono da escola. Entre 2009 e 2015, houve um declínio de 6% na taxa de repetência escolar no Brasil, [...] entre os alunos do ensino médio [14].

As constatações supracitadas convidam a pensar: o que contingencia estes dados? Com intento de refletir acerca disso, o que toma relevo é que o processo de aquisição de leitura e de escrita ultrapassa a mera utilização de métodos de alfabetização, o que não nega a importância das diferentes estratégias utilizadas nas escolas. Tanto o método fônico quanto o método global promovem a alfabetização, um não anula o outro, por vezes eles se complementam.

O que está em questão não é o processo de alfabetização em si, mas o conceito e a concepção de educação escolar que se almeja alcançar, bem como o nível de conscientização e das demais aprendizagens que se acessa quando se está em contato com os métodos de aprendizagem. Este é o olhar problematizador que se impulsiona a compreender. A visão simplista de “rotular fracassos” ou “sucessos” a um único método ou uma única forma de ensinar representa um retrocesso na busca por uma educação emancipatória. A vinculação a

apenas essa perspectiva trata-se de uma negação do conhecimento do educando, da sua bagagem e do seu contexto histórico-social. Mesmo com todos os esforços historicamente empregados para garantir uma educação igualitária, ainda existe a ideia de que apenas uma estratégia é eficiente e coerente, o que supostamente significaria que o estudante que não obtém os resultados esperados seria o responsável pelo seu fracasso.

O método fônico não é um método novo. É utilizado no Brasil desde o século XIX, visto que a primeira cartilha fônica, a Cartilha Nacional, chegou por aqui por volta do ano 1885. Além do objetivo da alfabetização pelo método sintético, ainda estava relacionada à educação moral e cívica:

[...] Do ponto de vista histórico podemos observar através do seu trabalho o realce ao valor moral e cívico. No final do século XIX a leitura era um dispositivo importante para a educação cívica e moral, que poderia ser adquirida através dos livros de leitura que, segundo ele, eram a “mola real do ensino”. A ideologia que informa os aspectos ligados à cidadania nos textos das cartilhas geralmente se refere à família, à escola e à pátria. A família é apresentada nas cartilhas como um mundo à parte em si e para si, desvinculada da realidade social e econômica. Os textos moldam uma personalidade de indivíduo subordinado às autoridades públicas e desprovido de visão do mundo de tipo participativo [16].

O trecho supracitado apresenta a interlocução das iniciativas educacionais com as tendências em ênfase e mobilização, o que aponta para a escolha do método fônico. Neste modelo de cartilha e de alfabetização, a família é inserida como parte do processo, fato que pode ser identificado no corpo do texto do decreto com a proposta de literacia familiar: “VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores [...]” [3]. Claro que este é um dado extremamente desejável, uma vez que se tem educandos com maior acompanhamento de estudo, de leitura e de organização escolar. No entanto, também se reconhece que a realidade das diferentes configurações de famílias brasileiras também transita pelo fio da navalha da desigualdade social.

Hoje, com a privatização em massa da educação escolar, a maior parte dos educandos que estuda nas escolas públicas é oriunda das camadas mais pobres da sociedade brasileira. Isso diz respeito a questões financeiras que inviabilizam menor acesso a compra de livros e de materiais didáticos, por exemplo, uma vez que muitas famílias precisam escolher entre comprar comida ou pagar as contas do mês. Vale destacar que, segundo o Instituto Pró-Livro (IPL), com a pesquisa nomeada “Retratos da Leitura”, no Brasil a média de livros lidos por completo em três meses: “[...] passou de 1,85 (livros lidos no total) em 2011 para 2,54 em 2015, sendo que 1,47 não foi lido inteiro (foram lidos trechos, capítulos ou parte desse livro)” [17]. O próprio

Instituto responsável pelo mapeamento do comportamento leitor do brasileiro explica que, mesmo este aumento muito tímido do número de livros lidos em três meses, tem a ver com o aumento da escolaridade, metas das políticas públicas originárias dos programas “Educação para Todos” e o “Plano Nacional de Educação” (PNE).

Essa melhoria da escolaridade está espelhada na amostra de 2015. Ampliou a proporção de entrevistados com nível superior e médio e reduziu o número de entrevistados com nível fundamental I: em 2015, 13% tinham nível superior e 33% nível médio; em 2011, por outro lado, eram 12% e 28%, respectivamente. O número de entrevistados com ensino fundamental I reduziu de 29%, em 2011, para 21%, em 2015. Desde a primeira edição da pesquisa se confirma que a maior escolaridade está fortemente associada a melhores indicadores de leitura. Certamente temos aí uma boa explicação para a elevação no número de leitores [17].

A pesquisa ainda aponta que 44% dos sujeitos não são leitores e 30% nunca comprou nenhum livro. Outro ponto apresentado no estudo que se aproxima do objetivo deste estudo é a relação entre a ampliação da escolaridade e o aumento do número de leitores.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2018, revelando que 52,6% dos brasileiros de 25 anos ou mais não concluíram a educação básica. Destes, 33,1% não concluiu o ensino fundamental, 35% em idade para o mercado do trabalho possuem o ensino fundamental incompleto, 6,9% não tem nenhuma instrução formal e apenas 16,5%, com mais de 25 anos, finalizaram o ensino superior. Os dados apresentam um pequeno crescimento, também fruto das políticas públicas educacionais [18].

Os dados sinalizam um grave problema da educação brasileira, a evasão escolar, visto que, mais da metade da população não concluiu a educação básica e obrigatória. Ou seja, a política pública por si só não é capaz de garantir a obrigatoriedade e a conclusão. Quem são os evadidos? Por que evadiram? Qual é a classe econômica brasileira que está majoritária nestes dados? Estas perguntas são respondidas com o aporte da profunda desigualdade social que distância, diferencia e sentencia a poucos resultados qualitativos no campo da educação formal.

Em certa medida, é possível assinalar que as políticas públicas educacionais são um primeiro passo com vistas a contingenciar a garantia de um acesso efetivo e potente à educação, um direito humano fundamental. Contudo, está se tratando não da implementação de qualquer que seja a política pública, ao contrário, de políticas públicas sociais e socioeconômicas que busquem e deem subsídios para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Sem avanços efetivos no campo socioeconômico, poucos avanços qualitativos serão percebidos nas

salas de aula e, conseqüentemente, no cenário das avaliações em grande escala e na sociedade como um todo.

Ainda, a partir dos dados estatísticos, pergunta-se: qual será o nível de escolarização dos responsáveis pelos estudantes da escola pública e o impacto na implementação de literacia familiar? Quantos fazem parte dos 52,6% dos que não concluíram a educação básica? Quantos fazem parte dos 33,1% dos que não finalizaram o ensino fundamental ou fazem parte dos 6,9% dos que não possuem nenhuma instrução? As questões supracitadas são mobilizadas com vistas a destacar o alto percentual de analfabetos que o Brasil ainda possui, o que caracteriza uma dura realidade que dificulta ainda mais este apoio familiar para o desenvolvimento de um acompanhamento significativo dos processos educacionais vivenciados pelas crianças e pelos jovens.

O processo da escolarização, no Brasil, como direito à educação ampliada até a conclusão da educação básica, em um sistema público e gratuito, é muito recente. O percurso das políticas públicas que colocam a educação como um direito humano fundamental se iniciou no ano de 1988, com a Constituição Federal, e a obrigatoriedade foi se ampliando a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [19]. O movimento da “Conferência Mundial Educação para Todos”, em Jomtien (1990); seguido pela Lei nº 11.114/05 que estabeleceu a obrigatoriedade ao acesso ao ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade, ampliando assim o ensino fundamental em 9 anos [20], e a Lei nº 12.796/13, que visou ampliar ainda mais o acesso à educação básica, de forma gratuita e obrigatória, dos quatro aos dezessete anos de idade, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio – constituíram a educação como um direito público, em que qualquer pessoa pode acionar o Ministério Público para exigir a sua efetivação [21].

Tramando essa historicidade em termos de políticas e normativas, toma ênfase outra reflexão: sabendo que as pesquisas utilizadas como “evidências científicas” nos atuais arquivos que dizem respeito ao campo da alfabetização no Brasil dizem respeito a contextos dissonantes como as peculiaridades no entorno da literacia familiar, deve-se levar em consideração que esse aspecto será deixado de lado na realidade das escolas brasileiras? Sabendo das contingências múltiplas que afetam os contextos das famílias que formam o público-alvo das instituições públicas de ensino, bem como suas condições de trabalho, subsistência e acompanhamento dos jovens, parece paradoxal e difícil atender às demandas tão díspares daquilo que se tem a condição de oferecer no presente.

Normalmente o termo “consciência fonológica” é associado apenas ao método fônico ou à defesa apenas deste método. Entretanto, tal afirmação não corresponde à realidade. A consciência fonológica é uma das molas propulsoras da psicogênese da língua escrita. O diferencial é sua relação com um contexto, o universo da criança em seu ambiente coletivo, estimulando, a partir deste ponto, os diferentes níveis da consciência metalinguística e as dimensões da consciência fonológica da palavra/sílaba/fonema.

Discuto os diferentes níveis de consciência metalinguística a serem desenvolvidos para contextualizar a consciência fonológica, e como é importante o trabalho com esses diferentes níveis para a aprendizagem da língua escrita. Dentre esses níveis, há alguns que são desenvolvidos junto com a alfabetização, apesar de não serem essenciais a ela. Um exemplo disso é a consciência metatextual no trabalho com produção de texto e com leitura [22].

Nesta lógica, o processo de alfabetização vai muito além do que estabelecer qual é o método mais adequado. Sabe-se que a leitura e a escrita não abarcam os mesmos processos durante na construção do conhecimento, porém são indissociáveis. Ambas desenvolvem a função social da alfabetização e do letramento, em que a leitura relaciona o som ao grafema, já, a escrita, envolve o grafema ao som. Assim, o processo de alfabetização não é algo estanque que corresponde única e exclusivamente ao método, mas um processo complexo e inusitado do ato de apreender que engloba diferentes afetações e instâncias de aprendizagem.

Um fato alarmante é que estudantes oriundos das camadas mais pobres tendem a conviver com o método sintético como o silábico, enquanto os estudantes das camadas sociais mais altas são alfabetizados pelos métodos globais e da psicogênese da língua escrita [22]. Esta situação coloca em ênfase a necessidade de uma educação escolar pública que amplie as possibilidades de criação e de compreensão de mundo, o que vem ao encontro de reconhecer as problemáticas do entorno e de constituir estratégias para que elas sejam minimizadas e/ou sanadas.

Diante do exposto, questiona-se: estabelecer programas e documentos oficiais que legitimam apenas uma forma de alfabetizar é um caminho científico viável em um país tão plural e desigual? Seja pelo modelo fônico, seja pelo modelo global ou outros modelos, cada ser cognoscente encontra um percurso individual, particular e subjetivo de aprendizagem, tendo em vista suas condições particulares, bem como seus contextos familiar e socioeconômico.

O MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgaram a média do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), informando que a cada dois anos apresentam o resultado do fluxo escolar (dados de aprovação

obtidos no Censo Escolar) e das médias de desempenho nas avaliações dos conhecimentos desenvolvidos na área de Português e Matemática (Resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e a Prova Brasil) [23]. Os dados divulgados evidenciaram que o Brasil ultrapassou em 0,3 pontos a meta para os anos iniciais do ensino fundamental do ano de 2017. Somente três estados brasileiros não conseguiram: Amapá, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. No entanto, “8 estados alcançaram um Ideb maior ou igual a 6,0, são eles: Minas Gérias, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Paraná, Santa Catarina, Goiás e Distrito Federal” [24].

Estes índices servem para pensar que as instituições de ensino no Brasil vêm apresentando um movimento qualitativo em ascendência, o que pode ser compreendido como um resultado importante de ser levado em conta. Escolas que apresentaram índices acima da média apontam um investimento maciço na formação inicial, continuada e permanente de professores; na gestão dos recursos; na valorização dos professores com gratificações; no controle das presenças; no acompanhamento dos alunos sem ou com dificuldades; no investimento na leitura e em programas de alfabetização; na construção de uma educação integral em tempo integral com projetos do interesse dos educandos, promovendo um processo educativo autoral; na valorização da cultura, a partir da concepção que a Educação é um patrimônio local para todos; no reconhecimento da comunidade pelo papel social dos envolvidos neste processo, dentre outros fatores [25].

Por sua vez, é importante problematizar/tensionar o modo como as avaliações são pensadas/efetivadas no cenário nacional. O fato de serem enfoques da avaliação apenas os conhecimentos da área da Matemática e da Língua Portuguesa, por si só, é uma questão que permite produzir o questionamento e a sua real relação com o que os estudantes aprendem – onde ficam os conhecimentos das Ciências Naturais e das Ciências Humanas? Onde fica o lugar da formação humana?

Interessa questionar: por qual razão os estudantes não aprendem, reprovam e/ou evadem? As práticas escolares vinculadas a não-aprendizagem e às desigualdades sociais influenciam neste resultado. Como? Dentre os múltiplos fatores possíveis, destacam-se que a História da Educação, no Brasil, mostra o acesso tardio da classe popular à educação gratuita e obrigatória, principalmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Destarte, muitos jovens abandonam as escolas para atuar no mercado de trabalho, já que precisam dar conta da subsistência de suas famílias, bem como da ampliação do acesso ao mínimo que seja de condições dignas de existência.

Habitamos um contexto contemporâneo marcado pela invisibilização das vozes dos professores e professoras que atuam nas escolas públicas, no que tange ao processo de planejamento e de produção dos documentos oficiais. Muitos destes são produzidos por gestores vinculados aos setores de economia/administração/política, distanciando-se das condições e das necessidades do processo educativo escolar. Essas são algumas das contingências que estão produzindo impacto negativo no número de estudantes que se matriculam e concluem os cursos, seja na educação básica, seja nos cursos do ensino superior. O que vem combinado com o sucateamento das escolas, desde as instalações físicas, os materiais pedagógicos, os ambientes de aprendizagens, os recursos tecnológicos e artísticos, até a crescente desvalorização dos professores com os menores salários entre os países da OCDE [26].

4. TRAMAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO POPULAR

O olhar sobre o fracasso escolar apresentado neste estudo se debruça sobre as pesquisas de duas autoras: Fernández [27], no campo da Psicopedagogia, e Soares [28], no campo da Psicogênese da língua escrita e do letramento.

Para Fernández [27] o fracasso escolar ou problema de aprendizagem reativo está entrelaçado ao modelo social vigente, ao sistema educacional e sua aparelhagem. É um problema da escola e não do estudante, melhor dizendo, um problema externo do ser aprendiz-ensinante. O termo reativo traz a conotação de “reação” a um sistema educacional que o elimina, rotula ou não ensina.

Conforme a autora, a educação formal produz dois tipos de estudantes repetentes: o *repetente do tipo fracassante*, que é o estudante que repete o ano letivo, pois o sistema educativo o expulsa não incluindo sua realidade socioeconômica e sociocultural; e o *repetente do tipo exitoso*, que é o estudante que se acomodou ao sistema, passa de ano, mas não construiu o conhecimento, apenas repetiu, por meio da memorização, o conhecimento que estava sendo “transmitido” pelo seu professor. Há, conforme sinaliza Fernández, um esvaziamento da reflexividade crítica e o educar para a liberdade do pensamento. Há apenas a cópia e a reprodução mecânica. Desta forma, o fracasso escolar revela que até estudantes não faltosos pouco aprenderam [27], ou seja, permanecem em heteronomia [29].

Ambas as formas de fracasso escolar produzem danos gravíssimos à qualidade do sistema educacional brasileiro: o *repetente do tipo exitoso* perdeu “[...] o seu direito de ser

questionador e produtor do conhecimento para apenas se tornar um transmissor de informações, ou seja, ele nega a sua própria autoria” [30], além da produção do possível analfabetismo funcional. Já o *repetente denominado fracassante* produz a defasagem série/idade. O fracasso escolar esta profundamente atrelado às desigualdades socioeconômicas.

Soares [28] aponta algumas inquietações relevantes acerca da temática do fracasso escolar atrelada à educação popular. Primeiramente, ela provoca o pensar com a seguinte indagação: “Uma escola para o povo ou contra o povo?”. Com essa questão, afirma que o discurso da educação para o povo sempre esteve no universo educacional brasileiro, fosse com o princípio de catequizar as múltiplas etnias indígenas e quilombolas, por exemplo, fosse pelo discurso de democratizar a educação durante o período da Proclamação da República.

Não é de hoje que se levanta a bandeira da igualdade de oportunidades ou da educação como um direito de todos (garantido pela Constituição Federal de 1988). A questão central é que a educação popular sempre esteve à margem da chamada educação formal relacionada aos discursos de democratização da educação. É preciso enfatizar que a democratização do acesso às escolas não significou a democratização de todos os processos educativos existentes nela e, muito menos, o direito à aprendizagem. Alguns (des)encontros do processo da democratização da educação aconteceram ao longo do tempo, assim como as formas como o fracasso escolar foi compreendido historicamente, como é o caso da “Ideologia do dom”; “Ideologia da deficiência cultural” e da “Ideologia das diferenças culturais” [28].

A “Ideologia do dom” legitima o discurso do fracasso escolar como algo naturalizado, como se fosse fruto das características individuais de cada um, como as suas aptidões intelectuais. Emerge a culpabilização do fracasso escolar direcionado ao próprio estudante e sua suposta incapacidade de responder aos anseios da escolarização [28].

Já a “Ideologia da deficiência cultural” emerge a partir de dados quantificáveis como a evasão e a reprovação. O uso desses números de forma indevida reforça a inverdade que crianças pobres possuem uma deficiência cultural, cultuando a ideia de culturas superiores e inferiores. No entanto, são as desigualdades sociais que produzem as desigualdades no sistema educativo e no processo educacional [28].

Nesse mesmo sentido, a “Ideologia das diferenças culturais” legitimou a ideia de que os elementos da cultura das classes dominadas é uma forma de uma ‘subcultura’ e transforma o conceito de diferença como sinônimo de carência, de privação, de dependência, de inferioridade. O estudante, ao chegar ao ambiente escolar, encontra um lugar não pensado a partir da sua cultura, e sim da cultura hegemonicamente dominante (com poder de decisão), o

que provoca um abismo e um distanciamento do processo e, conseqüentemente, de suas estratégias utilizadas para o ensino, e também, para a avaliação. Padrões de todas as naturezas (cultural, social, econômico, entre outros) são tidos como verdadeiros, em detrimento de outros que não possuem espaço de pensamento e problematização na escola. Daí uma rede de desigualdades é alimentada e retroalimentada, provocando a marginalização de conceitos, de temáticas e de determinados saberes historicamente produzidos. Esse fator amplia e alimenta o cenário e a crença no fracasso e, também, na exclusão escolar. Logo, a escola acaba alimentando esse aumento nos índices de fracasso e de exclusão escolar, ao passo que trata as diferenças e as especificidades dos corpos como meras deficiências [28].

A escola é uma microesfera da sociedade. Apresenta as mesmas redes de poder e de relações sociais que se estabelecem na sociedade como um todo. Desde que a escola existe, o acesso e a permanência ao sistema educacional são um reflexo de múltiplas relações de forças que se tramam no contexto social. As relações de poder são evidentes também nas instituições educativas, o que faz com que diferentes noções educacionais tomem corpo dependendo de suas possibilidades de interlocução com esse contexto. A escola, por vezes, reproduz o objetivo de legitimar privilégios já conquistados e instituídos para determinados grupos e, ao mesmo tempo, reproduz a exclusão, o que dificulta a distribuição mais igualitária destes privilégios.

Por isso, o que toma relevo nesse fazer escritural é a necessidade que a educação escolar permita aos seres humanos que entram em contato com ela para serem cada vez melhores, a capacidade de ampliação da percepção de si no mundo, das intervenções ativas no contexto, da transformação de si e do mundo em um sentido emancipatório. Os homens são seres sociais, coletivos e interdependentes uns dos outros. Dentro desse prisma é que se sinaliza a importância de uma educação integral e libertadora.

Já se tem muitos empreendimentos em curso nos últimos anos que sinalizam para o campo da alfabetização e da formação de professores, para uma educação que respeite e valorize a diferença. O que permite dizer que existe uma preocupação latente para a temática da alfabetização, os direitos humanos e uma extensão da democracia na questão educativa. É o caso da Lei nº 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e o PNAIC, que contribuíram com algumas transformações, principalmente no campo dos programas de formação de professores para a alfabetização. Um exemplo é a meta traçada pelo PNE no intervalo de dez anos e as suas diretrizes apresentadas no artigo 2º:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e

na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental [11].

Nesse ponto de vista, repensar o modo como se tem vinculado à noção de fracasso escolar nas instituições educativas é uma possibilidade para se cultivar uma educação para liberdade e a transformação dos contextos assolados pela desigualdade e a vulnerabilidade.

5. EDUCAR PARA A LIBERDADE: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR, DO SER MAIS E DA EMANCIPAÇÃO

Do que se trata “Educar para a liberdade”? Esse questionamento demanda que se pense educação e liberdade em um sentido mais amplo. A liberdade é uma expressão que aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1946. O termo é inseparável da condição humana, da sua dignidade e da sua consciência de si, do outro e da solidariedade mútua que há nesta relação. Institui, em seu artigo 1º, que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade” [31]. Ao citar o artigo da DUDH, enfatiza-se a compreensão da educação como um direito humano para busca da garantia da implementação de mínimas condições para vida. Assim, tanto a noção de liberdade quanto educação são atravessadas pela formação de seres humanos situados no mundo e implicados nele. Formação que se fortalece na *práxis*, como o agir pensando e, o pensar agindo. Esse movimento reflexivo-ativo, visto como estratégia para o fortalecimento da liberdade. Ao implementar o caráter emancipatório da formação humana por meio da Educação, aproxima-se da real possibilidade de formação de sujeitos livres, ou seja, o sujeito autônomo, o sujeito autor ou o Ser Mais.

O processo de aquisição e de alargamento da autonomia é um processo de permanente conquista da liberdade. O que isto quer dizer? O ser humano nasce em anomia, compreendendo aos poucos que, na vida em sociedade, há ‘coisas’ tidas como permitidas e outras como proibidas. Após os dois primeiros anos de vida inicia uma fase nomeada como heteronomia, caracterizada pela obediência a um adulto, a uma normativa por meio de um respeito unilateral e relações de coação. Se o ser cognoscente for desenvolvido a partir de *práxis* libertadoras, a autonomia terá espaço e condição significativa para se constituir e propagar.

Neste sentido, a autonomia torna-se uma trajetória de descoberta, não uma etapa que virá automaticamente no processo de desenvolvimento do ser humano. A autonomia permite que os seres humanos se coloquem no mundo enquanto seres de transformação e de auto(trans)formação [32]. Nesta fase são capazes de perceber, de refletir, de tensionar e de problematizar sobre aquilo que se coloca sob ele, em prol daquilo que flui pelo que se concebe enquanto um bem comum. É o sentido de legislar sobre algo, uma conduta, uma regra, uma lei. Entretanto, é preciso abrir caminhos pelos quais seja possível estar junto acessando o pensar, constituindo o pensamento autônomo [29].

Arelado ao conceito piagetiano de autonomia [29], encontra-se o termo sujeito autor [27], que nasce a partir das pesquisas científicas desenvolvidas no campo da Psicopedagogia. O pensamento autônomo constrói a liberdade para a autoria. Ambos, educador e educando podem assumir o lugar de “sujeito autor” e de transformação dos contextos assolados pelas desigualdades e vulnerabilidades; além de compreender que o homem é um ser histórico que deixa marcas, rastros nos percursos de formação e de busca por condições mais vívidas de existência digna na sociedade. É este posicionamento na vida que é nomeado como “Ser Mais” [7]:

[...] que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “Ser Mais” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descobrem que são capazes de transformá-la [32].

Se a vida se faz vivendo, a educação escolar se faz na interação e ampliação daquilo que se deseja conhecer e por meio do educar para a liberdade do pensamento e do autoconhecimento. O fracasso escolar seria esse ponto dissonante de uma educação para a liberdade e uma educação integral. Dessa forma, o fracasso escolar é o pesadelo ou o terror das escolas brasileiras, assim como dos sujeitos, principalmente das camadas populares, uma vez que o sistema educacional acaba por reproduzir as profundas vulnerabilidades e desigualdades sociais:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias [33].

Situando esta citação ao contemporâneo, vê-se o quanto ela ainda se faz presente em nossos contextos. As avaliações em grande escala ampliam ainda mais este cenário. Os dados produzidos geram e retroalimentam uma série de cobranças que são direcionadas principalmente aos gestores e docentes das escolas públicas brasileiras.

O cerne da questão é que os dados não revelam a complexidade do escopo sociopolítico e econômico em que se vive no Brasil, nem as causas das desigualdades/vulnerabilidades ou, muito menos, o impacto das diferentes noções educativas que se modulam periodicamente no país. A educação escolar é tomada como um direito humano vital que, amparada por outras ações e políticas públicas sociais e econômicas, poderia produzir as elevações dos dados estatísticos sobre a qualidade da educação, mas principalmente sobre a qualidade de vida.

Saber ler que “Eva viu a uva” é urgente, contudo se faz mais urgente compreender qual é o real impacto das políticas públicas educacionais na qualidade de vida de “Eva” e, ao mesmo tempo, de todos os outros brasileiros que talvez nunca tenham tido (e nem terão) a oportunidade de ver e/ou provar uma uva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, empreende-se um movimento que visou compreender como o educar para liberdade está entrelaçado ao direito à educação e ao enfrentamento do fracasso escolar, a partir da consolidação de uma política pública de alfabetização pautada pela educação escolar integral. Pergunta-se sobre várias questões transversais ao interesse da investigação, como: será que realmente aprender a pronunciar “Eva viu a uva” de forma mecânica é mais importante do que compreender os fenômenos históricos que envolvem esta concepção de educação, de cidadania e de sociedade?

Dentre os caminhos traçados nesta revisão, concebe-se que é indispensável compreender a alfabetização como um fenômeno complexo, não apenas vinculado ao sucesso da aplicabilidade de um ou outro método. Reconhece-se a necessidade de pensar a alfabetização associada ao cuidado com todos os demais elementos e fatores que afetam o movimento de aprendizagem das crianças. Educar para a liberdade é traçar uma trama entre o direito à educação escolar e os demais direitos humanos. Precisa-se da educação escolar como uma leitura de mundo complexa, histórica, problematizadora e profundamente integral no que se refere à pluralidade humana. Portanto, não reduzida a noções de sucesso e de fracasso que pouco ou quase nada contribuem para o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças.

A educação por si só não é responsável pelos dados estatísticos que remetem à qualidade da educação ou a falta dela. A qualidade da educação e do processo de alfabetização, neste estudo encontra-se relacionada à ampliação das especificidades de cada ser aprendiz ao longo do contato com as estratégias educativas empregadas, ao mesmo tempo em que as demais políticas públicas sociais e econômicas (saúde, moradia, segurança, entre outros) viabilizem um investimento material e humano, para que o estudante em processo de desenvolvimento tenha condições múltiplas para “Ser Mais”.

REFERÊNCIAS

- [1]. GULLINO, D. **Alfabetização e ensino domiciliar são metas do governo na Educação nos 100 primeiros dias**. O Globo Educação. 2019.
- [2]. SALDAÑA, P. Decreto de alfabetização mantém foco em método fônico: secretário de alfabetização reverteu mudanças que haviam sido feitas no texto. **Folha de São Paulo**. 2019.
- [3]. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- [4]. BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em 29 mar. 2019.
- [5]. BRASIL. Ministério da Educação. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- [6]. GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- [7]. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- [8]. RIGUE, F. M. Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- [9]. GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [10] FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, Jan./Abr. 2009.
- [11]. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.
- [12]. PAIVA, Thais. **Antecipação da Alfabetização proposta pela Base é criticada**. Centro de Referências em Educação Integral. 2017.
- [13]. BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington, 2011.

- [14]. ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Resultado do PISA 2015**. 2016.
- [15]. IEDE. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **PISA 2018: Brasil é um dos países com a maior diferença de desempenho educacional entre alunos ricos e pobres**. Mapa da Aprendizagem. IEDE, Fundação Lemann e Itaú BBA. 2019.
- [16]. COLLARES, S. A. de O.; NASCIMENTO, M. I. M. Cartilhas: métodos de leituras, cartilhas escolares. Navegando na História da educação – Glossário. **HISTEDBR**. 1986-2006. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2016.
- [17]. FAILLA, Z. (Org). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- [18]. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018**. Rio de Janeiro, 2018.
- [19]. BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- [20]. BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005.
- [21]. BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.
- [22]. SOARES, M. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método”: Entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.143-164. Jan./jun. 2016.
- [23]. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB Resultados e Metas – 2017**. 2018b.
- [24]. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. 2018.
- [25]. BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. 2010.
- [26]. ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Education a Glance (EaG) 2019: OECD INDICATORS** OECD Publishing, Paris. 2019.
- [27] FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades de ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.
- [28]. SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.
- [29]. PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

- [30]. FERRAZ, V. M. V. A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- [31]. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos** (DUDH). 1946.
- [32]. HEINZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (Orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- [33]. ARROYO, M. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Revista Em Aberto**. Brasília, vol.7, n.71, p.33-40, Jan. 2000.