



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

**O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
(1980-2000) E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

VITÓRIA
2019



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

**O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA
E O CARIBE (1980-2000) E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado
de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D541p Dias, Fabricia Pereira de Oliveira, 1977-
O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
(1980-2000) e a alfabetização de crianças / Fabricia Pereira de
Oliveira Dias. - 2019.
285 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Políticas. 3. Organizações internacionais.
I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

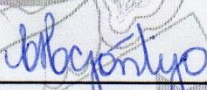
FABRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (1980-2000) E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

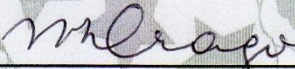
Tese apresentada ao Doutorado
em Educação do Centro de
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2019.

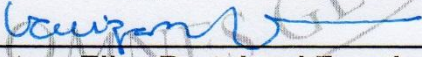
COMISSÃO EXAMINADORA



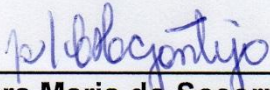
Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo



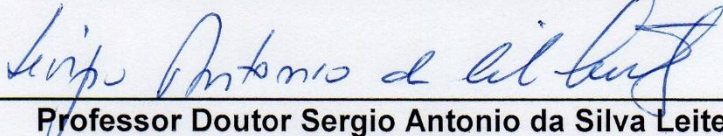
Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Universidade Federal de São João del-Rei



Professor Doutor Sergio Antonio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela certeza de que tudo coopera para o nosso bem.

Aos homens da minha vida, Pablo e Léo, que, mesmo entristecidos com minhas ausências, compreenderam sua necessidade e sempre torceram por mim. Ao Pablo, especialmente, que me recobrou o ânimo em muitos momentos. Meu companheiro, meu amigo, meu anjo...

Aos meus pais, que nunca duvidaram da importância da educação e sempre estiveram disponíveis para me ajudar nesses quatro anos de estudo.

À minha querida professora e orientadora Cláudia, pela paciência e pela confiança, pelas leituras e releituras desse texto, pelas orientações e pelos ensinamentos... Você sempre foi minha maior incentivadora e meu maior exemplo de que na educação é possível uma postura ética e comprometida com o outro.

Aos queridos professores Cleonara Maria Schwartz, Eliza Bartolozzi Ferreira e Sérgio Antônio da Silva Leite, pelas palavras qualificadas na avaliação deste projeto que, agora, se torna uma tese, meus sinceros agradecimentos pelas enunciações que me fizeram buscar mais respostas. Também à professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e ao professor Rogério Drago, pelo aceite do convite para participação nesta banca de defesa.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, especialmente à professora Vânia Carvalho de Araújo, que me permitiu o encontro com os enunciados arendtianos sobre política que qualificaram ainda mais o diálogo proposto neste relatório.

Ao meu querido grupo de pesquisa, pelas contribuições destinadas a este trabalho, pela parceria e pela alegria dos encontros.

À querida Virgínia, que, sem demora, aceitou o desafio da revisão deste estudo.

À Capes, pelo auxílio concedido em parte do período de produção desse trabalho.

A todos e a todas, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Pretende-se compreender, no Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), os consensos pactuados pelos países da região, especificamente os destinados à alfabetização de crianças. Investigam-se os encaminhamentos direcionados à apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, que atravessaram as metas estabelecidas pelo PPE (1980-2000). Para isso, examinam-se, crítico-responsivamente, 50 Boletins produzidos pela Unesco na vigência do projeto, por meio da análise documental como metodologia de pesquisa e da perspectiva bakhtiniana de linguagem como aporte teórico-metodológico. Nesse diálogo, as ideias arendtianas de política associam-se aos posicionamentos críticos de diferentes autores. Primeiramente, o estudo contempla as configurações dos suportes que compõem o corpus analítico, seus autores, seus destinatários e, posteriormente, a natureza das enunciações registradas nesses documentos. Evidencia a composição objetiva dos Boletins, pretensamente neutra e imparcial, e infere que tais características reforçam a suposta isenção de interesses da Unesco. Demonstra ainda, no entendimento ativo-responsivo dos enunciados presentes nos Boletins, que alguns apontamentos dirigidos à alfabetização infantil foram mais reiterados e organizaram uma trama discursiva que reforçou determinados assuntos em detrimento de outros. Visibiliza algumas vozes dissonantes que não foram assumidas nos acordos estabelecidos. A maior preocupação, no que se refere à alfabetização infantil, foi a reprovação escolar nos primeiros anos de escolarização primária, problema analisado a partir de uma perspectiva economicista e circunscrita à esfera educativa. Conclui-se que a conformação objetiva dos documentos e a reiteração de algumas enunciações garantiram a produção de acordos sobre a alfabetização infantil e revelaram os Boletins como uma ferramenta estratégica para a “fabricação” de consensos.

Palavras-chaves: Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Alfabetização infantil. Consenso. Unesco. Políticas de alfabetização.

ABSTRACT

The aim of this work is to understand, in the Major Project of Education for Latin America and the Caribbean (PPE), the consensus agreed upon by the countries of the region, specifically those addressed to children's literacy. It is also investigated the routings directed to appropriation of reading and writing by children, who crossed the goals established by the PPE (1980-2000). To do this, 50 Bulletins produced by Unesco on the project were examined, through documentary analysis as research methodology and Bakhtinian language perspective as theoretical-methodological contribution. In this dialogue, the Arendtian ideas policy associate to different authors critical positions. Firstly, the study covers the configurations of the supports that make up the analytical corpus, its authors, its recipients and, later, the nature of the enunciations registered in those documents. It evidences the objective composition of the supposedly neutral and impartial Bulletins, and infers that such features strengthen the alleged exemption of interest of Unesco. It still demonstrates, active-responsive understanding of the statements listed in the bulletins, that some notes addressed to the children's literacy were more reiterated and they organized a discursive plot that reinforced certain matters to the detriment of others. It makes visible some dissenting voices that were not undertaken in the agreements. The biggest concern, with regard to children's literacy, was the school failure in the early years of primary schooling, a problem which was analyzed from an economic perspective and around educational sphere. It is concluded that the objective conformation of the documents and the reiteration of some enunciations ensured the production of agreements on child literacy and showed the bulletins as a strategic tool for the "manufacture" of consensus.

Keywords: Major Project of Education for Latin America and the Caribbean. Child literacy. Consensus. Unesco. Literacy policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temáticas de artigos dos Boletins a partir de seus títulos.....	44
Tabela 2 – Boletins produzidos no âmbito do PPE (1980-2000) e data de publicação	47
Tabela 3 – Autores dos artigos publicados nos Boletins (PPE – 1980-2000) e suas vinculações.....	54
Tabela 4 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 1 ao nº 6 e suas relações com a educação primária	80
Tabela 5 – Compreensão das seções dos Boletins do nº 1 ao nº 6 que trataram de atividades dos países-membros ou da Orealc e suas relações com a educação primária	85
Tabela 6 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária	92
Tabela 7 – Análise da Seção <i>Ações Orealc</i> nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária.....	98
Tabela 8 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> registrados nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária	100
Tabela 9 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária	103
Tabela 10 – Compreensão da seção <i>Ações Orealc</i> nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária	118
Tabela 11 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> registrados nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária	120
Tabela 12 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária.....	126
Tabela 13 – Compreensão da seção <i>Ações Orealc</i> nos Boletins de nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária	140
Tabela 14 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> registrados nos Boletins do nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária	145
Tabela 15 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária.....	148
Tabela 16 – Compreensão da seção <i>Ações Orealc</i> nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária	184

Tabela 17 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> registrados nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária	186
Tabela 18 – Artigos/textos registrados no Boletins do nº 33 ao nº 42 e suas relações com a educação primária	196
Tabela 19 – Compreensão da seção <i>Ações Orealc</i> nos Boletins do nº 33 ao nº 42 e suas relações com a educação primária	207
Tabela 20 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> registrados no Boletins do nº 27 ao nº 33 e suas relações com a educação primária	210
Tabela 21 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 43 ao nº 50 e suas relações com a educação primária.....	226
Tabela 22 – Compreensão dos títulos das <i>Publicações</i> nos Boletins do nº 43 ao nº 50 e suas relações com a educação primária	227

LISTA DE SIGLAS

AIA	Ano Internacional da Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECC	Comunidade Econômica e Cultural Centroamericana
CEE	Centro de Estudos Educativos
Geneca	Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Cide	Centro de Investigación, Documentación e Avaliação
Ciep	Comissão Intersectorial de Educação da População
Cieplan	Corporação de Investigações Econômicas para a América Latina
Cinvestav- IPN	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
Cipae	Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios
Ciup	Centro de Investigações
CNAIA	Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização
Codicen	Consejo Directivo Central de la ANEP, Administración Nacional de Educación Pública
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Crefal	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
Die – Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
ECO/CONF	Conferência das Nações Unidas para o Estabelecimento de uma Organização Educativa e Cultural

Flacso	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para Atividades em Matéria de População
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICI	Instituto de Cooperação Iberoamericana
Iesp-Fundap	Instituto de Economia do Setor Público
IIE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
IIEP	Instituto Internacional para Planificação em Educação
INCS	não identificada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mece-Media	Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Media
Mercosur	Mercado Comum do Sul
Minedlac	Conferência de Ministros da Educação da América Latina e Caribe
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Onudi	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGEALC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação na América Latina e no Caribe
Picpemce	Rede Regional de Formação, Aperfeiçoamento e Capacitação de Educadores

PIIE	Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND/NR	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PNLD	Programa Nacional dos Livros Didáticos
PNUD ou UNDP	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUD-CLAD	Projeto Regional das Nações Unidas de Modernização do Estado
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Promedlac	Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
Prycrea	Programa de Desarrollo de la Persona Reflexiva Y Creativa
PTP	Textos de Estudio para enseñanza primaria
Redalf	Rede Regional de Capacitação de Pessoal e de Apoios Específicos em Programas de Alfabetização e Educação de adultos
Reduc	Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación
Replad	Rede Regional para a Capacitação, a Inovação e a Investigação nos Campos de Planificação e Administração da Educação Básica e dos Programas de Alfabetização
R.P.	não identificada
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
Simed	Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación
Siri	Sistema Regional de Informação
SNTE	Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação
UAM	Universidade Autônoma Metropolitana

Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AS CONFIGURAÇÕES DOS SUPORTES, DO CONTEXTO, DOS AUTORES E DOS DESTINATÁRIOS DOS BOLETINS.....	27
4 PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES/DETERMINAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL NO PPE (1980-2000).....	75
4.1 PROMEDLAC I (1984): ORGANIZANDO ESTRUTURAS E DEFININDO RUMOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS LATINO-AMERICANAS E CARIBENHAS	78
4.2 ENTRE O PROMEDLAC I (1984) E O PROMEDLAC II (1987): A MANUTENÇÃO DO ALERTA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A REORGANIZAÇÃO DE AÇÕES PARA A CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PPE (1980-2000)	90
4.3 ENTRE O PROMEDLAC II (1987) E O PROMEDLAC III (1989): O FRACASSO ESCOLAR, A INEFICIÊNCIA DO SISTEMA EDUCATIVO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	103
4.4 ENTRE O PROMEDLAC III (1989) E O PROMEDLAC IV (1991): FRACASSO ESCOLAR, CRISE ECONÔMICA, QUALIDADE E EQUIDADE.....	125
4.5 ENTRE O PROMEDLAC IV (1991) E O PROMEDLAC V (1993): FRACASSO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E CRÍTICAS AO MÉTODO FRONTAL DE ENSINO.....	147
4.6 DO PROMEDLAC V (1993) AO PROMEDLAC VI (1996): “[...] EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO, EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”	195
4.7 ENTRE O PROMEDLAC VI (1996) E O PROMEDLAC VII (2001): REITERAÇÃO DE PROBLEMAS PERSISTENTES EM MEIO ÀS DEMANDAS NO NOVO MILÊNIO.....	225
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS	267
APÊNDICE A – MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA À UNESCO	284
ANEXO A – RESPOSTA ELETRÔNICA ENCAMINHADA PELA UNESCO À NOSSA SOLICITAÇÃO	285

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este relatório de pesquisa objetiva compreender¹ como os acordos para a alfabetização de crianças, pactuados durante o *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE)* — desenvolvido entre os anos de 1980 e 2000 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) — foram elaborados. O PPE (1980-2000) teve como objetivos a escolarização básica das crianças, a superação do analfabetismo e a melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas educativos, constituídos a partir do consenso dos países. Este termo — “consenso” — foi reiterado continuamente nos textos analisados e, por isso, defendemos que os documentos de nosso *corpus* analítico pretenderam construir, progressivamente, determinadas perspectivas para o ensino da leitura e da escrita entre os países latino-americanos e caribenhos, tentando fabricar acordos e, com isso, esvaziando a política de sua característica plural (ARENDR, 2002; 2007) e polifônica (BAKHTIN, 2010).

Aprovado em 1980, na 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, o PPE foi uma ação de dimensão continental, elaborada por esse mesmo organismo, mediante pedido dos ministros da Educação, do Planejamento e da Economia que participaram da Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados-membros da América Latina e do Caribe, realizada no México, em 1979.

Tendo sido convocada pela própria Unesco com a cooperação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), essa última reunião mencionada resultou na Declaração do México, em que se reconhecia a persistência da extrema pobreza de grande parte da população latino-americana, além da sua baixa escolarização. Ademais, ainda se registravam alto índice de analfabetos (quase 30% de uma população de 159

¹ Fazemos uso do verbo “compreender” pautadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem. A compreensão de enunciados produzidos na vigência do PPE (1980-2000) significa dialogar com as ideias de um outro sobre um determinado assunto, produzindo respostas a elas. Nesse caso específico, significa entender os pontos de vista sobre a alfabetização de crianças, assumidos pela Unesco e pelos diferentes autores incluídos nos documentos que estarão sob nosso foco de atenção (quais as suas concepções de sujeito, de texto, de língua etc.). Esse movimento implica uma postura ativa do investigador, produzindo contrapalavras num diálogo ininterrupto. Teceremos maiores considerações em seção que trata de nossos aportes teóricos e metodológicos.

milhões de adultos), alta taxa de “evasão”² nos anos iniciais de escolarização e inadequação do currículo escolar.

Diante desse contexto, os países envolvidos assumiram um compromisso de concentrar seus esforços na luta contra a extrema pobreza durante os 20 anos seguintes. Nascia o Projeto Principal, visando a

- a) **alcanzar la escolarización básica** a los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración;
- b) **superar el analfabetismo**, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad;
- c) **mejorar la calidad y la eficiencia** de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, grifos nossos).

Constituídos a partir do consenso entre os países, tais objetivos, segundo a Unesco, refletiam as necessidades educativas dessa região e sustentavam todas as discussões propostas nos encontros bienais promovidos pelo Comitê Regional Intergovernamental do PPE (1980-2000). Essa instância foi a responsável pela avaliação e pelo estabelecimento de prioridades que assegurassem a execução dos objetivos estabelecidos. Foram sete as reuniões promovidas pelo Comitê: Promedlac³ I (México, 1984); Promedlac II (Bogotá, 1987); Promedlac III (Guatemala, 1989); Promedlac IV (Quito, 1991); Promedlac V (Santiago, 1993); Promedlac VI (Kingston, 1996) e Promedlac VII (Cochabamba, 2001). Elas contaram com a participação dos Ministros de Educação dos Estados-membros e representantes oficiais, culminando com declarações e recomendações para os governos dos países da América Latina e Caribe.

Além desses referidos documentos, durante a vigência do PPE (1980-2000) também foram produzidos 50 periódicos, denominados *Boletins*, cujas funções eram

² Fazemos uso das aspas para essa palavra a fim de demarcarmos um discurso que precisa ser problematizado. Tradução dada por nós à expressão em espanhol *deserción escolar* (que, por meio do dicionário, remeteria ao termo “desistência”), o enunciado “evasão” produz sentidos que culpabilizam os sujeitos e que obscurecem o processo contínuo e progressivo de exclusão das crianças da escola. Assim, com as aspas, gostaríamos de delimitar “palavra alheia” que não queremos tornar nossa, conceito em que não queremos deixar nossa “assinatura”.

³ Segundo consta nos Boletins, o referido Comitê Intergovernamental também pode ser reconhecido pelo acrônimo “Promedlac” que, em francês, significa *Project Majeur dans le domaine de l'éducation en Amerique Latine et les Caraibes*.

[...] registrar, comentar y difundir las actividades que los Estados Miembros de la región realicen en el marco del Proyecto Principal, así como aquellas que se desarrollen al nivel regional y subregional, como resultado de la cooperación horizontal y la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1982a, p. 2).

Cabia, portanto, aos Boletins, o registro, o tratamento e a divulgação de demandas e de atividades realizadas pelos países participantes, além do fornecimento de contribuições teóricas. No entanto, neles compreendemos outro fluxo: um progressivo arranjo discursivo que reiterou determinadas vozes em detrimento de outras. Por isso, nos detivemos sobre os Boletins, analisando criticamente tanto suas configurações enunciativas (autoria, destinatários, composição organizacional) quanto seus atos discursivos sobre a alfabetização de crianças (suas concepções subjacentes, suas discussões mais e menos reiteradas, as ações dos países envolvidos, entre outras).

Assim, apreendemos que a Unesco, por meio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), agregou no Projeto Principal diferentes pontos de vista sobre a alfabetização, mas supervalorizou alguns. Dessa forma, conduziu a produção de consensos que orientaram/determinaram⁴ políticas dos países participantes do PPE (1980-2000). Nosso objetivo, com este relatório de pesquisa, é evidenciar como esses supostos acordos foram produzidos, corroborando os Boletins como uma ferramenta estratégica para a “fabricação” de consensos.

Nossas motivações para o desenvolvimento deste estudo são tanto de ordem profissional quanto acadêmica. Não distanciadas uma da outra, as primeiras constituem-se em meio à inserção como professora em classes das séries iniciais do ensino fundamental desde 1995. Colegas da época e eu vivenciamos processos constituídos a partir da adesão ou aversão a uma teoria que atravessou nossa formação profissional: os construtivismos de Jean Piaget e de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (estas últimas, no campo da alfabetização).

⁴ Fazemos uso da expressão “orientações/determinações” a fim de desnaturalizar a ideia de uma possibilidade de aceite, ou não, dessas “sugestões”. Antecipando algumas conclusões, percebemos que a recusa dessas recomendações impossibilitaria a concessão dos necessários financiamentos internacionais para a reestruturação educacional dos países da América Latina e do Caribe.

Na rede particular de ensino, o construtivismo piagetiano era um termo proibido e, diante dos pais das crianças, poderíamos ao máximo assumir uma prática eclética, a partir do aproveitamento dos elementos positivos dessa teoria. Na rede pública, inserimo-nos na vigência do Bloco Único, projeto que, na década de 1990 e no início dos anos 2000, reestruturou o tempo pedagógico das séries iniciais da rede pública de ensino, transformando as 1ª e 2ª séries em um único bloco de estudos, sem retenção/reprovação entre elas. Um dos pilares teórico-metodológicos do Bloco era o construtivismo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse contexto, ouvimos de diferentes sujeitos (professores, pais, pedagogos) diversos enunciados sobre os postulados construtivistas, desde a adesão incondicional até sua completa rejeição com consequente manutenção de antigas práticas educativas. Esse tenso diálogo era aquecido pelas respostas dos professores (inclusive as nossas próprias) ao espontaneísmo vivido nas escolas que se constituía como implicação construtivista.

Essas experiências profissionais correlacionam-se diretamente à relevância assumida pelo Bloco Único em nossa vivência acadêmica. Conduziu-nos, ainda na especialização, à pesquisa intitulada *As implicações pedagógicas do construtivismo e a descaracterização do ensino* (DIAS, 2003), quando concluímos que as proposições construtivistas em salas de Bloco Único de um município capixaba desdobraram-se em práticas que não garantiram o ensino sistemático dos conhecimentos acumulados pela sociedade, fato que reconfigurava um dos sentidos de existência da escola, socialmente instituída como “espaçotempo” de ensino e aprendizagem.

Além disso, nos instigou a realização de uma pesquisa no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), cujo relatório final intitula-se *O Bloco Único no Município da Serra: contribuições à história e à política da alfabetização (1995 a 2003)*. Concluído em 2013, esse estudo permitiu aprofundar nossas impressões sobre uma intensa mobilidade de ressignificação da prática pedagógica, bem como suscitou a reflexão sobre cinco linhas discursivas que atravessaram a implantação e a vigência do Bloco: o fracasso escolar e a qualidade do ensino público capixaba; as complexificações conceituais decorrentes da fundamentação teórico-metodológica

desse projeto; a permanência de métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita para as crianças e a redução das diretrizes curriculares para a alfabetização.

Mas qual a vinculação dessas motivações profissionais e acadêmicas com a nossa proposta de pesquisa sobre o PPE (1980-2000)? Gontijo (2016), em seu relatório de pesquisa intitulado *Alfabetização no Brasil e no Espírito Santo no período de 1985 a 2003*, analisando as políticas nacionais e estaduais dirigidas ao ensino da leitura e da escrita para as crianças, aponta o Bloco Único (entre outras ações oficiais) como uma das ações estratégicas para o alcance de objetivos estabelecidos pelo Projeto Principal, especificamente o oferecimento da educação básica a todas as crianças em idade escolar, ou seja, sua universalização. Como, no Brasil, o impedimento para se alcançar esse objetivo girava em torno da falta de escolas e do alto índice de retenção nas primeiras séries do ensino fundamental, a ausência da reprovação já garantiria a absorção de boa parte de novas matrículas. À medida que a relação entre os ciclos de alfabetização (nosso tema de estudo em outros trabalhos) e interesses de organismos internacionais sobre a educação brasileira materializava-se nas análises de Gontijo (2016), o desejo de contribuir com o aprofundamento de suas reflexões assumiu *status* de pesquisa.

Alguns trabalhos desenvolvidos pela linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE/Ufes (ANTUNES, 2015; CÔCO, 2014; CORNÉLIO, 2015; ENDLICH, 2014; STIEG, 2012) já discutem atrelamentos entre orientações de organismos internacionais e políticas públicas destinadas à alfabetização de crianças no Brasil. Balizam, em suas análises, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, como um marco para a delimitação dessas ações oficiais. No entanto, as análises de Gontijo (2016) remeteram-nos ao Projeto Principal, em 1980 (10 anos antes!). Esse dado nos evidenciava a importância de nossa pesquisa, uma vez que nosso estudo se situava no aprofundamento das orientações internacionais para o campo da alfabetização infantil, contribuindo, desse modo, para o entendimento de suas conexões com as políticas nacionais.

Na busca por estudos que tivessem o mesmo tema de análise — a fim de compreendermos o tecido discursivo já produzido a respeito do PPE (1980-2000), analisar possíveis lacunas nessa trama e tentar respondê-las ou mesmo suscitar

novas indagações —, realizamos uma procura por outras enunciações registradas em trabalhos acadêmicos (dissertações e teses). Para isso, consultamos o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016. Escolhemos descritores bem específicos, como o próprio nome do Projeto ou sua sigla; busca que em nada resultou.

Na sequência, fizemos uso de outros descritores mais abrangentes, como Unesco e organismos internacionais, inter-relacionados à educação. Essas opções permitiram o encontro com mais de 40 trabalhos, que trataram de programas na/para a escola; formação de professores; educação/alfabetização de jovens e adultos; ações socioeducativas; educação à distância; educação infantil; História da África; relações étnico-raciais; relações entre educação, diversidade e tolerância; escolas bem-sucedidas; gestão educacional; tecnologias na escola; paz como meta da educação; conhecimento transdisciplinar; protagonismo docente; comparação entre sistemas educativos; condições de trabalho docente; direitos humanos; ensino superior; cultura; educação inclusiva; relações entre saberes (família e escola); combate à violência e também linguagens nas redes sociais.

Deparamos, portanto, com trabalhos produzidos entre 2011 e 2012 (o sistema de busca da Capes não nos encaminhou a pesquisas mais antigas), totalmente diferenciados entre temáticas e finalidades. Nenhum, no entanto, era direcionado à alfabetização de crianças. Assim sendo, inferíamos sobre a dificuldade de localização de estudos que articulassem o PPE (1980-2000) à alfabetização de crianças; dado que fortalecia a relevância de nosso trabalho.

Ainda nos impusemos a demanda por artigos em periódicos. Entre os disponíveis na forma virtual, encontramos trabalhos que tratavam do PPE (1980-2000) e suas interfaces com formação de professores, educação de jovens e adultos, direito à infância, terceira idade, condições de trabalho docentes, entre outras temáticas. Nenhum deles, portanto, dirigia-se ao nosso interesse de estudo: a alfabetização infantil. Essa realidade incumbiu-nos ainda de maior responsabilidade, dada a constatação da ausência de trabalhos que tratassem dessa temática.

Já diante do *corpus* analítico, nossas questões de estudo partiram das seguintes indagações: a) que orientações/determinações para a alfabetização das crianças

latino-americanas e caribenhas foram elaboradas; b) que aspecto(s) tomou(aram) maior espaço nas enunciações; c) quais foram as proposições de menor reiteração; d) que concepções de língua, sujeito e alfabetização embasaram esses enunciados. Tais questionamentos nos conduziram a uma leitura cuidadosa e minuciosa dos artigos incluídos nas seções iniciais dos Boletins que tangenciaram a alfabetização infantil, bem como as seções que registraram as ações dos países e as publicações patrocinadas pela Unesco/Orealc.

O presente relatório de pesquisa registra nossas “contrapalavras”. Em sua organização, por meio de seções, primeiramente, mostramos os fios discursivos elaborados a partir de “palavras alheias” dirigidas ao PPE (1980-2000), demonstrando, a partir do já dito, a relevância de nossa pesquisa, de novos enunciados, de novas respostas (Introdução). Na sequência, delineamos nossas opções teórico-metodológicas fundamentadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem e aproximamo-nos dos documentos que delimitamos como nosso *corpus* analítico — os Boletins. Posteriormente, tratamos das enunciações propriamente, buscando as possíveis orientações/determinações para a alfabetização na região da América Latina e Caribe, sem deixar de problematizá-las. Por fim, nossas considerações finais sintetizam, criticamente, o que compreendemos e nomeamos como “produção de consensos”, uma vez que um movimento discursivo tentou garantir reforço de certas temáticas sob determinados pontos de vista.

Endossamos, com essa organização, nosso compromisso ético-responsivo diante de indagações sobre vinculações entre políticas locais e diretrizes internacionais, principalmente no que diz respeito à alfabetização de crianças entre os anos de 1980 e 2000, situando-nos na fronteira da constituição de novos enunciados a respeito dessa temática.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Definida, portanto, nossa proposta de compreensão das interfaces entre o PPE (1980-2000) e a alfabetização de crianças por meio da leitura dos 50 Boletins produzidos pela Unesco/Orealc, reiteramos nossa opção teórico-metodológica pautada na concepção bakhtiniana de linguagem. Nossa intenção nos sugere um tipo de pesquisa denominada “documental” que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), constitui-se como metodologia de análise e compreensão de diversos tipos de documentos. Optamos pelas lentes bakhtinianas para analisar criticamente tais documentos, entendendo-os como enunciados, pensando as relações dialógicas que proporcionaram sua elaboração e ponderando sobre o diálogo entre eles e o pesquisador, entre outros elementos. Esses são aspectos que fundamentam nosso olhar sobre os Boletins.

A partir das ideias de Bakhtin (2006, p. 307) sobre a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, acreditamos que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Entendido como uma especificidade das ciências humanas e sociais (e por que não de outras ciências?), o texto materializa os sentidos humanos, seus pensamentos, aquilo que o ser humano deseja exprimir de si mesmo e do mundo por ele criado. Logo, não há como esse sujeito ser estudado independentemente dos textos, criações suas e que enunciam a seu respeito. Concordamos com o autor que, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2006, p. 308).

Além disso, por meio dos textos, compreendemos os seres humanos, ou a consciência do outro e seu mundo. Assim, não há texto neutro: todos são configurados a partir de pontos de vista, carregados ideologicamente⁵, norteados por perspectivas histórica e socialmente construídas. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36); é a arena onde se confrontam valores sociais, dada sua composição a partir de homens e mulheres constituídos e constituintes de um determinado contexto. Arendt (2002, p. 59-60) parece aproximar-se de Bakhtin e Volochínov (2010), ao considerar que “[...] a coisa

⁵ Não fazemos uso dos conceitos marxista ou althusseriano de ideologia. Nossa fundamentação bakhtiniana aposta em um conceito de ideologia como possíveis sentidos produzidos pelas palavras, uma vez que as entendemos como ponte lançada entre os sujeitos, mas também como arena em que se refletem e refratam diferentes posições de mundo.

só se mostra e se manifesta numa perspectiva, adequada e inerente à sua posição no mundo”, apontando que as enunciações refletem pontos de vista sobre a realidade.

Para essa autora, o agir político implica a deliberação conjunta de uma pluralidade de sujeitos, visando a um *ethos* público. Assim, ganha evidência a ação de homens e de mulheres que, por meio do convencimento mútuo, produzem respostas necessárias, sempre tendo como horizonte o bem comum, uma esfera pública compartilhada. A política, entendida por Arendt (2002, p. 48) como uma experiência pública, tem o diálogo e a liberdade como fundamentos, na medida em que constituída em um “[...] espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais”.

Aproximando a perspectiva dessa autora às enunciações bakhtinianas, almejamos tornar visíveis a força e a complexidade da presença de múltiplas vozes em interação, que acreditamos ser o sentido da política. Bakhtin (2006; 2010) e Arendt (2002) permitem discutir a suposta política pensada pela Unesco para a América Latina e o Caribe. Com a fundamentação bakhtiniana, compreendemos os textos como potencialmente ideológicos, reflexo e refração de pontos de vista de sujeitos e do seu contexto de produção. As reflexões arendtianas, por sua vez, impõem o diálogo como constitutivo da política. Com eles, portanto, assumimos a pluralidade inerente ao diálogo como premissa para a delimitação de consensos para a educação, tendo como horizonte o comprometimento com o horizonte público e comum, além de uma postura ético-responsável (BAKHTIN, 2010b; DIAS; ARAÚJO, 2018).

Retomando a visibilidade que a perspectiva bakhtiniana dá aos textos, ela também aponta para a sua singularidade como enunciado, ou como resultado das interações sociais entre aquele que fala ou escreve e aquele que responde. Tendo como características seu endereçamento, sua conclusibilidade (mesmo que provisória) e a possibilidade de alternância entre os sujeitos no discurso, os enunciados (além de evidenciarem os seres humanos que os constituem) mostram-nos também seus destinatários: o público a que se dirigem; seus interlocutores mais próximos e também aqueles mais distantes, no tempo e no espaço; aqueles que os leem de

forma mais imediata e aqueles que os estudam e os investigam; aqueles que concordam com eles e os que deles discordam.

Os enunciados, portanto, são definidos em meio à sua própria natureza dialógica e à responsividade humana, uma vez que são constituídos na relação entre falante/escrevente e ouvinte/leitor e dependem, fundamentalmente, das réplicas direcionadas a ele. Por isso, também foram definidos por Bakhtin e Volochínov (2010) como um dos elos de uma cadeia comunicativa ininterrupta e infindável, alimentada pelas respostas e réplicas humanas. Nesse sentido, a inclusão desses sujeitos (falantes e ouvintes) na análise dos documentos torna-se de fundamental importância para a compreensão da natureza das suas enunciações.

Bakhtin (2006, p. 309) caracteriza o pesquisador como um dos destinatários dos enunciados, que “[...] reproduz (para esse ou outro fim, inclusive para fins de pesquisa) o texto (outro) e cria um texto emoldurador (que comenta, avalia, objeta etc.)”. Nessa condição, ele interroga, analisa, pondera e, assim, dialoga com outros enunciados, buscando a “molduragem” pelo contexto dialógico que o enquadra, como quem “[...] lapida os contornos do discurso de outrem como o cinzel do escultor” (BAKHTIN, 2010a, p. 156). Situamos esse sujeito como parte do enunciado a ser produzido a partir de sua “compreensão responsiva” já antecipada pela própria palavra a ser analisada, pois ele é um novo participante com sua visão de mundo e seus pontos de vista e uma nova consciência que se situa na fronteira em que se desenvolve o novo acontecimento da vida do texto, os novos enunciados.

Em estudos do campo da didática, Turra e outros (1975) referem-se ao verbo “compreender” a partir da Taxonomia de Bloom (importante sistema de classificação de objetivos, desenvolvido por renomado especialista, Benjamin Bloom), para quem essa ação representa

[...] o mais baixo nível de entendimento [por meio do qual] o indivíduo conhece o que está sendo comunicado e pode fazer uso do material ou ideia que está sendo comunicada, sem necessariamente relacioná-la a outro material ou perceber suas implicações mais completas (TURRA et al., 1975, p. 82).

Sendo assim, pela Taxonomia de Bloom, ao compreender, o sujeito apenas reconhece o texto, mas não o inter-relaciona, nem consegue entender seus

encadeamentos. Em síntese, essa atividade não implicaria uma posição responsiva diante do texto. Nossa perspectiva não se fundamenta nessas premissas, definindo o termo “compreender” não como um mero verbo que permite operacionalizar objetivos de aprendizagem, mas como uma categoria da qual deriva certo modo de dialogar com as fontes.

Nesse diálogo, um primeiro aspecto a se considerar é que compreender um texto significa entender a expressão da consciência do outro, suas ideias sobre o mundo. Denota, portanto, a presença de sujeitos sócio-historicamente constituídos, marcados por múltiplas vozes. Daí concordarmos com Bakhtin (2006) segundo o qual, em tal processo, situam-se duas consciências, dois sujeitos: “É [o] encontro de dois textos — do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2006, p. 311).

No encontro dessas consciências, não há como desconsiderarmos nossas próprias visões de mundo. Não obstante, Bakhtin (2006, p. 378) nos alerta para o(s) ponto(s) de vista do outro que, “[...] não conhecido pelo sujeito que busca compreender [...]”, podem ser inesperados. Assim, outro aspecto precisa ser considerado no diálogo com as fontes: “No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2006, p. 378), reflexo do não fechamento às possibilidades de mudanças. É preciso reconhecer que todos os envolvidos no diálogo saem diferentes dessa interação, recusando pontos de vista, retomando outros, concordando e/ou discordando etc.

A percepção do documento (o signo físico) e seu reconhecimento não são ignorados nessa dinâmica — e acreditamos que esse seja o limite estabelecido por Turra e outros (1975) —, contudo a ela damos continuidade, inserindo os enunciados em dado contexto e produzindo respostas ativo-dialógicas a partir deles. Esse fato nos permite a conclusão de que a compreensão na perspectiva bakhtiniana nunca será passiva, puramente receptiva, mera dublagem que, no máximo, reproduz o que já foi dito, “[...] não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 90).

Assim reconhecemos nosso lugar de pesquisadoras (ou interpretadoras) que emoldura determinados enunciados, compreende-os responsivamente, numa tensa

relação dialógica de aproximações e distanciamentos com as enunciações produzidas pelo PPE entre os anos de 1980 e 2000, que não nos exime da responsabilidade ética de discutirmos e avaliarmos questões relevantes sobre a alfabetização das crianças nesse período (uma vez que compreensão e avaliação são indissociáveis) e ainda nos obriga a não nos fecharmos em posturas inflexíveis e imutáveis.

Ainda pensando sobre tais questões, Bakhtin (2006, p. 320) ressalta que “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si”. Pensando sobre essa dialogicidade, deparamos, em nossas primeiras leituras, com a inter-relação: 1º) entre os enunciados do PPE e as políticas nacionais direcionadas por ele; 2º) entre os enunciados do PPE e o pesquisador. Na leitura das reflexões de Gontijo (2016), antevemos, no primeiro aspecto, uma manutenção da lógica discursiva dos discursos do PPE (1980-2000); já no segundo, prevemos uma análise crítica, polemizadora, questionadora tanto das intenções desse Projeto quanto das ações efetivas motivadas por ele. Independentemente da natureza desses diferentes enunciados já produzidos, reitera-se a assertiva bakhtiniana de que nenhum enunciado é isolado, mas constitui-se em mais um elo de uma cadeia discursiva ininterrupta, alimentada pela responsividade humana.

Nesse fluxo ininterrupto e infinito do diálogo, podemos nos defrontar com a seguinte questão: há possibilidade de fugirmos de um possível esgotamento dos discursos? Há como se pensar em ineditismo? Para Bakhtin (2006), cada enunciação é irreprodutível: mesmo que tratem de um mesmo objeto, os enunciados são únicos. Mesmo “A reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 311). Da ordem do reproduzível, situam-se apenas o sistema de linguagem e sua estrutura. Portanto, o diálogo sobre determinado objeto continua, motivado pelas respostas humanas dirigidas e instigadas pelas palavras. Para Bakhtin (2006, p. 334), “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. Seu maior temor é a irresponsividade, ou seja, o fim do diálogo e das respostas humanas.

Nessa lógica, a palavra não pertence somente ao seu autor; seu interlocutor também tem direitos sobre ela, bem como aqueles que destinaram à palavra suas vozes antes mesmo do autor que se enuncia. A palavra, portanto, é interindividual: pertence ao falante, àquele que responde a ela e a todos os sujeitos que já dirigiram suas enunciações a essa palavra encontrada pelo autor. Pensando um pouco mais nas palavras de Bakhtin (2006), assim como não existem palavras sem dono, também não há apenas um proprietário das palavras, um só dono. Afinal, a palavra não pertence apenas àquele que fala, mas a todas as vozes que um dia responderam e responderão a ela.

Bakhtin (2006) ainda aponta que os enunciados possuem, pelo menos, dois elementos fundamentais em sua elaboração: sua intenção e a realização dessa intenção. Segundo Bakhtin (2006), as relações entre esses elementos determinam a índole do texto, sua natureza, sua inclinação. Esse aspecto do enunciado nos rememorou nosso diálogo com o trabalho de Gontijo (2016), em que já concluíamos sobre a intencionalidade do PPE (1980-2000) em determinar políticas na região da América Latina e no Caribe. Não há como nos desprendermos desses apontamentos bakhtinianos ao depararmos com o fato de que essa intencionalidade foi concretizada no Brasil, dada a inclinação diretiva e persuasiva dos documentos produzidos durante a vigência desse Projeto. Continuamos o diálogo, no entanto, problematizando as concepções que fundamentam esses intentos e sustentando a tese de que nosso *corpus* analítico constituiu ferramenta estratégica para conformação de consensos pela via da reiteração de determinadas temáticas e determinados pontos de vista.

A leitura de 50 Boletins produzidos durante 20 anos de vigência demandou atividades de descrição das enunciações dos autores envolvidos nesses documentos. Não obstante, esses registros foram (re)organizados em uma determinada linha discursiva; apresentaram assuntos mais e menos reiterados; tornaram visíveis pontos de vista mais hegemônicos, além das vozes dissonantes; associaram temas que referendaram determinadas perspectivas para a alfabetização infantil; analisaram criticamente algumas concepções de alfabetização etc.

Dessa forma, produzimos textos em que, apostando no diálogo, ouvimos (lemos), mas também nos enunciamos. Com Bakhtin (2006), nos situamos como um sujeito “[...] que integra o texto, participa da significação do enunciado” (DIAS; ENDLICH, 2017, p. 312). Por isso, acreditamos que as enunciações apresentadas na quarta seção não poderiam ser qualificadas como meramente descritivas, na medida em que não se referem mais às intenções da Unesco, nem mesmo refletem a organização dos Boletins. Refratam, sim, nossa intencionalidade, apontando as marcas de uma autoria que fez escolhas baseadas na finalidade de evidenciar o uso dos Boletins como estratégia discursiva para referendar consensos sobre ações para a alfabetização de crianças latino-americana e caribenha.

Além disso, na composição desse movimento descritivo-analítico, apontando e aprofundando discussões dos Boletins – com base empírica para isso –, não conseguimos conter o imperativo de sistematizar um capítulo final com sínteses críticas. Assim, optamos por uma organização neste relatório de pesquisa em que, em nossas considerações finais, sistematizamos nossas “contrapalavras” espalhadas por todas as subseções dos terceiro e quarto capítulos, partindo de nossa ideia principal de compreensão ativo-responsiva do processo de produção de consensos sobre a alfabetização infantil.

Portanto, em nossa dinâmica teórico-metodológica, fundamentada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, primeiramente, compreendemos os Boletins a partir de sua constituição como enunciado, conhecendo seus autores e destinatários mais imediatos, partindo do pressuposto de que são homens e mulheres situados e datados. Esse procedimento será melhor delineado na próxima seção, quando nos determos no contexto de produção dos documentos e em alguns aspectos de sua configuração enunciativa (suporte, autores e destinatários).

Na sequência, registramos nossas problematizações a respeito das intencionalidades dos discursos, constituindo novos enunciados. Essas réplicas constituem o quarto capítulo de nosso relatório de pesquisa que, junto com as primeiras aproximações e com nossas conclusões, evidenciam nosso posicionamento como um interpretador que busca dialogar com os enunciados presentes nos Boletins e não, dublá-los.

3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: AS CONFIGURAÇÕES DOS SUPORTES, DO CONTEXTO, DOS AUTORES E DOS DESTINATÁRIOS DOS BOLETINS

A escolha do título dessa seção precisa ser justificada. Nele está resumido nosso primeiro objetivo em relação ao *corpus* analítico: conhecer suas características, provavelmente mais elementares e mais visíveis (quem escreveu, para quem, quando e como foram escritos). Esses aspectos podem, à primeira vista, parecer irrelevantes na medida em que qualquer sujeito, mesmo aquele não imerso em investigações acadêmicas, poderia percebê-los e apontá-los. No entanto, acreditamos que eles não podem ser secundarizados, uma vez que também compõem as enunciações envolvidas em nossa pesquisa.

Mesmo os nossos primeiros encaminhamentos — a busca pelos Boletins produzidos pelo PPE (1980-2000) — também não poderiam ser desprezados. Enviamos algumas mensagens eletrônicas à Unesco⁶, dada a constatação de que muitos desses periódicos não estavam disponíveis no endereço virtual disponibilizado por essa organização internacional, nem em outros ambientes virtuais (Domínio Público, Google, entre outros). A resposta da Unesco nos manteve o foco em seu sítio eletrônico, uma vez que nos alertou para o fato de que todos os materiais digitalizados dessa época se encontravam nele.

Localizados, respaldamo-nos quanto à autenticidade e à confiabilidade dos textos, critérios da pesquisa documental elencados por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). De posse desses 50 documentos e confiando em sua veracidade, passamos à sua leitura, com o objetivo de compreendê-los a partir de algumas de suas configurações enunciativas. Gostaríamos de primeiramente apresentar os materiais, detendo nosso olhar sobre suas capas.

⁶ Mensagem eletrônica registrada ao final desse relatório (APÊNDICE A), juntamente com a resposta disponibilizada pela Unesco (ANEXO A).

Figura 1 – Capas de alguns Boletins produzidos na vigência do PPE (1980-2000)



Fonte: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (acesso em jan. 2016).

Pela imagem, podemos perceber três diferentes apresentações destinadas a esses textos no período de 20 anos. Observamos muito mais a presença de escrita (informações que nomeiam o Projeto e o próprio documento, além de definirem a autoria dos Boletins) do que de figuratividades. Esse fato nos surpreendeu quando comparamos esses materiais a outros produzidos pela Unesco, preenchidos por ricas imagens de homens, mulheres e crianças de diferentes países.

A forte presença da escrita nas capas direciona nossa atenção para o caráter objetivo que se quis imprimir aos Boletins, uma vez que as figuras nos levam a imaginar contextos diferentes, sujeitos diversos (tentativa de ação avessa à objetividade, inferimos, pretendida). Essa apresentação marcadamente escrita e numérica (ordenação cronológica dos materiais) nos instigou a pensar sobre uma natureza técnica que se queria garantir ao texto, como se pudesse ser isento de interesses parciais ou mesmo de ideologias, portanto, neutro. Com Bakhtin, compreendemos que o signo é uma produção humana e, por isso, ideológico, sendo impossível destituí-lo dessas marcas, constituídas e constituintes de um determinado contexto.

Procurando uma definição para o que seria um boletim (tradução do termo *Boletín*), fizemos uso de um dicionário da Língua Portuguesa, que assim o definiu: “1

Resenha noticiosa para circulação interna ou externa. 2 Publicação oficial de entidade pública ou privada [...]” (BOLETIM, 2009, p. 109). Esses sentidos mostram um material com funções descritivas, expositivas e informativas, mantendo atualizados todos os seus destinatários sobre determinado assunto, no nosso caso, o desenvolvimento do PPE (1980-2000). No Boletim nº 50 (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999c, p. 2), esses aspectos são confirmados quando se afirma que esses materiais

[...] ha[n] hecho su aporte en la divulgación de los objetivos del Proyecto así como de los temas y materias que han conformado el rico bagaje de ideas que en la región fue surgiendo mientras se avanzaba en el cumplimiento de las metas educacionales propuestas.

A constituição dos Boletins, escritos em espanhol, é marcada pela presença de um sumário, uma seção de apresentação (com as finalidades do documento e uma síntese das discussões), seguida de textos que tratam especificamente do PPE (acordos firmados pelos países-membros; resoluções definidas; artigos que poderiam contribuir com os debates envolvendo desafios e metas; atividades da Unesco/Orealc na vigência do Projeto; publicações patrocinadas por essa instituição; contrato para assinatura do Boletim, entre outros).

Detivemos nossa leitura, inicialmente, sobre o *Sumário* e a *Apresentação*. Nessas partes, apreendemos os objetivos de cada Boletim, além dos gêneros textuais — ou do discurso — mais presentes em cada um deles. O Quadro 1 reúne esses elementos. Por meio dele, definimos esses documentos como suportes textuais, entendidos por Marcuschi (2008) como uma base (física ou virtual) que comporta diferentes gêneros textuais. Para esse autor, “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 11), afirmação que também nos motivou análises. A partir desses aspectos, foi possível identificar os elementos descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Boletins PPE (1980-2000): objetivos e configuração

Boletim	Objetivos específicos da publicação	Principais gêneros textuais
Nº 1 1982	Informar sobre ações iniciais dos Estados-membros e da Unesco a partir da Recomendação de Quito (1981)	Sumário, apresentação do Boletim, decisões, carta-convite, recomendações, relatório ⁷ de ações
Nº 2 agosto 1982	Apresentar resumo de debates da Reunião em Santa Lucia (1982)	Sumário, apresentação do Boletim, relato, recomendação, estatuto, previsão de ações
Nº 3 março 1983	Apresentar resumo de orientações advindas de reuniões regionais e subregionais com a participação de 800 especialistas	Sumário, apresentação do Boletim, orientações quanto a diferentes temáticas (metodologia, educação formal e não formal, orientação educacional e profissional, entre outros)
Nº 4 novembro 1983	Apresentar resumo de atividades realizadas pelos países por meio de seus Planos Nacionais de Ação	Sumário, apresentação do Boletim, resumo de atividades, reuniões técnicas, seminários e oficinas
Nº 5 maio 1984	Informar sobre atividades realizadas em níveis nacional, sub-regional e regional e sobre a criação do Comitê Regional Intergovernamental do PPE (integrado por representantes do governo, objetivava orientar, coordenar ações, além de adaptar decisões)	Sumário, apresentação do Boletim, resolução de criação e estatuto do Comitê, informações quanto à Unidade de Apoio ao PPE em Quito, resumo de atividades em diferentes países e em nível regional e sub-regional
Nº 6 janeiro 1985	Apresentar os resultados da Promedlac I	Sumário, apresentação do Boletim, avaliação (balanço) das ações já efetivadas, Plano Regional de Ação, recomendações
Nº 7 setembro 1985	Rever aspectos na efetivação dos Planos Regionais de Ação Informar sobre atividades realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, informações sobre atividades realizadas pelas Redes de Cooperação do PPE e sobre seu Sistema de Informações, bem como ações desenvolvidas pela Orealc em apoio ao PPE
Nº 8 dezembro 1985	Iniciar difusão de resultados mais significativos no que se refere às inovações pedagógicas e às políticas educativas no âmbito do Projeto Principal Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Estrategias de capacitação de educadores de la comunidad en programas de educacion inicial no escolarizada , Gilberto Calvo; Un marco para la elaboracion de estrategias diversificadas de formacion de educadores polivalentes , Rodrigo Vera Godoy), ações desenvolvidas pela Orealc em apoio ao PPE e em outras áreas
Nº 9 abril 1986	Contribuir com outras discussões que se somam às tratadas até então, tendo em vista a proximidade da Promedlac II	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (El Proyecto Principal de Educacion en Centroamerica: progresos, limitaciones y prioridades de accion para el futuro , Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá; Sistema de

⁷ Denomino relato ou relatório todos os textos que mencionam destacar aspectos ou pontos importantes dos debates vividos nas reuniões promovidas pelo PPE (1980-2000).

	<p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Informacion Estadística en apoyo a la planificación, la operacion, el seguimiento y la evaluacion del programa de alfabetizacion del Ecuador, Dayssy Vega de Baca; La Elaboracion de alfabetos como tarea interdisciplinaria, Anna Lucia D'Emilio), resumo de atividades das Redes de Cooperação e do Sistema Regional de Informações (Siri) e publicações</p>
<p>Nº 10-11 dezembro 1986</p>	<p>Mostrar avanços já realizados no âmbito do PPE por meio do registro de cinco trabalhos</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Experiencias de innovaciones educativas: Cuba, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, Arvelio García; Avances de la educacion bilingüe en Costa Rica durante 1986, Massimo Amadio y Guillermo García Segura; Educacion de adultos en America Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparacion de personal, José Rivero; Alternativas de educacion basica de adultos, Félix Chaparro; La Escuela y los maestros: entre el supuesto y la deduccion, Justa Ezpeleta), resumo de atividades das Redes de Cooperação e publicações</p>
<p>Nº 12 abril 1987</p>	<p>Informar sobre Promedlac II e a VI Conferência de Ministros de Educação</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação do Boletim, informes, considerações e recomendações advindas da II Reunião do Comitê Intergovernamental do PPE e a VI Conferência de Ministros de Educação; Plano Regional de Ação do PPE; modificações de regulamento; declaração; artigos (Demanda nacional de planificadores de educación, Walter Garcia; Pedagogía masiva audiovisual, J. Manuel Calvelo Ríos; Proyecto de educación nutricional en jamaica, Carol Baume), resumo de atividades da Rede de Cooperação, publicações e atividades realizadas pela Orealc</p>
<p>Nº 13 agosto 1987</p>	<p>Apresentar quatro análises de temas significativos</p> <p>Apresentar, ainda, discussões da Reunião da Mesa do Comitê Intergovernamental do PPE, realizada após Promedlac II</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Alternativas a la comprension del analfabetismo en la region, Emilia Ferreiro; La educacion inicial o parvularia, M. Victoria Peralta Espinosa; La evaluacion de proyectos educativos en America Latina: el caso de la educación integral "Fe y Alegría", Johanna Philp; Problemas de aprendizaje en niños de 6 a 15 años de edad, E. M. Houston), informe final da Reunião da Mesa do Comitê Intergovernamental do PPE, resumo de atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações</p>
<p>Nº 14 dezembro 1987</p>	<p>Tratar da temática sobre o papel do computador e da tecnologia na educação</p> <p>Apresentar textos sobre educação do campo na Colômbia e inclusão de programas escolares de saúde</p> <p>Oferecer seções de informações e publicações</p>	<p>Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Aportes para la construccion de un modelo didactico de nuevas estrategias de educación a distancia, Marta Mena; educación y computadoras: panorama y realidad, Martin Carnoy, Hugh Daley e Liza Loop; La escuela rural en Colombia, Rodrigo Parra Sandoval; Necesidades y requisitos de un eficiente programa escolar de salud: una perspectiva, Dr. J. Peter Figueroa), resumo de atividades das Redes de Cooperação, outras</p>

		atividades da Orealc e publicações
Nº 15 abril 1988	Divulgar resultados de trabalhos que contribuíram para melhoria da qualidade e melhor uso dos recursos Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Nuevas estrategias para el financiamiento de la educación y de la formación en el Tercer Mundo , Sylvain Lourie; La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile , Grecia Gálvez e Irene Villarroel; Precisiones en torno a la calidad de la educación , Pedro Lafourcade; Los textos en el rendimiento del alumno y en la metodología de enseñanza: Proyecto Textos de Estudio para enseñanza primaria de Jamaica , Nancy A. George; Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural , Massimo Amadio), atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
Nº 16 agosto 1988	Contribuir com análises a respeito da melhoria da qualidade do ensino que não acompanhava a cobertura dos sistemas educativos Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (La educación de adultos entre dos modelos , Hugo Rodolfo Lovisoló; Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación , Ernesto Schiefelbein; educación de adultos para la habilidad oral: una experiencia en innovación curricular , Jeanette Morris) atividades das Redes de Cooperação, outras atividades da Orealc e publicações
Nº 17 dezembro 1988	Contribuir com aportes teóricos que tratam de diferentes temáticas Divulgar ações e publicações no âmbito do PPE	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (La situación de los docentes en el Caribe de habla inglesa , Albert B. Alleyne; La Alfabetización en el grupo de los 8: instrumentalización de un programa de intercambio de experiencias , Ministerio de Educación del Perú; Estado y educación en América Latina , Juan Casassus; Hacia un pensamiento en educación matemática: aportes de investigaciones chilenas de los niveles básicos y medios , Patricio Montero L. e Hernán González G.), atividades das Redes de Cooperação, publicações e informes sobre Ano Internacional da Alfabetização
Nº 18 abril 1989	Anunciar a Promedlac III (Guatemala, 1989) Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação do Boletim, artigos (Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria de América Latina , E. Schiefelbein; Investigación sobre el comportamiento de los profesores en los cursos de primer año de español en colegios secundarios de Trinidad y Tobago , Irma King e Jeannette Morris; La educación rural en la reforma educacional de la provincia de Córdoba, Argentina , A. M. Prada); publicações e atividades realizadas pela Orealc
Nº 19 agosto 1989	Apresentar Promedlac III, suas recomendações e Declaração Final Apresentar quatro artigos envolvendo diferentes temáticas	Sumário, apresentação, informes do Promedlac III, considerações e recomendações para os planos nacionais de ação; declaração; artigos (Acciones Nacionales de Alfabetización de Adultos en América Latina: una revisión crítica , Rosa María Torres; El financiamiento de la Educación en período de austeridad

	Informar sobre ações e publicações realizadas pela Orealc	presupuestaria , UNESCO - División de Políticas y de Planificación de la Educación; Patrones de creencias culturales que inciden en el aprendizaje de las ciencias en las escuelas del Caribe de habla inglesa , June George y Joyce Glasgow), informe sobre Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem , atividades das Redes de Cooperação e do Siri, outras atividades da Orealc e publicações
Nº 20 dezembro 1989	Ratificar os objetivos do PPE, publicando diferentes trabalhos que tratam de diversas questões enfrentadas pela região latino-americana e caribenha Informar sobre ações e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, artigos (Alfabetización, derechos humanos y democracia , José Rivero H; La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987 , Ernesto Schiefelbein, Juan Carlos Tedesco, Rafael Ruiz de Lira e Sonia Petuzzi; Administración y desarrollo de recursos en algunos colegios primarios y para toda edad en el Caribe angloparlante , Olga James-Reid; Progresos en la educación bilingüe en situación de escasez de recursos. Experiencia y perspectivas en Nicaragua , Massimo Amadio); publicações e atividades realizadas pela Orealc; estatísticas
Nº 21 abril 1990	Apresentar documentos da <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i> e outros artigos com contribuições teóricas Divulgar ações e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, informes sobre <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i> , Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, diretrizes para execução dessa declaração, artigos (La planificación educativa en el futuro , Jesús M. Gurriarán; Análisis del financiamiento y administración de la educación en un contexto de austeridade: el caso del Uruguay , Aldo E. Solari; Estrategias para la introducción del Consejo de Exámenes del Caribe , Barbara Bailey; Los consejos de escuela y el desarrollo educativo: una experiencia argentina , Antonio P. F. Salviolo), atividades das Redes de Cooperação e do Siri, outras atividades da Orealc e publicações
Nº 22 agosto 1990	Contribuir com artigos que discutem o tema oferta educativa de qualidade Divulgar ações e publicações realizadas pela Orealc Apresentar relatório de visita do diretor geral da Unesco, Federico Mayor, ao Chile	Sumário, apresentação, artigos (Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas , Juan Casassus; La educación brasileña y sus recursos: de la recesión al nuevo orden institucional , Jacques Velloso e Sandra Carvalho; Políticas en una era post-liberal: reforma y reconstrucción educativa para la década del noventa , Thomas Fleming; La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta , Mario Kaplún; Microcentros y formación docente , César Vera e Francisco Parra), atividades da Orealc (relatório visita), atividades das Redes de Cooperação e do Siri, índice de artigos e autores dos boletins

		anteriores (n.º 1 ao n.º 21), publicações
Nº23 dezembro 1990	Contribuir com artigos que discutem diferentes questões Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, artigos (Educación para Todos en América Latina en el siglo XXI: los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien , Fernando Reimers; Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y práctica , Seamus Hegarty; Enseñanza defensiva: una estrategia para facilitar el proyecto de educación entre pares , Hyacinth E. McDowall; Cambios científicos y tecnológicos y educación permanente , Ettore Gelpi), atividades das Redes de Cooperação e do Siri, outras atividades da Orealc, publicações, solicitação de assinatura e informe de concurso
Nº 24 abril 1991	Apresentar material do Promedlac IV Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, avaliação do PPE; recomendações; Declaração de Quito; ata do Promedlac IV; Artigo (Oportunidades de educación para la mujer, el caso de América Latina y el Caribe , E. Schiefelbein e S. Peruzzi), publicações e atividades realizadas pela Orealc; nota de falecimento
Nº 25 agosto 1991	Oferecer materiais do Promedlac IV, especificamente a discussões propostas pela mesa-redonda sobre a construção de grandes acordos nacionais em torno da educação Informar sobre atividades realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, artigos (Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública , Juan Carlos Tedesco), textos das mesas-redondas (Acuerdos nacionales en educación: necesidad insoslayable , Ricardo Lagos Escobar; Reflexiones en torno a la construcción de una política educativa de consenso , Marvin Herrera; La educación: desarrollo integral de la persona, la familia y la comunidad , Elvia S. Palomera; Aporte educativo de la Iglesia en acuerdos nacionales , Antonio Bachs S. J.; Los parlamentarios y los acuerdos nacionales en educación , Andrés Cardó Franco; El cambio en los sistemas de educación superior. Apuntes sobre el caso chileno , José Joaquín Brunner); atividades realizadas pela Orealc
Nº 26 dezembro 1991	Oferecer mais materiais do Promedlac IV, especificamente a discussões propostas pela mesa-redonda sobre melhoria na qualidade da educação em um contexto de crise Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc	Sumário, apresentação, artigos (Autonomia de la escuela: posibilidades, límites y condiciones , Guiomar Namó de Mello), textos das mesas-redondas (Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad , Fernando Fajnzylber; Investigación y otorgamiento de préstamos: experiencia del Banco Mundial , Wadi D. Haddad e Donald B. Holsinger; Formación docente para un sistema mejorado de educación , Hazel M. Salmon; La experiencia educativa “Escuela Nueva” de Colombia , Vicky Colbert de Arboleda; Las decisiones que afectan la calidad de la educación , Antonio Salonia; Políticas alternativas: marco de trabajo para mejorar los sistemas educativos , Noel McGinn); comentários às apresentações; publicações e atividades da Orealc

<p>Nº 27 abril 1992</p>	<p>Oferecer contribuições teóricas a respeito do tema qualidade da educação</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Sistemas de evaluación educacional en América Latina. Reseña temática y experiencias recientes, Robin Horn, Laurence Wolff e Eduardo Vélez; Programa de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas en sectores pobres. Una experiencia chilena, MINEDUC/Chile; La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales. La cooperación boliviano-peruana, Luis Enrique López e Lucía D’Emilio; Nuevos cometidos de la educación técnica y profesional de nivel medio. Lineamientos y estrategias, María de Ibarrola; Analfabetismo funcional en jóvenes y adultos. Educación y trabajo en un país en desarrollo, Olabisi Kuboni), atividades das Redes de Cooperação e do Siri, publicações</p>
<p>Nº 28 agosto 1992</p>	<p>Entregar novas contribuições para discussão das soluções esperadas no que se refere à substituição de um estilo educacional esgotado</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação do boletim, artigos (Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina, Juan Carlos Tedesco; Necesidades de educación básica y prioridad política de la reforma de la educación primaria, Luis Ratinoff; Modernidad educacional y modernización educativa, Juan Casassus; Hacia una integración de la investigación y planificación de la educación, Ernesto Schiefelbein e Noel McGinn; Necesidades de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe, Fernando Reimers; Televisión y educación ante el desarrollo, Valerio Fuenzalida; La calidad de la educación primaria, medios de comunicación masiva y comunidad civil: el proyecto “Primero mi primaria... para triunfar”; José Bernardo Toro), publicações e atividades realizadas pela Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 29 dezembro 1992</p>	<p>Apresentar trabalhos que possam contribuir com melhoria da qualidade de educação, e consequentes democratização e desenvolvimento econômico</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Relación entre calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina, Ernesto Schiefelbein; Políticas para mejorar la calidad de la educación primaria, Juan Prawda, Eduardo Vélez; Reflexiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación, Juan Bosco Bernal; La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del trabajo, Elssy Bonilla C.) publicações e atividades realizadas pela Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>

<p>Nº 30 abril 1993</p>	<p>Ser parte das ações destinadas a alcançar avanços nas modalidades de ensino</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales, OREALC; Recurso humano y desarrollo empresarial, León Trahtemberg S; Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias, Ernesto Schiefelbein e Laurence Wolff; ¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y la legitimación, Juan Casassus; La informática en la educación, una integración imprescindible. Recuento de una experiencia; Carmen Luz Latorre e Luis Eduardo González; La investigación al servicio de la educación: tiempo y aprendizaje, R.W. McMeekin); actividades das Redes de Cooperação, do Siri; chamada para concurso; índice por autores dos artigos registrados nos boletins do número 20 ao 30; publicações; solicitação de assinatura e contrato: e ficha catalográfica</p>
<p>Nº 31 agosto 1993</p>	<p>Apresentar material do Promedlac V</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, resumos e acordos do Promedlac V; recomendação; declaração; artigos (El aporte docente a los problemas de la educación en América Latina y el Caribe, Magaly González P., Adalaila L., Macías S., Cecilia R., Rizo C.; Aprender y enseñar ciencias: una relación a tener en cuenta, Carlos Palacios, Encarnación Zambrano; Descentralización de la educación, R. W. McMeekin); publicações e atividades realizadas pela Orealc; informes sobre concurso promovido pela Unesco; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 32 dezembro 1993</p>	<p>Entregar contribuições de especialistas participantes da mesa-redonda “Lectoescritura: factor clave de calidad de la educación” (Promedlac V)</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, informações sobre a Mesa Redonda e artigos dos participantes (La lectoescritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües, Ernesto Cuadra; Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos, Vanilda Paiva; Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales, Josette Jolibert; El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena, Viviana Galdames; Pensamiento reflexivo y creatividad en el rendimiento de la lectoescritura. El Proyecto PRYCREA⁸; una experiencia cubana, América González Valdés); artigos (Alfabetización de los niños en América Latina, Emilia Ferreiro; Política lingüística y proceso de alfabetización, Marie Clay; Alfabetización y cultura, Brian V. Street; Educación para la paz en Granada, Leonard L. Greaux; Jerome Bruner y la</p>

⁸ PRYCREA – Programa de Desarrollo de la Persona Reflexiva Y Creativa.

		<p>educación de adultos, Jorge Jairo Posada; Analfabetismo funcional, los conocimientos informados y medios masivos, Germán Mariño; Educación vocacional y técnica: políticas, estrategias y una innovación, R. W. McMeekin); atividades da Orealc</p>
<p>Nº 33 abril 1994</p>	<p>Oferecer contribuições advindas do Promedlac V, especificamente discussões propostas pela mesa-redonda sobre “La gestión moderna de los sistemas educativos”</p> <p>Oferecer contribuições teóricas no que se refere a outras temáticas</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (La gestión moderna de los sistemas educativos, Orealc; Rediseñando el Estado en América Latina. Algunos temas estratégicos, Bernardo Kliskberg; Política de recursos humanos para la gestión de los sistemas educativos, Guiomar Namó de Mello; La administración educacional al nivel local, Burchell Whiteman; La descentralización educativa en México, José A. Pescador; Necesidades de información para la toma de decisiones en una gestión moderna de los ministerios de educación, Germán W. Rama; Calidad, pertinencia y equidad de la oferta educativa: Informe de la misión interagencial de alto nivel en apoyo al Ministerio de Educación de Chile, Unesco, Unicef, Banco Mundial, PNUD e Banco Interamericano de Desarrollo; La descentralización educativa y el orden político: países unitarios y federales, Silvia de Senén González; Educación multicultural y estudio de conflictos como elementos de la educación para la paz en Trinidad y Tabago, Sandra Gift; Enseñanza en base a grupos: una herramienta para mejorar el aprendizaje, R. W. McMeekin); atividades da Orealc e das Redes de Cooperação; comunicado sobre sistema de informações e correio eletrônico; publicações; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 34 agosto 1994</p>	<p>Oferecer contribuições a respeito da problemática docente</p> <p>Oferecer contribuições teóricas no que se refere a outras temáticas</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Las características de la profesión Maestro y la calidad de la educación en América Latina, Ernesto Schiefelbein, Cecilia Braslavsky, Bernardete A. Gatti e Pilar Farrés; Quienes enseñan hoy en la Argentina, Cecilia Braslavsky e Alejandra Birgin; Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas, Bernardete A. Gatti, Yara Lúcia Esposito e Rose Neubauer da Silva; Ser maestro: decisión o destino. Las condiciones de permanencia dentro del magisterio, Pilar Farrés e Carmen Noriega; Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos, Violeta Arancibia; Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente, José Rivero; Asimetrías educativas ante el Tratado de Libre Comercio, Pablo Latapí); atividades das Redes de Cooperação e do Siri; texto sobre intolerância; comunicado sobre sistema de informações e correio eletrônico; solicitação de assinatura e contrato; publicações</p>

<p>Nº 35 dezembro 1994</p>	<p>Apresentar contribuições, consideradas valiosas, para a delimitação de estratégias educativas para a região da América Latina e Caribe</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Tendencias actuales de las reformas educativas, Juan Carlos Tedesco; Educación y cambios en la estructura social de América Latina, Germán W. Rama; Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo, Luis Ratinoff; Las pruebas y la evaluación de los logros académicos, Bernadette E. Nwafor; Avances en la enseñanza de la economía doméstica, Rita Dyer; La igualdad de oportunidades educativas de las mujeres: mitos y realidades, María Luisa Jáuregui; ¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades, Pablo Latapí); solicitação de opinião sobre formação de arquivo eletrônico de informações; comunicado sobre sistema de informações e correio eletrônico; publicações e atividades realizadas pela Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 36 abril 1995</p>	<p>Apresentar contribuições teóricas e práticas sobre diferentes assuntos</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Los países menos adelantados y el desafío del desarrollo social, UNESCO; Demandas educativas de los nuevos estilos de gestión, Cecilia Montero; Concertación de contenidos básicos comunes en Argentina, Cecilia Braslavsky; Comités de asignaturas en Guyana, Leyland Maison; Una educación básica de calidad: la evolución del rol del docente, Argar Alexander; Revistas de sindicatos docentes: temas y protagonismo del maestro, Joanna Pincetti; Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar, Gerardo Echeita, Cynthia Duk e Rosa Blanco); comunicado sobre sistema de informações e correio eletrônico; atividades das Redes de Cooperação e do Siri; contribuições da Orealc em virtude do Ano Internacional da Tolerância (1995); solicitação de assinatura e contrato; divulgação de revista; publicações</p>
<p>Nº 37 agosto 1995</p>	<p>Divulgar artigos relevantes com resultados de investigações sobre a realidade educativa da região latino-americana e caribenha</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción, Ernesto Schiefelbein; Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan, Cepal – Montevideo; Factores condicionantes del nivel de escolarización de Guatemala, Emilio Rojas; Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente, Ali Hamadache; Aprendizaje abierto y a distancia, Seção para a Investigação e inovação educativa – Divisão de Educação Superior, Unesco; direções sobre correio eletrônico; informações sobre futura Reunião de Ministros e Promedlac VI; carta; publicações da Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>

<p>Nº 38 dezembro 1995</p>	<p>Apresentar análises regionais sobre educação latino-americana e caribenha registradas no informe "Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994" (Unesco/Orealc)</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994, E. Schiefelbein, A. M. Corvalán, S. Peruzzi, S. Heikkinen e I. Hausmann; Las matemáticas en las escuelas del Caribe anglófono: trascendiendo la década de los 90, Desmond Broomes; La integración de alumnos con necesidades especiales. Situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe, Rosa Blanco e Cynthia Duk; Acción por la igualdad, el desarrollo y la paz, Unesco); informes sobre o Congresso Pedagogia 1997 (realizado em Cuba); informes sobre correio eletrônico; publicações da Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 39 abril 1996</p>	<p>Contribuir com intercâmbio de informações e com aportes teóricos</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário, apresentação, artigos (Educación secundaria en el Caribe no hispanoparlante, Errol Miller; Coordinación de la asistencia externa para la educación en América Latina y el Caribe, Robert McMeekin; Devaluación y privatización de la enseñanza, Luis Ratinoff; Una discusión sin fronteras: los teleseminarios de la Oficina Regional de Educación, Arturo Matute), informes sobre correio eletrônico; solicitação de assinatura e contrato; e publicações Unesco/Santiago</p>
<p>Nº 40 agosto 1996</p>	<p>Apresentar material da Sétima Reunião de Ministros da Educação região e do Promedlac VI</p> <p>Apresentar outras discussões para o evento</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; recomendações; balanço das ações; informes sobre correio eletrônico; artigos (Evaluación del rendimiento del alumno. Investigación en la sala de clases: acciones pedagógicas complementarias, Ubiratan D'Ambrosio; Los alumnos realmente quieren aprender, Marilyn Atherley; Informe de la revisión de medio decenio del programa de educación para todos en América Latina (1990-1995), Unesco-Santiago); informes sobre Conferência Regional Preparatória da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos e sobre mudanças no Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos do Paraguai; publicações da Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>N.º 41 dezembro 1996</p>	<p>Apresentar documentos-base da mesa-redonda "La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe: la creciente importancia del rol del docente en un mundo en cambio", realizada na Conferência de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (Minedlac, Kingston, 1996)</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realiza</p>	<p>Sumário; apresentação; textos base da mesa-redonda (La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe, Unesco-Orealc; Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe, Beatrice Avalos; Formación de los educadores de la era de la geoinformación: en busca de identidad educativa hacia el 2005, Eduardo Doryan, Eleonora Badilla e Soledad Chavarría; El papel del maestro en la reforma educativa, Claudia Harvey; La creciente importancia del docente en un</p>

		<p>mundo en cambio, Osvaldo Verdugo); artigo (Financiamiento de la educación secundaria ¿por qué? ¿en qué? ¿y quiénes pueden financiarla?, Ana María Corvalán); informações sobre Congresso de Pedagogia 1997; publicações e atividades realizadas pela Orealc; solicitação de assinatura e contrato; informações sobre Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação</p>
<p>N.º 42 abril 1997</p>	<p>Apresentar documentos-base da mesa-redonda sobre educação secundária, realizada em Minedlac (Kingston, 1996)</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; artigos (La educación secundaria en América Latina y el Caribe: objetivos, expansión, demandas y modalidades, Unesco-Orealc; Temas asociados a la educación secundaria de América Latina, Françoise Caillods e María H. Maldonado-Villar; Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina, María de Ibarrola; La educación secundaria: un ejercicio de lectura, Gloria Calvo; Educación secundaria: ¿puente o cuello de botella?, Alexandra Draxler; Educación secundaria en América Latina y el Caribe: elementos de contribución para un debate, Jacques Hallak; Repensar la educación secundaria, Ernesto Ottone); endereços eletrônicos; Constituição da Unesco; recomendações; publicações da Orealc; solicitação de assinatura e contrato</p>
<p>Nº 43 agosto 1997</p>	<p>Difundir discussões sobre diferentes questões que vinham se constituindo como temáticas relevantes</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; artigos (La educación en población y la educación sexual en América Latina, Martha Falconier de Moyano; El tema de la población y la Iglesia Católica, Waldo Romo; Educación sexual de calidad: un asunto de equidad, Alfredo Rojas e Katrin Boege; Intersectorialidad en la educación sexual y salud reproductiva en la adolescencia. El caso de Brasil, Alessandra Casanova; La nueva estrategia de educación en población en Guatemala, Raúl Rosemberg, Juan A. Cifuentes e Erwin García); informes sobre Protocolo de Direitos Juvenis; endereços eletrônicos para contatos; homenagem a Paulo Freire; informes gerais e sobre premiações; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc</p>
<p>Nº 44 dezembro 1997</p>	<p>Apresentar contribuições de docentes sobre a temática Ciência e Tecnologia</p> <p>Apresentar reflexões de autores sobre a Reunião “Cúpula das Américas”</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; artigos (La educación científica, un aprendizaje accesible a todos, Beatriz Macedo; Cambios didácticos como consecuencia de las innovaciones curriculares, Anna María Pessoa de Carvalho; El profesor en la autorregulación de la experiencia creativa, Fanny Angulo Delgado e Mario Roberto Quintanilla Gatica; Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos, Ana María Barrios; La pirámide de la</p>

		<p>popularización de la ciencia y la tecnología, Eduardo Martínez; Educación científica y sociedad sustentable, José A. Martínez Armesto; La integración de saberes en la formación de formadores en física, Leonor Colombo de Cudmani e Marta A. Pesa; Las representaciones sobre las Ciencias Naturales. Revisión bibliográfica de aspectos metodológicos de la investigación educativa, Alida Abad, Bibiana Ayuso, Ester Castronovo, María Rassetto e Nélide Zapata; Formación científica y formación ciudadana, Miguel Rojo G.; La Educación en la Cumbre de las Américas, Marcela Gajardo e Ana María De Andraca; ¿Cuáles son los problemas de un Ministerio de Educación?, Germán W. Rama; Integración y posibilidades educativas: un derecho para todos, Rosa Blanco Guijarro); informes sobre: premiações, Unesco e sua Constituição, contatos; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc</p>
Nº 45 abril 1998	<p>Entregar reflexões necessárias para enfrentar o que demanda a nova educação</p> <p>Informar sobre atividades e publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; artigos (La Unesco y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe, Unesco; La educación y los procesos de integración hemisférica, Luis G. Benavides; El informe Delors dentro del contexto americano, Jerome De Lisle; La educación como herramienta estratégica, Francisco J. Piñón; Escolaridad y mercado de trabajo. Análisis de datos de São Paulo y Santiago, María E. Letelier; La búsqueda del tesoro perdido. Educación y juventud en América Latina, José Weinstein); estratégias de ação; declarações da Unesco; contatos; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc</p>
Nº 46 agosto 1998	<p>Contribuir com indicadores da região, mostrando experiências e avanços neste tema</p> <p>Informar publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>Sumário; apresentação; artigos (El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación requerida al año 2000, Ana María Corvalán; Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe, Robert W. McMeekin; En busca del eslabón más débil. Mejorar la estadística educativa, Ernesto Schiefelbein; Innovaciones en los sistemas de información para la gestión de la educación en los países de América Latina y el Caribe, Ernesto Treviño; El Sistema Regional de Información. Antecedentes y perspectivas, Sistema Regional de Informação – Siri – por Edda Stagnaro S. e Ernesto Schiefelbein); Programas mundiales para la creación de Sistemas de Indicadores Educativos, Siri; Las encuestas de hogares como fuente de información para el análisis de la educación y sus vínculos con el bienestar</p>

		y la equidad , Arturo León; mensagem do diretor geral da Unesco (Dia Internacional da Alfabetização); informes sobre correio eletrônico e outras formas de contato; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc
Nº 47 dezembro 1998	Apresentar reflexões em torno do papel da educação na assimilação dos direitos humanos Informar publicações realizadas pela Orealc	Sumário; apresentação; artigos (Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latino-americana , Sylvia Schmelkes; Los derechos sociales y el derecho a la educación. El nuevo contexto en relación a derechos humanos , Pablo Salvat B; La educación en derechos humanos. Reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo , Abraham Magendzo K.; Guía de 12 puntos para la formación y la educación en derechos humanos de los funcionarios del Estado , Amnistía Internacional; La educación infantil en el siglo XXI , José Rivero); Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción (UNESCO); informes sobre correio eletrônico; mensagem do diretor geral da Unesco (Dia dos Direitos Humanos); Constituição da Unesco; Sobre a Unesco e seu papel; homenagens a colaborador falecido (Sylvains Lourie); solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc
Nº 48 abril 1999	Apresentar trabalhos que contribuam com reflexões sobre a globalização das relações, processo contraditório e desigual na opinião da Unesco/Orealc Informar sobre publicações realizadas pela Orealc	Sumário; apresentação; artigos (Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos , José Rivero; Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres y padres. El caso chileno , Valeria Ramírez C; Hacia una escuela para todos y con todos , Rosa Blanco G.; Tendencias y estrategias de diseño para establecimientos educacionales nuevos , Rodolfo Almeida; Aprender a vivir juntos a través de la escuela. Las Escuelas Asociadas de la UNESCO , María Luisa Jáuregui); discursos do diretor geral da Unesco; contatos; divulgação de revista; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc
Nº 49 agosto 1999	Apresentar antecedentes e objetivos da Unesco em sua luta pela paz, além de trabalhos que contribuam com reflexões sobre essa mesma temática Informar sobre publicações realizadas pela Orealc	Sumário; apresentação; artigos (La violencia en los medios. Estudio global de la UNESCO , Dr. Jo Groebel; La UNESCO y la cultura de paz , Unesco; Educación por la comunicación y la cultura , Claudio Avendaño, Pilar Izquierdo; Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? , Rosa María Torres; El costo-efectividad de las políticas de educación primaria en América Latina: estudio basado en la opinión de expertos , Ernesto Schiefelbein, Laurence Wolff e Paulina Schiefelbein); parte de discurso do diretor geral da Unesco; manifesto; contatos; solicitação de assinatura

<p>Nº 50 agosto 1999</p>	<p>Apresentar outros trabalhos que possam contribuir com reflexões</p> <p>Informar sobre publicações realizadas pela Orealc</p>	<p>e contrato; publicações da Orealc</p> <p>Sumário; apresentação; artigos (Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo, Enrique Pieck; Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información, Judith Kalman; Lenguaje, poder y calidad de la educación, Juan Casassus; Los desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo XXI, Fundación Chile; La UNESCO y el inicio del nuevo milenio, Koïchiro Matsuura); informes sobre premiação; discurso do diretor geral da Unesco; contatos; índice de artigos publicados em todos os boletins; solicitação de assinatura e contrato; publicações da Orealc</p>
----------------------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria (2016).

O Quadro 1 evidencia as produções publicadas nos Boletins, além de seus objetivos. Mostra que, inicialmente, neles foram registrados, mais intensamente, recomendações, resoluções, orientações e previsão de ações no âmbito do PPE (1980-2000), além de formalizar a constituição de grupos de trabalho. Esses gêneros textuais ou do discurso — “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 262) — emergem de consensos de discussões coletivas em que os representantes ministeriais dos países-membros participaram.

Destacamos que nos Boletins do nº 37 ao nº 40, não encontramos a seção que costumeiramente divulgava as ações da Orealc. Nos documentos de nº 41 e de nº 45, as ações retornam, mas não ligadas às Redes de Cooperação (essas, nem mesmo são mencionadas). Como veremos mais adiante, notamos uma diminuição paulatina da diversidade e da quantidade de ações dos países. Isso ocorreu depois da criação dessas Redes (assunto que trataremos posteriormente). A partir de 1996, essas ações nem são mais mencionadas. Avaliamos que a constituição das Redes aglutinou as atividades dos países em torno de suas linhas prioritárias que, primeiramente tão diversas e pulverizadas, tornaram-se uniformes, constantes e repetitivas.

Além desses destaques, consideramos importante registrar que o Boletim nº 8 inaugura a apresentação de artigos com diferentes temáticas que ora antecedem reuniões; ora historiam importantes discussões desses eventos; ora trazem temas para a reflexão dos países-membros na constituição de políticas que atingissem os

três objetivos instituintes do PPE: a universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo e a melhoria dos sistemas de educação.

Pelo *Índice de Artigos*, publicado no Boletim nº 50 (Unesco/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 1999c), essas contribuições por meio de artigos começaram a aparecer timidamente a partir de 1986 e, gradativamente, tomaram a maior parte da composição desses documentos. Afirmase ainda, nesse material, que “[...] Con el transcurrir del tiempo, estos trabajos se han convertido en parte del desarrollo del pensamiento educativo en la región, marcando un aporte concreto en la elaboración de los nuevos paradigmas en este campo” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999c, p. 3).

Portanto, além de descrever, expor e informar, os Boletins também ajudaram a conformar o pensamento educativo da região em torno dos objetivos do Projeto Principal e dos interesses a eles vinculados. Nesse sentido, acreditamos que contribuíram na fabricação de consensos. Por meio da Tabela 1, observamos as principais temáticas dos artigos encontrados e a sua reiteração ao longo dos 20 anos de vigência do PPE (1980-2000).

Tabela 1 – Temáticas de artigos dos Boletins a partir de seus títulos

(continua)

Temáticas	Quantificação
Professores e sua formação	22
Qualidade da educação	17
Alfabetização e analfabetismo	15
Inovações Pedagógicas ou Curriculares	10
Educação Secundária	9
Uso de Indicadores na Educação	7
Acordos Nacionais em Educação	6
Fracasso Escolar	5
Gestão	5
Educação Bilíngue	4
Descentralização da Educação	4
Educação da Mulher	3
Educação para os Direitos Humanos	3

(continuação)

Temáticas	Quantificação
Educação e Paz	3
Educação Sexual	3
Educação Científica	3
Planificação/planificadores da Educação	3
Recursos	3
Ensino de Ciências	3
Reformas Educativas	3
Ciência e Tecnologia	3
Educação e Ensino da Matemática	3
Educação de Adultos	3
Financiamento	3
Ensino à Distância	3
Unesco	2
Questões demográficas	2
Mercado de Trabalho	2
Processos de Integração	2
Educação do Campo	2
Comunicação	2
Educação Especial	2
Educação para Todos	2
Conferência Mundial de Educação para Todos	2
Tolerância	2
Ensino Superior	2
Estado	2
Informática na Escola	2
Recursos Humanos	2
Investigação Educativa	2
Educação pré-escolar/Educação Infantil	2
Pedagogia Massiva Audiovisual	1
Nutrição	1
Escola	1
Sistema de Informação Estatística	1
Educação e Mudança Social	1
Retóricas Educativas	1
Ensino de Economia Doméstica	1
Nível de Escolarização	1
Educação Formal e Não-formal	1
Cúpula das Américas	1
Ministério da Educação	1
Relatório Delors	1
Educação como Ferramenta Estratégica	1
Juventude	1
Pobreza	1
Família	1
Universalização da Educação	1
Arquitetura	1

(conclusão)	
Temáticas	Quantificação
Violência	1
PPE na América Latina e Caribe	1
Custo de Políticas	1
Programa Escolar de Saúde	1
Conselho de Exames	1
Ensino Defensivo	1
Conselho de Escola	1
Experiência da Organização Não-Governamental Fé e Alegria	1
Problemas de Aprendizagem	1
Projetos de Textos de Estudo na Educação Primária	1
Educação técnica e profissional	1
Compreensão da Leitura	1
Assimetrias Educativas	1
Educação Multicultural	1
Desenvolvimento Social	1
Conteúdos Básicos	1
Assistência Externa	1
Desvalorização e Privatização do Ensino	1
Direitos Sociais	1
Ensino em grupos	1
Sistema de Avaliação	1
Desafios da Educação	1
TOTAL	218

Fonte: Elaboração própria (2016).

Em uma primeira análise dos títulos dos artigos publicados nos Boletins⁹ – Tabela 1 – (dados primários que nos alertam para perigos de superficialidade, apontando para a necessidade da leitura dos textos), notamos que os temas “Qualidade da Educação” e “Alfabetização/Analfabetismo” foram dois dos mais presentes, só superados pelas discussões que envolveram os professores e sua formação, seu aperfeiçoamento, sua realidade, participação em reformas etc. (com 22 ocorrências). Na sequência, aparecem temáticas como inovações pedagógicas ou curriculares (10 ocorrências), educação secundária (9 menções), uso de indicadores na educação (sete artigos); Acordos Nacionais em educação (seis referências); fracasso escolar e gestão (com cinco ocorrências em cada tema), entre outras menos citadas.

⁹ Um aspecto que precisamos ressaltar é que algumas temáticas perpassam outras, atravessam os textos. Nossa seleção e nossa definição foram mais bem trabalhadas a partir da leitura dos textos na íntegra, cujas conclusões serão registradas em seção posterior.

Vale a ressalva de que a temática “Qualidade” atravessa diferentes assuntos dos Boletins, inclusive as próprias questões enfrentadas pelos professores. Além disso, optamos por definir uma temática mais central na leitura dos títulos desses artigos. No entanto, muitas das menos citadas estão enredadas àquelas outras de maior ênfase, principalmente alfabetização e qualidade da educação. Essas informações nos incentivaram ainda mais a leitura e evidenciaram que as recorrências mais presentes nos Boletins, no que se refere ao nosso foco de interesse (alfabetização infantil), movimentam-se, fabricando consensos progressivamente em torno de determinados assuntos e a partir de algumas perspectivas. Nesse caso, antecipamos que o fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendido como falta de qualidade da educação, foi o assunto que motivou a maior parte do diálogo sobre nosso interesse de estudo.

As temáticas mais recorrentes nos movimentaram a buscar seu contexto de emergência e a compreender a posição dos autores dos artigos ao dialogarem sobre esses assuntos. Para isso, primeiramente organizamos os Boletins de acordo com sua numeração e o ano de sua publicação por meio da Tabela 2, registrada a seguir:

Tabela 2 – Boletins produzidos no âmbito do PPE (1980-2000) e data de publicação

(continua)

Boletim PPE (1980-2000)	Ano de publicação	Total
1	1982	2
2		
3	1983	2
4		
5	1984	1
6		
7	1985	2
8		
9	1986	3
10-11		
12		
13	1987	3
14		
15		
16	1988	3
17		

(conclusão)

Boletim PPE (1980-2000)	Ano de publicação	Total
18		
19 ¹⁰	1989	3
20		
21		
22	1990	3
23		
24		
25	1991	3
26		
27		
28	1992	3
29		
30		
31	1993	3
32		
33		
34	1994	3
35		
36		
37	1995	3
38		
39		
40	1996	3
41		
42		
43	1997	3
44		
45		
46	1998	3
47		
48		
49	1999	3
50		
Total de Boletins		50

Fonte: Elaboração própria (2016).

¹⁰ A data de publicação desse Boletim está registrada equivocadamente no documento original. Nele aparece o ano de 1988. Entretanto, apresenta informações a respeito do Promedlac III, reunião que aconteceu em junho de 1989. Por isso, esse Boletim não poderia ter sido produzido no ano de 1988.

Como observamos na Tabela 2, os anos de publicação dos Boletins se estenderam de 1982 (dois anos depois do início dos trabalhos do Projeto Principal) até 1999. Aparenta-nos que não foi algo pensado desde o começo, mas uma demanda do desenvolvimento dos trabalhos. Não houve uma periodicidade similar (principalmente no início do Projeto), com uma, duas e até três publicações anuais (sendo a trimestralidade de produções a mais comum).

Fazendo uso da ideia bakhtiniana de se alcançarem os sujeitos e seu contexto social, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito das décadas de 1980 e 1990, período frequentemente citado nos Boletins como de intensa crise econômica, quando, de acordo com Silva (2002), o neoliberalismo se estabeleceu e se tornou hegemônico na América Latina e no Caribe. As contribuições dessa autora nos permitiram inter-relacionar os vínculos entre as orientações/determinações para a alfabetização infantil, os enunciados sobre a crise vivida pela região latino-americana e caribenha e a necessidade de cooperação externa que tanto encontramos durante a leitura dos Boletins. A autora ainda nos permitiu compreender sobre os ditames internacionais para a concessão de empréstimos, entre outros aspectos. Para ela,

A partir dos anos de 1980, a direção da política macroeconômica adotada nos âmbitos nacional e internacional pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio vem produzindo o desmantelamento das instituições do Estado nacional, o crescimento da dívida externa e interna dos países, a compressão das atividades econômico-industriais e o empobrecimento regional e social (SILVA, 2002, p. 9).

Dessa conjuntura, caracterizada pela forte presença e interferência de organizações internacionais em decisões dos países latino-americanos e caribenhos, emergiu o PPE (1980-2000). Para melhor compreendê-la, seguimos com Silva (2002, p. 20), segundo a qual a década de 1980 foi marcada por uma forte crise derivada “[...] de desequilíbrios econômicos e esgotamento do modelo de produção industrial fundado na substituição de importações [...]” e vivida por várias partes do mundo. Veremos, mais adiante, a reiteração desse contexto nos Boletins, justificativa para a dificuldade de maiores investimentos na educação e para a orientação/determinação de estratégias e planos de ação mais eficientes que reduzissem custos e realocassem os poucos recursos disponíveis.

Como já expressei, essa era uma crise vivida por diferentes nações em todo o mundo; uma crise do capitalismo. Por outro lado, de forma contraditória, era avaliada por países capitalistas desenvolvidos, principalmente pelos Estados Unidos, como derivada de uma política direcionada por princípios keynesianos. O Estado Providência ou de Bem-Estar Social fundamenta-se nessas ideias keynesianas que se constituíram como possibilidade de política após a Grande Depressão (1929). Por meio delas, o Estado passava a regular a economia com medidas que visavam ao pleno emprego. Partiam da afirmação de que o ciclo econômico não é autorregulado, o que concede ao Estado o direito e o dever de beneficiar trabalhadores (salário mínimo, redução da jornada de trabalho) com medidas que garantissem condições mínimas de vida à população, garantindo a orientação da economia para o bem-estar geral. Essas medidas, na verdade, atenuariam os efeitos do mercado, mas não proporiam mudanças a ele.

A teoria keynesiana, porém, não se sustentou e as críticas abriram terreno às ideias neoliberais, que previam “[...] estabilizar preços, recuperar taxas de lucros, reduzir a intervenção do Estado na economia, abertura comercial irrestrita, reformas institucionais e do próprio estado” (SILVA, 2002, p. 25). Na base, portanto, da compreensão do que era necessário para a América Latina, localizaram-se as críticas ao Estado regulador ou de Bem-Estar Social e a defesa dos princípios neoliberais. Evidentemente essas enunciações não ficaram isentas de contrapalavras e, no Brasil, elas foram produzidas por sindicatos, partidos políticos, entidades e associações acadêmicas, entre outras instituições nascidas durante a década de 1980.

Voltando à década de 1980, mais especificamente à crise da dívida externa de 1982, é importante ressaltar que os países latino-americanos e caribenhos vinham redefinindo suas economias em torno de exportações de produtos industriais tradicionais e importação de produtos e serviços de tecnologia avançada; tratava-se de relação extremamente desvantajosa. Em 1982, já evidenciavam estar imersos “[...] num processo de estrangulamento do modelo econômico, de *deficit* público, de desequilíbrio tributário e fiscal e de agravamento dos problemas sociais [...]” (SILVA, 2002, p. 23). Amargaram uma condição de aumento de débitos e do decréscimo de ganhos com suas exportações e suas rendas; como consequência, diminuíram-se

os recursos disponíveis para as políticas públicas, entre as quais as dirigidas à educação.

Sem condição de pagar suas dívidas internas e externas, efetivando pagamentos reajustados a partir de juros abusivos a credores externos e necessitando desses mesmos credores para investimentos em reformas estruturais, a América Latina se viu encurralada pelos ditames dessas organizações internacionais financiadoras — principalmente Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Capitaneadas pelos Estados Unidos da América, país que se estabelecia como potência mundial e que impulsionou a criação dessas instituições, elas trabalharam em uma lógica de “[...] comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10).

Para Silva (2002), esses organismos internacionais não só criavam e movimentavam o capital, mas também manipulavam taxas de juros e colaboraram com a desvalorização de moedas fortes. Assim, contribuíram para que os Estados latino-americanos e caribenhos vivenciassem uma crise econômica estrutural, uma instabilidade econômica, uma incapacidade de saldar dívidas externas e um crescimento do *deficit* público. Esse contexto favoreceu as ações, principalmente, do BM e do FMI, que assumiram as políticas macroeconômicas desses países e estabeleceram reformas institucionais que regulariam o fluxo financeiro dentro de outro processo de acumulação capitalista que se tinha como horizonte, sustentado pelas ideias neoliberais.

O neoliberalismo emergiu da exacerbação dessas ideias liberais que se contrapunham veementemente à concepção de Estado intervencionista. Segundo Anderson (1995), consistiu numa forte reação teórica e política ao Estado Providência ou de Bem-Estar Social com o explícito combate ao keynesianismo que, segundo a lógica neoliberal, destruía a liberdade dos cidadãos e a concorrência da qual dependia a prosperidade de todos. Sua defesa, portanto, era um Estado mínimo, à eficiência do mercado era contraposta a ineficiência da burocracia estatal e limitar o mercado significaria ameaçar a própria liberdade.

A ideia era manter o Estado forte contra o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas fraco nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Para isso, seriam necessários a contenção de gastos com bem-estar, o retorno à taxa “natural” de desemprego, a redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e as rendas, com o objetivo de dinamizar a economia por meio da desigualdade social (considerada saudável). O Estado que surgiu nesse contexto neoliberal teve o objetivo de gerir e legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo. Para Saviani (2008), no campo educacional, essas ideias atrelavam a incompetência do Estado em administrar o bem comum ao fracasso da escola pública, considerada decadente — retórica muito presente nos Boletins.

Em síntese, tratando de forma geral do contexto de produção das enunciações do PPE (1980-2000), a América Latina e o Caribe viveram uma crise acentuada na década de 1980 e uma submissão total e irrestrita ao BM e ao FMI na década de 1990. Sem possibilidades de maiores investimentos devido à necessidade de pagamento de uma dívida externa acrescida de juros abusivos, vivenciaram uma crise de grande amplitude. Novos financiamentos internacionais foram buscados, mas concedidos apenas mediante subordinação à cartilha desses organismos externos que supostamente objetivava analisar “[...] a capacidade creditícia e o potencial do desenvolvimento e comprovar a real capacidade de pagamentos dos Estados” (SILVA, 2002, p. 14). Não obstante, as negociações se mostraram mais específicas, exigindo dessas nações

[...] consolidar a estabilização econômica através de reformas estruturais e setoriais; estabelecer as condições para um crescimento capitaneado pelo setor privado; implementar programas de privatização; eliminar barreiras ao fluxo de capital; realizar reformas constitucionais que eliminem monopólios estatais — telecomunicações, eletricidade e transporte rodoviário —; implementar programas sociais de alívio da pobreza; reduzir o endividamento do setor público; facilitar a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; reduzir continuamente o déficit público; fortalecer o sistema bancário; modernizar o Estado através de privatizações de empresas estatais; redefinir e redistribuir as funções do setor público entre os níveis federal, estaduais e municipais; priorizar a produtividade e competitividade internacional do setor privado; intensificar o comércio no exterior; aumentar a eficiência dos investimentos em capital humano e melhorar a infraestrutura do país (SILVA, 2002, p. 14).

Mais que a capacidade técnica para desenvolvimento e pagamento dos créditos cedidos, é visível a subordinação dos países a uma lógica política e econômica de

substituição da função do Estado Interventor pela liberação do mercado em suas interfaces com o setor privado. Parafraseando Silva (2002), esse contexto revelou-se “antissocial, antidemocrático e financeiramente dispendioso” para os países devedores, aprofundando relações de submissão por meio de um processo de recolonização que se apresentava pelo viés da modernização por meio da privatização do setor público.

Compreendendo essa conjuntura e articulando-a às produções registradas nos Boletins, observamos uma forte presença do BM e de outros organismos internacionais em textos que contribuiriam para as discussões dos 20 anos de vigência do PPE. Essa constatação reitera pontuações de Silva (2002) a respeito da interferência dessas instituições nas políticas educativas da América Latina e do Caribe e consequente determinação dos povos latino-americanos aos seus ditames.

Retomando os Boletins, constatamos uma presença maciça de artigos produzidos por homens e mulheres¹¹ vinculados/as a organismos internacionais — nove vinculados diretamente ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou ao BM —, bem como a Universidades ou Centros Acadêmicos de todo o mundo — 76 autores, sendo alguns deles também vinculados à Unesco. Organizamos essas informações na Tabela 3, que também evidencia a presença de 40 autores ligados diretamente à Unesco/Orealc na elaboração desses textos (seus consultores), 41 atuando em variados cargos técnicos¹² e 18 envolvidos em altos cargos políticos.

Além desses, em número menor, encontramos: um autor ligado ao Comitê do Ano Internacional da Alfabetização de Trinidad e Tobago, um médico, um cientista social, um autor ligado ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), um investigador da educação, um professor com alta titulação acadêmica, um economista, um especialista internacional em educação, um filósofo, duas psicólogas, três autores ligados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e/ou Fundações, quatro especialistas e outros quatro vinculados à Cepal. Há também

¹¹ Vale registrar que há autores que desempenharam diferentes funções, vinculando-se a mais de uma instituição. Por isso, o número de vinculações nessa análise descritiva supera o número de autores da Tabela 4.

¹² Incluímos nos cargos técnicos todos os autores vinculados a qualquer instituição, pública ou privada, que destinava assessoria ou pareceres à educação dos países-membros do PPE. Incluímos também aqueles que participaram de diferentes projetos patrocinados por esses países e fundações de pesquisa.

cinco autores cujas vinculações não foram informadas e dois de quem não conseguimos precisá-las (não há a descrição das siglas indicadas em seus dados de autoria). Dois textos foram assinados pela própria Unesco e outros dois, pela Orealc. Além disso, a Anistia Internacional, os Governos do Peru e do Chile e a Unesco em conjunto com a Unicef, o BM, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BID também produziram artigos. Abaixo segue a Tabela 3 mencionada anteriormente.

Tabela 3 – Autores dos artigos publicados nos Boletins (PPE – 1980-2000) e suas vinculações

(continua)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Ernesto Schiefelbein	13	Especialista Unesco/Orealc no Programa Cooperativo com o BM. Foi Ministro da Educação do Chile e diretor da Orealc. Tornou-se Reitor da Universidade Santo Tomás, Santiago do Chile
Robert W. McMeekin	6	Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Chile/Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Cide/Reduc), consultor. Seu último texto foi um resumo de resultados de um estudo financiado pela Fundação Ford e executado pela Orealc
José Rivero H.	6	Educador de nacionalidade peruana, especialista, na época, em educação de adultos da Orealc. Especialista Regional da Unesco
Juan Casassus	5	Especialista regional em planificação e gestão da educação (Orealc). Especialista regional da Unesco
Rosa Blanco	4	Especialista do Programa de Educação Especial e Consultora da Unesco/Orealc. Especialista Regional em Educação Especial
Juan Carlos Tedesco	4	Diretor da Orealc. Posteriormente, tornou-se Diretor da Oficina Internacional de Educação
Luis Ratinoff	3	Funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Cecilia Braslavsky	3	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso-Argentina)
Germán W. Rama	3	Ex-diretor da Secretaria de Montevideú (Uruguai) da Cepal, ex-diretor da Divisão de Desenvolvimento Social da Cepal em Santiago. Era consultor do BID. Tornou-se Presidente do Conselho Diretivo Central (Codicen), Uruguai

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Laurence Wolff	3	Trabalhou durante vinte anos para o BM e desempenhava função como assessor do BID
Massimo Amadio	3	Consultor Unesco/Orealc
Ana María Corvalán	3	Consultora Unesco/Orealc. Tornou-se também Coordenadora do Sistema Regional de Informação
Anna Lucia D'Emilio	2	Especialista em educação cultural bilingue, Especialista associada à Orealc e oficial da educação da Unicef na Bolívia
Bernadete A. Gatti	2	Fundação Carlos Chagas
Noel McGinn	2	Acadêmico do Projeto "Basic Research and Implementation in Developing Education Systems", BRIDGES, da Universidade de Harvard
Emilia Ferreiro	2	Centro de Investigação de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, México
Rosa María Torres	2	Ex-diretora de Programas da Fundação Kellogg para América Latina e Caribe.. Desempenhava função de Coordenadora da Área de Gestão de Inovações Educativas – Unesco, Buenos Aires
Eduardo Velez	2	Departamento Técnico América Latina e Caribe, Divisão de Recursos Humanos – BM
Pablo Latapí	2	Investigador Titular do Centro de Estudos sobre a Universidade, Universidade Nacional Autónoma do México
Guiomar Namó de Mello	2	Professora visitante do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo e Consultora do Instituto de Economia do Setor Público (Iesp-Fundap)
Cynthia Duk	2	Especialista do Programa de Educação Especial e Consultora da Unesco/Orealc
María de Ibarrola	2	Diretora Geral da Fundação Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação para a Cultura do Professor Mexicano. Professora/investigadora titular do Departamento de Investigações Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), México
Pilar Farrés	2	Pedagoga da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) e estagiária do Mestrado em Investigação e Desenvolvimento da Educação da Universidade Iberoamericana no México. Investigadora do Centro de Estudos Educativos (1985 a 1992)

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Unesco	2	Unesco
Fernando Reimers	2	Universidade de Harvard, Institute Associate, Institute for International Development
Gilberto Calvo	1	Professor e assessor científico do decano da Faculdade de Física e Matemáticas da Universidade do Chile. Consultor da Unesco-Unicef. Investigava temáticas como: gestão e desenvolvimento de projetos educativos no continente latino-americano
Dayssy Vega de Baca	1	Coordenadora Nacional de projeto iniciado no Equador para implantação de Sistema de Informação Estadística de Alfabetização
Rodrigo Vera Godoy	1	Consultor da Unesco
Irma King	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies
Jeannette Morris	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies (St. Augustine)
Abner M. Prada	1	Assessor Ministerial
Carol Baume	1	Conselheiro Técnico do INCS ¹³
Rafael Ruiz de Lira	1	Especialista em Educação do Instituto de Cooperação Iberoamericana (ICI) na Orealc
Olga James-Reid	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies, Mona, Jamaica
Olabisi Kuboni	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies, St. Augustine, Trindade e Tobago
Andrés Cardó Franco	1	Presidente da Comissão de Educação do Senado do Peru, ligado a iniciativas legislativas sobre educação

¹³ Sigla não identificada.

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
José Joaquín Brunner	1	Cientista social que possuía experiência de coordenar a conformação de um acordo nacional sobre educação superior no Chile
Robin Horn	1	Consultor do BM e desempenhava funções na Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)
Fernando Fajnzylber	1	Diretor da Divisão Conjunta Cepal/Onudi (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial)
Walter Garcia	1	Secretário de Planejamento da Educação da Secretaria Geral. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, Brasil
Donald B. Holsinger	1	Divisão de Educação e Emprego do Banco Mundial
Hazel M. Salmon	1	Acadêmico na Faculdade de Educação, Universidade The West Indies, Kingston, Jamaica
Vicky Colbert de Arboleda	1	Especialista regional em Educação da Unicef. Trabalhou desde meados de 1970 com especialistas no desenvolvimento do Programa <i>Escuela Nueva</i>
Antonio Salonia	1	Ministro da Educação da Argentina
Luis Enrique López	1	Especialista em sociolinguística aplicada. Diretor do Programa de Educação Bilingue na Universidade Técnica de Altiplano (Peru)
Elvia S. Palomera P.	1	Secretária Técnica da Comissão da Educação do Setor Empresarial do Instituto de Proposições Estratégicas do México
José Bernardo Toro	1	Diretor do Programa de Comunicação Social da Fundação Social, Bogotá, Colômbia
Valerio Fuenzalida	1	Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile (Ceneca)
León Trahtemberg S.	1	Diretor do Colégio León Pinelo, em Lima; membro do Foro Educativo e editorialista do Diário Expresso, Peru
J. Manuel Calvelo Ríos	1	Consultor da Unesco

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Adalaila Leonor Macías Sainz	1	Chefe do Departamento Institutos Superiores de Pedagogia, da Direção de Aperfeiçoamento de Pessoal Pedagógico do Ministério da Educação de Cuba
Juan Prawda	1	Departamento Técnico América Latina e Caribe. Divisão de Recursos Humanos – BM
Viviana Galdames	1	Especialista em Educação Programa P900. Ministério da Educação, Chile
Josette Jolibert	1	Professora Investigadora. Corporação Educativa da França
Carmen Luz Latorre	1	Investigadora do Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação (PIIE)
Juan Bosco Bernal	1	Consultor Unesco/Simed (Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación)
Elssy Bonilla C.	1	Faculdade de Economia, Universidade dos Andes, Bogotá, Colômbia
Magaly González Pirez	1	Vice-ministra da Educação de Cuba
Leonard L. Greaux	1	Larga trajetória docente como professor de curso e diretor de escola. Desempenhava função de “Senior Education Officer”, em cargo da área de Política e Planificação do Ministério de Educação. Bacharel em Educação pela Universidade the West Indies e Mestre em Educação pela Universidade de Manchester. Sua especialidade era o campo de Diagnóstico e Avaliação da Educação
Cecilia Rosa Rizo Cabrera	1	Investigadora no Instituto Centro de Capacitação Pedagógica, Ministério da Educação de Cuba
Carlos Palacios	1	Professor de Física e Química. Cide (Centro de Investigación, Documentación e Avaliação). Ministério da Educação, Espanha
América González Valdés	1	Coordenadora do Programa Prycrea
Marie Clay	1	Universidade de Auckland, Nova Zelândia

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Arvelio Garcia	1	Especialista em Educação do Campo – Orealc
Brian V. Street	1	Professor da “School of Social Sciences”, Universidade de Sussex, Reino Unido
Yara Lúcia Esposito	1	Fundação Carlos Chagas
Rose Neubauer da Silva	1	Fundação Carlos Chagas
S. Heikkinen	1	Nenhuma informação divulgada nos Boletins
Guillermo García Segura	1	Especialista em Educação de Adultos, Ministério da Educação, S. José, Costa Rica
María Luisa Jáuregui	1	Especialista Regional em Educação e Mulher da Orealc
Jorge Jairo Posada	1	Professor da Universidade Pedagógica Nacional. Pós-graduado em Educação Comunitária
Germán Mariño	1	Investigador da Educação. Dimensão Educativa. ONG da Colômbia
Rita Dyer	1	Mestre em “Home Economics Education”, pela Universidade Estatal de Ohio, tinha 15 anos como professora de economia doméstica. Era coordenadora de British Development Division/Organization of Eastern States
Bernadette Ego Nwafor	1	Recebeu sua primeira educação na Nigéria. Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Educacional pela Loyola University, Chicago. Professora universitária, autora de várias publicações, especialista em Sir Arthur Lewis Community College, em Santa Lúcia
Ali Hamadache	1	Universidade de West Indies
Luis Eduardo González	1	Investigador do Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação (PIIE)
Felix Chaparro	1	Especialista em currículo de educação de adultos

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Bernardo Kliskberg	1	Diretor do Projeto Regional das Nações Unidas de Modernização do Estado (Pnud-Clad)
Emilio Rojas	1	Unesco/Orealc
I. Hausmann	1	Consultor da Unesco
Desmond Broomes	1	Chefe de Investigação na Faculdade de Educação da Universidade de West Indies (Cave Hill Campus)
Burchell Whiteman	1	Membro do Parlamento, Ministro de Educação e Cultura da Jamaica
Ubiratan D'Ambrosio	1	Professor de Matemática na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Marilyn Atherley	1	Na época, candidata ao doutorado em Educação na Universidade das "Índias Occidentales". Ensinava há 18 anos, professora de Orientação e Reavaliação e conduzia oficinas de professores e grupos de apoio, incluindo um grupo de mudança educacional
Beatrice Avalos	1	Vice-coordenadora do Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Media (MECE-Media), Ministério da Educação do Chile
Eduardo Doryan G.	1	Ministro da Educação Pública de Costa Rica
Eleonora Badilla S.	1	Diretora do Centro Nacional de Didática, Costa Rica
Soledad Chavarría N.	1	Assessora do Ministro da Educação Pública, Costa Rica
Claudia Harvey	1	Educadora e Planificadora Social de Trindade e Tobago
Oswaldo Verdugo P.	1	Educador. Membro do Comitê Executivo da Internacional da Educação
Françoise Caillods	1	Instituto Internacional para Planificação em Educação (IIEP)

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
María H. Maldonado-Villar	1	Instituto Internacional para Planificação em Educação (IIEP)
Ali Hamadache	1	Universidade de West Indies
José A. Pescador Osuna	1	Subsecretário do Serviço Educacional para o Distrito Federal da Secretaria de Educação Pública, México
Gloria Calvo	1	Filósofa e Psicóloga. Universidade Católica de Lovaina, Bélgica. Docente-Investigadora. Centro de Investigações. Universidade Pedagógica Nacional
Alfredo Rojas F.	1	Unesco, Santiago
Alexandra Draxler	1	Secretária da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI
Jacques Hallak	1	IIE/Unesco (Instituto Internacional de Planeamento da Educação), França
Ernesto Ottone	1	Secretário da Cepal
Martha Falconier de Moyano	1	Assessora Regional de Educação da População da Unesco, membro da Equipe de Apoio Técnico do Fundo das Nações Unidas para Atividades em Matéria de População (FNUAP) para América Latina e Caribe
Waldo Romo Pérez	1	Professor de Teologia Moral com especialização em Bioética. Faculdade de Teologia, Universidade Católica do Chile
Katrin Boege	1	Unesco, Santiago
Alessandra Casanova Guedes	1	Coordenadora do projeto Multissetorial Integrado de Educação em População, Sexualidade e Saúde Reprodutiva na Adolescência. Governo do Distrito Federal, Brasil (FNUAP)
Raúl Rosemberg	1	Coordenador Nacional do Projeto de Educação da População

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Juan Arturo Cifuentes	1	Assistente de Coordenação e R.P. ¹⁴
Erwin García Arandi	1	Presidente da Comissão Intersetorial de Educação da População (Ciep) da Guatemala
Graciela Messina	1	Socióloga da Universidade Nacional de Buenos Aires e consultora da Unesco
Beatriz Macedo	1	Especialista Regional da Unesco, Santiago
Justa Ezpeleta	1	Investigadora do Departamento de Investigações Educativas do Centro de Estudos Avançados. Instituto Politécnico Nacional, México
José A. Martínez Armesto	1	Diretor do Departamento de Biologia da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, Santiago; consultor de Unesco
Anna Maria Pessoa de Carvalho	1	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil
Fanny Ângulo	1	Docente da Universidade de Antioquia, Colômbia. Professor que integrava o Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Barcelona e orientava suas reflexões na área Formação de Professores e Ensino de Ciências
Mario Roberto Quintanilla Gatica	1	Professor integrante do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma e orientava suas reflexões na área Formação de Professores e Ensino de Ciências
Ana María Barrios	1	Mestre em Educação, Uruguai
Eduardo Martínez	1	Especialista Regional em Planificação e Gestão de Ciência e Tecnologia, Unesco, Montevideu, Uruguai
Leonor Colombo de Cudmani	1	Instituto de Física, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. Universidade Nacional de Tucumán, Argentina
Jerome De Lisle	1	School of Education, Faculdade de Humanidades e Educação. Universidade de West Indies

¹⁴ Sigla não identificada.

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Marcela Gajardo	1	Educadora, M.A. Sociologia. Universidade de Essex, Inglaterra
Marta A. Pesa	1	Instituto de Física, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. Universidade Nacional de Tucumán, Argentina
Ester Castronovo	1	Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Nacional de Comahue, Argentina
Alida Abad, Bibiana Ayuso	1	Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Nacional de Comahue, Argentina
María Rassetto	1	Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Nacional de Comahue, Argentina
Nélida Zapata	1	Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Nacional de Comahue, Argentina
Miguel Rojo G.	1	Doutor em Ciências Psicológicas. Faculdade de Psicologia, Universidade de La Habana, Cuba
Ana María De Andraca	1	Socióloga, M.A. Educação. Universidade de Wales, Inglaterra
Luis G. Benavides	1	Diretor do Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (Cipae); ex-diretor do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal) e Assessor Principal da Reforma Educativa do estado de Puebla, México
Jeanette Morris	1	Faculdade de Educação – Universidade de West Indies
Carmen Noriega Ramírez	1	Economista pela Universidade Autônoma Metropolitana (UAM), México. Investigadora associada do Centro de Estudos Educativos (CEE) desde 1990
Francisco José Piñón	1	Doutor em Educação e Diretor Geral da Cooperação Internacional do Ministério da Educação e Cultura, Argentina
M. Victoria Peralta Espinosa	1	Educadora de pré-escolares, Coordenadora e professora do Centro de Aperfeiçoamento, Investigação e Desenvolvimento Curricular em Educação pré-escolar, Diretora da Associação Chilena de Currículo Educacional

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Koïchiro Matsuura	1	Diretor geral da Unesco (1999)
Pilar Izquierdo W.	1	Coordenadora Acadêmica
Jo Groebel	1	Universidade de Utrecht, Holanda. Projeto conjunto Unesco, Organização Mundial do Movimento Scout e Universidade de Utrecht
María Eugenia Letelier G.	1	Socióloga. Mestre em Sociologia, Universidade Católica do Chile. Candidata à doutora em Educação na Universidade Católica de São Paulo, Brasil
José Weinstein	1	Doutor em Sociologia, coordenador do Programa MECE-Media e do Projeto Montegrando do Ministério da Educação do Chile
Ernesto Treviño	1	Economista. Consultor de Orealc, integrante do Siri
Arturo León	1	Especialista Principal em Assuntos Sociais da Divisão de Desenvolvimento Social da Cepal. Seu texto é uma versão revisada de trabalho apresentado ao “Seminario-taller sobre estadística educativa del MERCOSUR”, organizado pelo Ministério da Educação Pública do Chile e Unesco/Orealc
Valeria Ramírez Ceballos	1	Socióloga. Professora Adjunta da Escola de Psicologia da Pontificia Universidade Católica do Chile
Rodolfo Almeida	1	Arquiteto. Consultor internacional, ex-diretor da Seção de Arquitetura para a Educação da Unesco
Martin Carnoy	1	Universidade de Stanford
María Luisa Jáuregui	1	Especialista Regional da Unesco para a Educação para uma Cultura de Paz
Johanna Philp	1	CIDE – Santiago, Chile
Violeta Arancibia	1	Psicóloga, Ph.D., docente da Escola de Psicologia; Visiting Scholar Universidad de Harvard.
Silvia de Senén González	1	Conselho Federal de Investimentos. Universidade de Buenos Aires

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Claudio Avendaño R.	1	Diretor
Wadi D. Haddad	1	Departamento de População e Recursos Humanos do Banco Mundial
Hugh Daley	1	Universidade de Stanford
Liza Loop	1	Universidade de Stanford
Rodrigo Parra Sandoval	1	Nenhuma informação divulgada nos Boletins
Dr. J. Peter Figueroa	1	Agente de Epidemiologia
Sylvain Lourie	1	Diretor da Oficina de Estudo e Programação da Unesco-Paris
Grecia Gálvez	1	Psicóloga e Dra. em Ciências da Educação
Irene Villarroel	1	Professora de Matemáticas e Física e Dra. em Pedagogia
Pedro Lafourcade	1	Consultor internacional do projeto UNDP – “Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones educacionales”
Jacques Velloso	1	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Nancy A. George	1	Conselheira para a avaliação do Projeto “Textos de Estudio para enseñanza primaria (PTP)” da Jamaica.
Hugo Rodolfo Lovisolo	1	Doutor em Antropologia, Investigador do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas e professor da Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil.
Antonio Bachs S. J.	1	Coordenador geral de Fé e Alegria
Marta Mena	1	Presidente da Associação Argentina de Educação a Distância

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Albert B. Alleyne	1	Nenhuma informação divulgada nos Boletins
Patricio Montero L.	1	Professor da Universidade de Santiago de Chile
Hernán González G.	1	Professor da Universidade de Santiago de Chile
June George	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies
Sandra Carvalho	1	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Thomas Fleming	1	Ph. D., Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Victoria, Canadá; autor de diversas obras sobre a história da administração educacional
Joyce Glasgow	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies
Jesús M. Gurriarán	1	Chefe da Seção de Planejamento e Administração da Educação, Divisão de Políticas e Planificação da Educação, Unesco, Paris
Paulina Schiefelbein	1	Assessora da Unesco, OEA e PNUD; trabalhava no Cide, Santiago, Chile
Aldo E. Solari	1	Cientista Social, vice-presidente da Codicen (organismo da Administração Nacional da Educação Pública)
Barbara Bailey	1	Faculdade de Educação, Universidade de West Indies
Antonio P. F. Salviolo	1	Ministro Diretor Geral de Escolas e Cultura, Buenos Aires
Mario Kaplún	1	Especialista em comunicação educativa
Seamus Hegarty	1	Nenhuma informação divulgada nos boletins
César Vera	1	Universidade Pedagógica Nacional, Centro de Investigações (CIUP), Bogotá, Colômbia

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Hyacinth E. McDowall	1	Presidente do Comitê Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização: Trindade e Tobago
Sylvia Schmelkes	1	Investigadora do Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México
Encarnación Zambrano	1	Psicóloga. Prefeitura de Alcobendas, Madri
Francisco Parra	1	Universidade Pedagógica Nacional, Centro de Investigações CIUP, Bogotá, Colômbia
Ettore Gelpi	1	Especialista em relações educação-trabalho, Unesco, Paris
Judith Kalman	1	Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Die-Cinvestav), México. O artigo produzido é um resumo de um livro com resultados da Estratégia de Monitoramento da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea)
Ricardo Lagos Escobar	1	Ministro da Educação do Chile
Marvin Herrera	1	Ministro da Educação de Costa Rica, Presidente da Comunidade Econômica e Cultural Centroamericana (CECC), Vice-ministro da CECC, ex-deputado da Câmara Legislativa e especialista de destacada atuação no campo da educação em seu país e Centroamérica
Enrique Pieck	1	Universidade Iberoamericana (México)
Ernesto Cuadra	1	BM
Vanilda Paiva	1	Diretora Adjunta do Instituto de Educação da Unesco, Hamburgo
Sandra Gift	1	Secretária geral da Comissão Nacional de Cooperação com a Unesco, Trindade e Tobago
Alejandra Birgin	1	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso-Argentina)

(continuação)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Cecilia Montero	1	Investigadora do Centro Nacional de Investigação Científica da França e da Corporação de Investigações Econômicas para a América Latina (Cieplan)
Leyland Osborne Maison	1	Ministério da Educação, Guiana
Argar Alexander	1	Ministério da Educação, Granada
Joanna Pincetti	1	Projeto com as organizações de trabalhadores da educação (Unesco/Orealc)
Gerardo Echeita	1	Centro de Desenvolvimento Curricular, MEC, Espanha. Coordenador de projeto da Unesco
Errol Miller	1	Especialista Internacional em Educação
Arturo Matute	1	Especialista regional em tecnologia educativa. Oficina Regional de Educação da Unesco
Pablo Salvat B.	1	Doutor em Filosofia. Professor e Coordenador do Programa Ética e Direitos Humanos – Universidade Alberto Hurtado (Chile)
Abraham Magendzo K.	1	Investigador do Programa Interdisciplinar de Investigações em Educação (PIIE), Ministério da Educação do Chile
E. M. Houston	1	Chefe de Educação Especial
Ministério da Educação do Peru	1	Governo do Peru
Unesco – Divisão de Políticas e de Planificação da Educação	1	Unesco
Ministério da Educação (Mineduc) do Chile	1	Governo do Chile
Anistia Internacional	1	Anistia Internacional

(conclusão)

Autoria	Número de artigos publicados nos Boletins	Vinculações na época da publicação dos artigos
Unesco, Unicef, BM, PNUD e BID	1	Unesco, Unicef, BM, PNUD e BID
Oficina Subregional de Educação da Unesco para América Central e Panamá	1	Unesco

Fonte: Elaboração própria (2016).

Na Tabela 3, constatamos uma grande diversidade de autores e, por conseguinte, de diferentes perspectivas sobre o mundo. Em uma ligeira leitura dos discursos presentes nos textos, notamos que a maioria desses autores tratou de questões importantes para a educação na América Latina e Caribe e comprovavam a urgência de ações por meio de dados estatísticos, gráficos e indicadores. A própria Unesco, em referência aos países e às pessoas envolvidas em seus projetos que abrangiam a educação, tratou de afirmar que “[...] sus miembros son especialistas o científicos o si se trata de organizaciones de masas (sindicatos, cooperativas, asociaciones y movimientos juveniles)” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998c, p. 72). Essa afirmação é comprovada diante dos dados organizados na Tabela 3, ao observarmos que a maioria era pesquisadora e estudiosa, além de consultores da própria Unesco, convidados por essa instituição para sugerir rumos à Educação.

Essas conclusões parciais evidenciam uma preocupação da Unesco/Orealc com a confiabilidade dos dados e a credibilidade de seus apontamentos, bem como a precaução com a competência autoral daqueles que diriam aos países (destinatários diretos dessas publicações) o que era necessário fazer para o alcance dos seus objetivos. A impressão primária que construímos aponta para uma instituição que busca, para a resolução dos principais males da educação na América Latina e Caribe, competência técnica e especializada, aparentemente sem nenhuma outra intenção que não fosse o alcance de um bem para essa região. Em síntese, uma atuação pretensamente neutra e sem vinculações ideológicas.

De posse desses dados parciais, pensamos: quais balizas direcionaram as enunciações do PPE (1980-2000) na esfera da alfabetização das crianças, tendo em vista autores ligados a tão diferentes instituições (bancos, universidades, ministérios da educação, a própria Unesco etc.) e tão variadas temáticas? Que concepções poderiam nortear essas discussões? As discussões atingiram aspectos políticos, sociais e econômicos? Ou será que restringiram a alfabetização aos seus domínios, como se, por si mesma, pudesse resolver as dificuldades-alvos do PPE (1980-2000)? Antecipando algumas conclusões, os Boletins consolidaram perspectivas que apostaram na primazia dos indicadores econômicos para se pensar a educação, priorizando medidas restritas à esfera educativa (mais baratas) para a resolução de seus principais problemas.

Podemos inferir, a partir do contexto de produção e das vinculações dos autores, que os sujeitos ligados ao BM, ao BID, à iniciativa privada e à própria Unesco/Orealc teriam suas ideias balizadas por interesses econômicos, tendo na educação a possibilidade de capacitar a população menos favorecida para o trabalho, garantindo ao mercado a prerrogativa de ditar as reformas educacionais. Tal dedução se consolida nas enunciações dos Boletins.

Embora repletos de artigos escritos por diferentes autores com diferentes vinculações, a organização dos Boletins é reclamada pela Unesco/Orealc, como percebemos em todas as capas desses documentos. Gostaríamos de nos deter um pouco mais sobre esse organismo internacional, reiterando que informações sobre essa autoria também podem apontar para aspectos sobre a natureza ideológica de suas enunciações.

Gontijo (2016, p. 12) enuncia que, fundada em 16 de novembro de 1945, com a finalidade de “[...] contribuir para a construção da paz mundial, por meio do desenvolvimento da cultura, da educação e da ciência [...]”, a Unesco teve uma atuação preponderante na educação dos países da América Latina e Caribe, principalmente por meio do PPE (1980-2000). Sua missão é definida como

[...] contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las Naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, la ley, los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión [...] En el sistema de las Naciones Unidas, la UNESCO tiene la tarea de

contribuir, principalmente a través de la educación, a promover el desarrollo humano y crear una cultura de paz basada en los derechos humanos, la tolerancia y la democracia (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998c, p. 72).

Ficam explícitos, no excerto, seus interesses voltados para a educação pensada como meio para o desenvolvimento humano e a construção de um mundo pacífico. Em seu próprio endereço virtual, a Unesco anuncia que nasceu a partir das indagações de diferentes países europeus sobre como reconstruir seus sistemas educativos, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por cada um ao longo da Segunda Guerra Mundial. Essas discussões, segundo essa instituição, adquiriram dimensão universal. Em 1945, ao final da Conferência das Nações Unidas para o Estabelecimento de uma Organização Educativa e Cultural (ECO/CONF), 37 países — incluindo o Brasil — criaram a Unesco, uma organização com o objetivo de instituir uma “verdadeira cultura de paz”, estabelecendo a “solidariedade intelectual e moral da humanidade”, impedindo, assim, uma outra guerra mundial.

Para a consecução desse objetivo, os países signatários da Constituição da Unesco decidiram “(...) asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la libre búsqueda de su verdad objetiva y el libre intercambio de las ideas y conocimientos” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001). Para os fins deste estudo, destacamos a ideia de acessibilidade universal à educação como um dos pilares para a manutenção da paz no mundo. Essa centralidade dada à educação rememora-nos diálogos propostos por diferentes autores sobre o poder redentor da educação e da alfabetização, como se, independentemente de fatores sociais e econômicos, ela pudesse garantir o desenvolvimento dos seres humanos e, nesse caso, a paz mundial. Torna-se nítido, nos discursos dessa agência, o atrelamento entre educação e desenvolvimento, bem como a secundarização das implicações de um contexto social excludente. Acreditamos que esse ponto de vista sobre a educação desconsidera uma sociedade que se sustenta por meio das desigualdades sociais e, por isso, as mantém.

A Orealc, por sua vez, constitui-se em um dos escritórios da Unesco, localizado em Santiago, no Chile, com clara função de implementar suas atividades regionais. Os outros 58 estão espalhados pelas regiões da África, dos Estados Árabes, da Ásia e

do Pacífico, da Europa, da América do Norte, da América Latina e do Caribe. Além da Orealc, identificamos outros três escritórios regionais com referências direcionadas especificamente para a Educação: um em Dakar (atuando na África), outro em Beirute (atuando nos Estados Árabes) e outro em Bancoque (agindo na Ásia e no Pacífico). Como percebemos, há uma concentração em regiões de profundas dificuldades socioeconômicas.

Noma (2008) corrobora a perspectiva desenvolvimentista de educação da Unesco e garante que, a partir da década de 1990, ela é disseminada pelo viés da relação direta entre educação e promoção de desenvolvimento sustentável que contribuiria com a superação da pobreza, a diminuição das desigualdades e o aumento da coesão social, consolidando, em última instância, a paz no mundo. Para a Unesco, a educação era (e ainda é) a chave para o desenvolvimento das nações.

Além de reiterar nossas primeiras conclusões (vinculação entre educação e desenvolvimento), Noma (2008) focaliza outro elemento que gostaríamos de trazer ao debate: os consensos engendrados pela Unesco a respeito da educação. Como antecipamos, essa palavra — “consenso” — atravessa todos os Boletins de forma exaustiva. Segundo afirmações desse organismo internacional, no que se refere à América Latina e ao Caribe, sua participação no desenvolvimento educacional foi ativa, agindo como “fórum permanente de debate educacional” nessa região e contribuindo para construção de uma agenda e para a promoção de cooperação internacional. A Unesco faz uso de expressões que a autodefinem como articuladora de temáticas, fortalecedora de intercâmbio multidisciplinar e de entendimento recíproco, atuante na busca por consensos universais, disseminadora de informações.

Essa autoimagem, associada à análise das declarações, das recomendações e dos planos de ação produzidos nos Promedlac, impelem Noma (2008, p. 1) à conclusão de que a Unesco agiu como “[...] laboratório de ideias, de geração de consenso e fixação de padrões, agindo como um fórum central disseminador para a região latino-americana e caribenha de princípios e orientações gerais para a educação”. Além disso, os próprios Boletins nos evidenciaram que a Unesco foi convocada pelos países da região para continuar buscando novas fontes de financiamento e

orientando a elaboração dos projetos a serem enviados a essas novas agências internacionais. Essa agência afirma, no Boletim nº 47, que

[...] no es un organismo de financiamiento ni tampoco una institución de investigación. Su función es transferir y compartir los conocimientos:

- conocimiento de los medios para eliminar el principal obstáculo que se opone al desarrollo – el analfabetismo – y para mejorar los sistemas de educación en una época en la que los recursos claves son la inteligencia, la creatividad y la adaptabilidad;
- conocimientos para proteger el medio ambiente y dominar el fenómeno de la explosión demográfica;
- para garantizar a todos el acceso a las ciencias y tecnologías, frenando al mismo tiempo el éxodo de competencias;
- para reforzar las capacidades de comunicación y facilitar la circulación de la información, favoreciendo el respeto mutuo y la tolerancia, la participación democrática y la toma de conciencia de los derechos humanos (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998c, p. 91).

Apesar de não ser um órgão financiador, era preciso orientação para conseguir esses recursos externos, uma vez que os empréstimos só seriam concedidos mediante atendimento a determinadas condições. A Unesco, então, evidencia-se ideologicamente ligada a determinados princípios e certas condutas próximas ou correlatas a esses financiadores. Sendo assim, seu caráter de neutralidade se desvanece.

Esses dados enriquecem nossos diálogos sobre os autores dos periódicos do PPE (1980-2000). Afinal, que consensos poderiam ser engendrados por uma instituição que pensa a educação como promotora da paz mundial por meio da superação da pobreza e da desigualdade social e desconsidera uma sociedade excludente? Que orientações/determinações para a alfabetização das crianças poderiam ser pensadas nessa perspectiva? Que concepções de alfabetização seriam priorizadas no ensino da leitura e da escrita, tendo em vista as condições impostas pelos organismos financiadores de reformas educacionais? E ainda, objetivando desmascarar a função estratégica dos documentos sobre os quais nos debruçamos, como esses consensos conseguiram ser formalizados/produzidos? Que mecanismos foram utilizados para que acordos consensuais fossem declarados?

As indagações expostas até o momento impeliram à leitura mais detalhada dos Boletins e reiteraram a relevância de nossa proposta. Nessas considerações iniciais, ressaltamos: o acento dado à racionalidade técnica nas primeiras enunciações dos

boletins; as vinculações do Projeto Principal com o contexto de crise da América Latina e do Caribe; a subordinação da região à lógica neoliberal ditada pelos Estados Unidos e agências internacionais (criadas mediante seu incentivo); o desmoronamento de uma suposta neutralidade dos atos discursivos propostos pela Unesco/Orealc.

Almejando compreender, ativa e responsivamente, os sentidos atribuídos à alfabetização, a leitura dos Boletins ainda evidenciou como tais documentos se conformaram como instrumentos forjadores de determinados consensos em torno dessa temática tão cara ao nosso estudo. É o que desejamos discutir em nossa próxima seção.

4 PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES/DETERMINAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL NO PPE (1980-2000)

Nossa intenção, nesta seção, é dialogar, a partir da leitura dos Boletins do PPE (1980-2000), sobre as orientações/determinações direcionadas à alfabetização infantil na América Latina e no Caribe, visando a evidenciar como esses periódicos se configuram como instrumentos estratégicos de conformação de um determinado consenso em torno da educação.

Para isso, organizamos essa seção em sete blocos de diálogo, considerando as Reuniões do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal (Promedlac) como linhas divisórias, ou seja, a cada Promedlac encerramos uma das subseções do diálogo, que têm análises quantitativas e qualitativas dos textos e/ou artigos, das ações dos países membros e da própria Orealc ou Unesco, bem como publicações dirigidas às áreas de nosso interesse de estudo: a alfabetização infantil. No entanto, antes de iniciarmos, ressaltamos algumas considerações.

- 1) Por nos determos na alfabetização de crianças, incluímos em nossas leituras os enunciados dirigidos à educação primária (denominação dada, nesse período, aos primeiros anos de escolarização obrigatória), uma vez que nela as crianças têm acesso à apropriação sistemática da linguagem escrita. Essa decisão retira, do foco de discussão, questões que se referem especificamente ao analfabetismo adulto — segundo objetivo estabelecido pelo PPE (1980-2000) para o continente americano e o Caribe.
- 2) Também incluímos, em nossas leituras, textos, artigos, ações ou publicações que responderam ao terceiro objetivo do PPE (1980-2000). Nossa decisão emergiu da própria atividade de leitura, tendo em vista que essa meta de melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas educativos atravessou as enunciações sobre a educação primária em propostas de formação de professores, de elaboração de materiais, de renovação curricular, entre outros assuntos.
- 3) Em virtude dessas escolhas, não nos detivemos em textos que trataram da descentralização/regionalização, da cooperação técnica, da pré-escola (assim

denominada a educação de crianças de 0 a 6 anos e entendida como ação estratégica para o alcance do primeiro objetivo do PPE) etc.

- 4) Essas escolhas nos impelem dizer que não esgotamos a leitura dos Boletins, uma vez que os elementos que remeteram ao nosso foco de estudo sobressaíram a outros, excluindo-os de nossa análise crítica.
- 5) Quantificamos os artigos, as ações e as publicações que se detiveram diretamente sobre a educação primária e/ou sobre a alfabetização infantil, bem como aqueles que apenas as tangenciaram. Objetivamos dialogar sobre como esses enunciados foram compreendidos, discutidos e ponderados, além de mostrar sua incidência. Fazendo uso das lentes bakhtinianas, buscamos sua natureza ideológica.
- 6) Nossas reações ativo-responsivas se detiveram sobre as seguintes seções dos Boletins: a inicial — com textos e/ou artigos: *Ações Orealc* e *Publicações Orealc*.
- 7) No estudo das seções iniciais, nosso objetivo foi deixar explícitas as discussões que envolveram nosso interesse de estudo, evidenciar o(s) foco(s) das conversas nesses Boletins, que ora consideraram as ações dos países e seus avanços, ora reiteraram a necessidade de continuar avançando diante dos três objetivos estabelecidos pelo PPE (1980-2000).

Além dessas considerações de natureza metodológica, registramos que outros documentos foram incluídos em nossa análise crítica, uma vez que anteciparam e sucederam os Boletins PPE (1980-2000). São eles: a Declaração do México (1979), a Recomendação de Quito (1981), as discussões do Promedlac VII (2001) e a Declaração de Cochabamba (2001) — os dois últimos documentos serão tratados na última subseção desta seção.

Mencionados nos Boletins, os primeiros textos evidenciaram consensos estabelecidos no início do Projeto. A Declaração do México (1979), como já apontamos, fez um forte apelo à emergência de uma nova ordem econômica, atribuindo à educação o papel de humanizar o desenvolvimento, compreendendo que ela deve

[...] contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente, que revista condiciones sociales y económicas más armónicas y más justas, y que alcance aquellos valores propios de la dignidad humana que la totalidad de las poblaciones de la región merecen y requieren (DECLARAÇÃO DO MÉXICO, 1979, p. 2).

À educação, compreendida como requisito para mudanças socioeconômicas que garantiriam mais igualdade e dignidade humana, foi atribuída a tarefa de desenvolvimento dos povos latino-americanos e caribenhos. Para isso, seriam necessárias: a universalização do ensino básico (com 8 a 10 anos de duração), a erradicação do analfabetismo e a melhoria na eficiência dos sistemas educativos (com reformas curriculares, melhoria nas condições de trabalhos e salários docentes, descentralização e flexibilidade). Além disso, seria imperioso destinar-lhe mais recursos, priorizar grupos menos favorecidos e vincular o planejamento da educação ao planejamento econômico, social e global de cada país. Os Estados precisariam, no entanto, de cooperação técnica e financeira de toda ordem (organismos internacionais, regionais e subregionais) e conclamaram a Unesco a propor um projeto que incluísse as conclusões dessa Declaração. Assim foi dado o passo inicial para o PPE (1980-2000).

A Recomendação de Quito (1981) reafirmou a Declaração do México (1979) e contribuiu para a formalização do Projeto, definindo seus objetivos, suas estratégias e suas modalidades de ação. Com fortes associações entre educação-desenvolvimento e educação-promoção da paz entre os povos, além de delimitações de certos grupos sociais como público-alvo, esses dois documentos demarcaram as discussões iniciais do Projeto Principal (1980-2000). Nosso objetivo, a partir de então, foi compreender quais orientações/determinações foram pensadas para a alfabetização infantil na vigência do PPE, como foram configuradas e qual a natureza do diálogo promovido. Nesse fluxo, observamos o forjamento de determinados consensos a respeito da educação e da alfabetização de crianças. Nosso interesse com a análise compreensivo-responsiva desses documentos é desnudar a mobilização de forças que validou determinados pontos de vista, em detrimento de outros, esvaziando a política de sua pluralidade.

4.1 PROMEDLAC I (1984): ORGANIZANDO ESTRUTURAS E DEFININDO RUMOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS LATINO-AMERICANAS E CARIBENHAS

A Tabela 4 organiza os artigos/textos registrados nos Boletins do nº 1 ao nº 6, produzidos entre 1982 e 1985. Neles, ações e discussões iniciais do PPE foram registradas (mobilizadas pelos Estados-membros e pela própria Unesco), além dos consensos pactuados no Promedlac I, realizado na Cidade do México, em 1984.

Nesses primeiros momentos, observamos a presença de muitos textos de constituição e regulamentação de estatutos, comitês e comissões de trabalho; muitas organizações de reuniões e seminários; alguns convites e recomendações, entre outros. Não os descrevemos em nossas tabelas, mas essas marcas iniciais formalizaram o Projeto Principal, evidenciando sua seriedade e seu compromisso.

Detendo-nos sobre a Tabela 4, verificamos o acento sobre a temática que atravessará os 20 anos de vigência do Projeto Principal: o fracasso escolar, compreendido primeiramente pelo viés da reprovação e da “evasão” escolares. Partimos do pressuposto de que esses enunciados estão diretamente ligados à alfabetização infantil, uma vez que, na escola primária, foram sinônimos do insucesso e da não apropriação da leitura e da escrita pelas crianças.

Bonamigo (1987, p.17) assevera, a respeito dos altos índices de repetência no primeiro ano de vida escolar no Brasil, “[...] que a 1ª série do 1º grau pode ser considerada o grande ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro, justificando, portanto, a preocupação com tal assunto”. À época, o primeiro grau ou o ensino primário constituía o primeiro nível de escolaridade obrigatório (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) e a primeira série correspondia ao início do ensino sistemático da leitura e da escrita que, segundo Bonamigo (1987), vinha amargando altos índices de reprovação. Estatísticas e enunciações dos próprios Boletins também reafirmam essa relação entre fracasso escolar e fracasso da alfabetização, considerando-o como prioridade para os países. A Tabela 4 evidencia a constituição desse discurso.

Tabela 4 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 1 ao nº 6 e suas relações com a educação primária

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 1/ 1982	4	0	✓ Nenhum texto e/ou artigo tratou da educação primária ou de assuntos afins
Nº 2/ agosto 1982	3	1	✓ Repetência nos primeiros anos escolares ✓ Interrelação entre analfabetismo adulto e insuficiência/fracasso da escola primária
Nº 3/ março 1983	10	2	✓ Alfabetização de população indígena ✓ Proposição de estudo de caso sobre “evasão”, repetência e fracasso escolares ✓ Currículo da educação
Nº 4/ novembro 1983	0	0	✓ Nenhum texto e/ou artigo tratou da educação primária ou de assuntos afins
Nº 5/ maio 1984	3	0	✓ Nenhum texto e/ou artigo tratou da educação primária ou de assuntos afins
Nº 6/ janeiro 1985	4	2	✓ Balanço da educação primária na América Latina e Caribe ✓ Prioridades: luta pela universalização e contra a ausência, o abandono e o fracasso nos primeiros anos de escolaridade básica ✓ Atenção equilibrada e articulada entre os três objetivos do PPE (1980-2000) ✓ Interrelação entre analfabetismo adulto e taxas de permanência e promoção escolares ✓ Críticas aos baixos investimentos dos países ✓ Renovação (inovação); investimento em infraestrutura e materiais didáticos; investigação (altas taxas de “evasão”, repetência e fracasso escolar) como campos de ação em programas prioritários

Fonte: Elaboração própria (2017).

Como percebemos, além da repetência e da “evasão” escolares, foram discutidas questões como o analfabetismo adulto, a alfabetização de população indígena, o currículo, a educação primária na América Latina e no Caribe e a luta pela universalização da escolaridade básica. Além dessas reflexões, também emergiram discussões sobre equilíbrio e articulação entre os três objetivos do PPE (1980-2000), baixos investimentos na educação, inovações pedagógicas, infraestrutura escolar e materiais didáticos. Houve, por outro lado, um acento expressivo sobre o fracasso da/na escola primária. A universalização da educação (primeiro objetivo a ser

alcançado pelo Projeto Principal), o analfabetismo adulto e o balanço da educação primária (realizado com vistas à realização do Promedlac I) foram temas atravessados por essa preocupação.

De forma específica, as enunciações iniciais alertam para a reprovação nos primeiros anos escolares que, mais tarde, redundavam em “evasão” e abandono. Além disso, enfatizam a necessidade de ações educativas especiais no campo e em áreas urbano-marginais, áreas que concentravam a população mais atingida por esse problema. Foram incentivadas ações não formais em áreas de concentração de pobreza e, dentro destas, de grupos indígenas, utilizando instrutores ou jovens da própria comunidade, com formação em nível médio e “[...] alto espírito de sacrifício para realizar tarefas em zonas aisladas y deprimidas” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1982b, p. 6). Foram incentivados, também, estudos de caso para avaliação de deficiências qualitativas do processo de expansão escolar e de causas culturais, socioeconômicas, familiares e educativas.

No Boletim nº 6, que objetivou registrar as discussões e as recomendações oriundas do Promedlac I (1984), o balanço da educação primária na América Latina analisou avanços e obstáculos para o alcance dos objetivos do PPE (1980-2000), entre os quais a reprovação e a “evasão” escolares se destacam. Os esforços dos países para a escolarização de crianças e jovens em idade escolar foram reconhecidos e avaliados, mas a cobertura quantitativa da população entre seis e 14 anos, que vinha crescendo (alcançou 81%, em 1981), ainda precisava considerar os métodos pedagógicos, o fluxo no sistema educativo e o contexto socioeconômico e cultural na determinação da entrada, da permanência e dos resultados dessas crianças e jovens na escola. Em síntese, a escolarização crescia e, com ela, as demandas diferenciadas da parcela da população (economicamente desfavorecida) que ingressava na escola.

Foram reconhecidos avanços na luta contra o fracasso escolar, entretanto os obstáculos persistiam, como o sistema de controle e avaliação escolar (que, segundo os envolvidos no Promedlac I, não se adaptava às realidades campesinas e contribuía para os altos índices de reprovação) e a expansão (que não se consolidava devido à falta de recursos para novas construções e equipamentos

escolares). Além disso, a escolarização primária completa para as crianças do campo e a escolarização geral mínima (entre oito a 10 anos) ainda eram desafios. A não incorporação à escola e o abandono prematuro das crianças foram considerados decorrentes da reprovação. Os dados realmente eram alarmantes. “Sobre un número de 1.000 incorporados al primer grado, las estadísticas demuestran que en la mitad de los países considerados los que llegan al 4º grado no superan los 800, en tanto que menos de 700 alcanzan el 6º grado” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1985a, p. 8).

O fracasso escolar, assim, emergiu como bandeira de luta para toda a América Latina e o Caribe no que se refere à educação primária. As maiores taxas de repetência escolar concentravam-se nos primeiros anos desse nível de ensino e no campo. Em alguns países, os índices chegavam a 10% na educação primária e, em outros, ascendia a mais de 20%. No Brasil, especificamente, os índices eram ainda mais altos. Acrescentando às enunciações dos Boletins outras análises de autores da época, conseguimos chegar a cifras, em 1982, de 54% de crianças brasileiras reprovadas na primeira série e 18%, “evadidas” ao fim da quarta série (FLETCHER; RIBEIRO, 1997).

Essas estatísticas tornavam a incorporação/reincorporação de crianças à escola, a diminuição do abandono, da repetência e do fracasso escolar nos primeiros anos de educação primária, bem como a maximização das taxas de permanência e promoção da educação básica como prioridades de ação para todos os países da América Latina e do Caribe a partir do Promedlac I (1984). Para isso, maiores investimentos precisariam ser dirigidos especificamente à educação primária (mesmo que para isso se buscassem novas formas de financiamento), assim como os recursos já existentes deveriam ser utilizados de forma eficiente.

O Comitê Intergovernamental definiu, a partir dessas questões, campos prioritários e programas¹⁵ deles derivados. Dentre eles, destacamos o *Programa Inovações em Estratégias e Processos Educativos*, que atingiu a educação básica por meio, entre outros aspectos, da renovação em modalidades de escolarização e de organização

¹⁵ Quatro foram os programas; três se relacionavam diretamente com o ensino primário e/ou a alfabetização infantil.

do trabalho escolar (calendários, horários etc.). Além disso, também impeliu a renovação em estruturas, em conteúdos, em métodos, em financiamento (utilização de recursos não tradicionais e mobilização de recursos locais) e em sistemas de administração e prestação de serviços educativos. Ademais, enfatizou inovações que favorecessem a articulação e a complementação de modalidades escolares e não escolares, com particular atenção aos “evadidos” ou aos que abandonaram prematuramente o sistema escolar (novamente, a atenção se volta para o fracasso escolar e seus efeitos).

Outro campo prioritário foi delimitado pelo *Programa Infraestruturas Físicas e Materiais Didáticos*, em que o esforço cooperativo foi apontado para a solução da necessidade de novas construções e a atenção também se voltou para o melhor aproveitamento, a manutenção e o equipamento das estruturas já existentes, sejam elas escolares ou não escolares. Um terceiro campo foi o *Programa Investigação Socioeducativa*, em que se estimulou a parceria entre universidades e instituições de investigação e formação para a busca de conhecimentos sobre as demandas educativas das populações-meta do PPE (1980-2000). Nesse Programa, os estudos deveriam se concentrar sobre as altas taxas de “evasão”, repetência e fracasso escolar (tanto de educação escolar como extraescolar), as circunstâncias e os grupos de população com maior incidência, assim como as estratégias para solução do problema.

A Recomendação do México (1984) refratou essas discussões, advertindo para a necessidade de inovações metodológicas e técnicas, de investigações socioeducativas e de fortalecimento de sistemas de informações estatísticas. Junto a essas questões, ainda indicou a urgência de redução de custos operativos de processos educacionais, de estabelecimento de parcerias para buscas de novas formas de financiamento, de ação intersetorial (atenção articulada de processos educativos, saúde, nutrição na educação pré-escolar e básica), de educação indígena etc. Por fim, aos Estados-membros aconselhou “Impulsar y dinamizar acciones y programas que al mismo tiempo abatan los índices de analfabetismo de jóvenes y adultos y disminuyan drásticamente el abandono prematuro y el fracaso escolares” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1985a, p. 29).

Enfim, dos quatro programas estabelecidos como campos prioritários de ação, três atingiram a educação primária especificamente, sendo que dois deles trataram de temas relacionados ao fracasso escolar e seus efeitos. A Recomendação do México (1984), por sua vez, reiterou a supervalorização dessa temática, o que já nos mostra a prevalência desse assunto em detrimento de outros.

Não desconsideramos a urgência de reflexões sobre a reprovação escolar que, em sua grande maioria, atingia as crianças das primeiras séries oriundas de classes desfavorecidas, do campo e de áreas urbano-marginais, como sinalizaram os próprios Boletins. Não obstante, no intuito de problematizá-la, pretendemos assinalar como as propostas para resolução desse problema redundaram em proposições de mudanças da e na escola (mudanças de calendário, de métodos, de modos de avaliação etc.), silenciando questões socioeconômicas envolvidas nesse fenômeno, supervalorizando iniciativas inovadoras e não se detendo em reflexões específicas sobre conceitos de alfabetização, seu objeto de ensino e aprendizagem ou mesmo os sujeitos-aprendizes¹⁶.

Assim, a reprovação e a “evasão” nos primeiros anos de escolaridade, mais do que uma necessidade de reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita ou sobre a exclusão, passou a representar um fenômeno meramente educativo. Esse é um importante acento dado à temática e que percorrerá todos os Boletins, tentando conformar o pensamento latino-americano sobre educação.

Retomando os documentos, as recomendações para o alcance do terceiro objetivo do PPE (1980-2000) refletiram a preocupação com a melhoria da qualidade e da eficiência da educação, mediante inovações pedagógicas em conteúdos e metodologias, garantindo maior funcionalidade e pertinência da educação às necessidades da população que vinha sendo incorporada à escola. O Promedlac I (1984) afirmou o terceiro objetivo do PPE (1980-2000) como requisito para o alcance dos demais. Como, futuramente, se atrelaria à problemática da repetência, consideramos importante incluí-lo em nossos diálogos. Uma visão pragmática foi

¹⁶ Nesse período, houve certa preocupação apenas quanto à precisão do conceito de “alfabetizado” nas recomendações que trataram do analfabetismo adulto, devido à urgência em se diferenciar os analfabetos funcionais.

evidente, reflexo da urgência da resolução dos problemas da educação na América Latina e no Caribe.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foram as condições estabelecidas para a melhoria na qualidade da educação: reestruturação dos currículos; mudanças em sistemas, conteúdos e métodos de formação e aperfeiçoamento de professores; incremento da qualidade, diversidade e funcionalidade de materiais e instrumentos didáticos; revisão e melhoria dos sistemas e procedimentos de gestão e avaliação de processos e resultados da educação. Como vemos, a ênfase da qualidade foi diretamente vinculada às inovações educativas que, segundo o PPE (1990-2000), poderiam redundar em mudanças na concepção e nas características do processo de ensino e aprendizagem. Em nenhum momento, vemos referências às íntimas relações entre pobreza e fracasso educativo.

Das considerações a respeito dos principais problemas da educação da América Latina e do Caribe, a eficiência da educação emergiu como prioridade de ação, sendo possível de ser alcançada pela superação da rigidez e do formalismo na organização escolar, nos currículos, nas tarefas docentes e na avaliação de resultados, adaptando o processo educativo às demandas das zonas geográficas e dos grupos sociais menos favorecidos. Também se tornaram prioridades mudanças no enfoque essencialmente teórico (que deveria dar lugar a uma orientação para desenvolvimento de atitudes, aplicação do conhecimento, compreensão da realidade, solução de problemas para melhoria de condição de vida, internalização de valores éticos e de cidadania); mudanças na formação dos professores e em sua condição social; atenção às condições físicas das escolas, de seu equipamento e de seus instrumentos didáticos.

Em nossa compreensão, esses apontamentos mostravam-se generalizantes, encaixando-se em mudanças profundas ou reformas periféricas na educação. Qualquer demanda advinda da educação primária poderia (e deveria) ser envolvida pelos requisitos descritos supramencionados. No ato singular de cada um deles, há que se pensar o posicionamento sobre educação, homem, mundo e linguagem escrita. Para uma visão pragmática, no entanto, isso seria desnecessário. Ainda ressaltamos, nesses enunciados, a priorização de questões básicas (infraestrutura precária, desvalorização e má formação docentes) e endógenas à escola, o que nos

mostra como uma determinada concepção de qualidade, estacionada sobre mudanças da/na instituição educativa, foi iniciada e progressivamente reiterada.

Na sequência, a Tabela 5 organiza as ações dos países registradas nos Boletins do nº 1 ao nº 6. Não delimitamos o tipo de ação dos Estados-membros ou da Unesco (reuniões técnicas, seminários, oficinas, projetos, programas, entre outros). Buscando as orientações/determinações para a alfabetização infantil da América Latina e do Caribe, nosso olhar se deteve sobre o foco das atividades dos Estados-membros, apresentadas como exemplos a serem seguidos.

Para compreender melhor nossa organização (que se repete nas demais subseções de nosso estudo), sentimos necessidade de algumas explicações prévias: 1) algumas ações respondem ao primeiro e ao terceiro objetivos do PPE (1980-2000) e, por isso, aparecem duplicadas nos Boletins; entretanto, fizemos menção a elas apenas uma vez para cada país; 2) no item “formação docente”, aglutinamos todas as atividades que se definiram como de aperfeiçoamento, atualização e/ou capacitação de professores; 3) em “fracasso escolar”, incluímos todas as discussões que se relacionaram com a permanência na escola, promoção, absenteísmo, repetência/reprovação, “evasão”, distorção idade-série; 4) em “programas específicos”, incluímos atividades muito particulares descritas pelos diferentes Estados-membros. Observemos, então, a Tabela 5, com sua multiplicidade de ações e sua pluralidade de intenções.

Tabela 5 – Compreensão das seções dos Boletins do nº 1 ao nº 6 que trataram de atividades dos países-membros ou da Orealc e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações
Nº 1/ 1982	✓ Reflexões gerais sobre os objetivos do PPE (1980-2000), entre os quais aqueles que se referem à educação primária	5	8
	✓ Reflexões sobre descentralização da educação como princípio dirigente da educação básica	1	
	✓ Flexibilização do currículo	1	
	✓ Formação de professores	1	
Nº 2/ agosto 1982	✓ Educação no campo, incluindo formação docente	1	2
	✓ Vinculação entre educação formal e não-formal	1	
Nº 3/ março 1983	✓ Nenhuma menção a ações na educação primária	0	0

(continuação)

Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações
Nº 4/ novembro 1983	✓ Fracasso escolar	21	136
	✓ Formação de professores	19	
	✓ Revisão/inação de currículos	15	
	✓ Infraestrutura escolar	12	
	✓ Projetos Específicos	10	
	✓ Materiais pedagógicos	9	
	✓ Expansão da educação	5	
	✓ Ações sobre saúde e nutrição dos alunos	4	
	✓ Educação do campo (complementação de escolas, ampliação e renovação da educação primária)	3	
	✓ Profissionalização docente	3	
	✓ Descentralização/regionalização	2	
	✓ Apoio tecnológico	2	
	✓ Investigações educativas	2	
	✓ Vinculação trabalho-estudo	2	
	✓ Educação bilíngue	2	
	✓ Melhoria do ensino das Ciências	2	
	✓ Transporte escolar, bolsas de estudo, casa-escola	2	
	✓ Ampliação de educação não formal	2	
	✓ Assistência técnica a professores	2	
	✓ Melhoria das condições do trabalho docente	1	
	✓ Uso de salas multisseriadas	1	
	✓ Inclusão de educação familiar no programa de estudos	1	
	✓ Formas não escolarizadas de educação	1	
	✓ Maior utilização dos recursos da comunidade	1	
	✓ Orientação psicopedagógica às escolas	1	
	✓ Avaliação periódica de formação de pessoal	1	
	✓ Capacitação de alunos, líderes comunitários e comunidade	1	
	✓ Atenção às crianças no primeiro nível do sistema	1	
	✓ Racionalização de recursos	1	
	✓ Participação comunitária	1	
	✓ Alocação de professores	1	
✓ Colaboração de outras Secretarias de Estado	1		
✓ Melhoria da educação para crianças deficientes	1		
✓ Manutenção de alta cobertura, assegurando permanência	1		
✓ Universalização da educação básica	1		
✓ Planejamento educativo	1		

(conclusão)			
Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações
Nº 5/ maio 1984	✓ Programas Específicos vividos pelos Estados-membros	10	24
	✓ Atenção aos objetivos gerais do PPE (1980-2000)	4	
	✓ Renovação curricular	3	
	✓ Renovação de todo o sistema escolar	2	
	✓ Regionalização/descentralização	1	
	✓ Inovações metodológicas	1	
	✓ Língua materna	1	
	✓ Universalização da escolarização	1	
Nº 6/ janeiro 1985	✓ Educação bilíngue	1	0
	✓ Nenhuma menção a ações na educação primária	0	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Como assinalado, a Tabela 5 evidencia a reiteração do fracasso escolar, que não é o único assunto sobre o ensino primário. Tentando compreender esse processo nos países, encontramos atividades bem próximas aos objetivos do PPE (1980-2000), como aquelas que se referem às próprias reflexões sobre suas intenções (até mesmo para sua difusão nos países latino-americanos e caribenhos). Localizamos também ações que trataram da universalização da educação e/ou expansão da escolaridade (primeiro objetivo do PPE), além daquelas que se referiram à manutenção da cobertura e garantia de permanência das crianças na escola (para os países que já não mais enfrentavam o desafio da escolarização). Concentramos esses tipos de ações como as mais naturais e previsíveis do Projeto, uma vez que se referiram diretamente a ele.

Incluímos ainda, nesse grupo de atividades, aquelas que se detiveram sobre saúde e nutrição dos estudantes, transporte escolar, bolsa de estudos, casa-escola, uma vez que a delimitação de uma população-meta como principal destinatária dessas ações (grupos economicamente desfavorecidos, situados no campo e em áreas urbano-marginais) tornava-as, no mínimo, esperadas.

Além dessas, outras ações se detiveram sobre temáticas previsíveis, consideradas inerentes à própria dinâmica da escola e decorrentes de qualquer discussão a respeito da educação. São elas: o currículo (renovação e flexibilização), a questão docente (sua formação, sua condição social, suas condições de trabalho e seus

péssimos salários), a localização de profissionais em zonas isoladas, a infraestrutura, os equipamentos escolares, o material didático, a metodologia pedagógica, a descentralização administrativa (assunto sobre o qual não nos deteremos), as investigações educativas, a avaliação de formação de pessoal, a racionalização de recursos (terceiro objetivo) e o planejamento.

Em contrapartida, distante dessa previsibilidade, localizamos ainda ações que julgamos diferenciadas, na medida em que os objetivos do PPE (1980-2000) não as tangenciavam. Incluímos, nessa categoria, ações que se detiveram sobre a educação bilíngue, a educação formal e a não formal, a educação do campo, a vinculação entre trabalho e estudo, as tecnologias, o ensino das ciências, o uso de salas multisseriadas, a inclusão da família e da comunidade nos assuntos da educação (essa ação, mais à frente, somará esforços com o desejo da descentralização para os sistemas educativos), a orientação psicopedagógica, a deficiência, a atenção às crianças do primeiro nível do sistema, a colaboração entre Secretarias de Estado e a língua materna.

Os Programas Específicos também se revelaram múltiplos: *Programa Instrutor Comunitário; Programa Hortas Escolares; Educação primária para crianças migrantes e filhos de trabalhadores camponeses; Recuperação de crianças com atraso escolar; Atenção a crianças com problemas leves de aprendizagem; Educação primária intensiva para crianças que trabalham; Programas de ensino da leitura e da matemática para professores da Educação Primária; Programas Especiais para alunos com problemas de leitura e linguagem; Escola para Pais; Programa de educação extraescolar; Programas destinados à população camponesa; Programa de Educação Aberta; Programa de atenção a crianças órfãs; Programa de extensão e melhoria da educação primária urbano-marginal; Projeto de supervisão da educação; Desenvolvimento de sistema de capacitação de professores; Programa de melhoria da qualidade dos serviços da educação inicial urbana; Projeto de melhoria da educação do campo; Programa de atualização (sistema de informações).* Além disso, a Unesco, juntamente com a Unicef, encabeçou uma atividade, dirigida à universalização da educação básica, concentrando forças na educação pré-escolar.

Um aspecto não pode deixar de ser considerado na origem desses programas específicos, realizados pelos países latino-americanos: seu público. Os projetos foram dirigidos a crianças migrantes, filhas de trabalhadores camponeses e residentes no campo, com atraso escolar, com problemas de aprendizagem, trabalhadoras, órfãs. Há a reiteração de um público específico destinatário dessas ações: crianças de classes desfavorecidas e que se constituíam na população-meta do PPE (1980-2000). O atendimento prioritário a esses grupos foi uma recomendação frequente desde a Declaração do México (1979). Não há o que duvidar sobre a urgência de ações demandadas pelos menos favorecidos. O que nos intriga é a índole das ações dirigidas a eles, que condicionam seu desenvolvimento social à educação, como se ela fosse o requisito suficiente para mudanças socioeconômicas.

Remetendo a uma discussão específica sobre a alfabetização, Graff (1995) debate sobre sua associação ao desenvolvimento. Suas análises afirmam a constituição histórica dessa ideia que aproxima, desde o século XIV, alfabetização e progresso humano e social — fenômeno que nomeia de “mito da alfabetização”. O autor polemiza essa associação direta e linear que redundava na crença de que o analfabetismo é causa de subdesenvolvimento social. Graff (1995, p. 84) pontua que Suécia e Escócia “[...] chegaram à alfabetização quase universal antes do século XIX, mas ambos permaneceram desesperadamente pobres”, dados que corroboram suas críticas à vinculação entre alfabetização e desenvolvimento. Para Graff (1995), essa visão da alfabetização é limitada e inconsistente, porque ignora o contexto sócio-histórico, entre outros fatores.

Beisiegel (2005), por sua vez, aponta que as técnicas aprendidas na escola, bem como as habilidades desenvolvidas pelas crianças e jovens, redundam em benefícios — o que já nos impele à defesa da universalização da escolarização. Reconhecemos, como esse autor, que esses ganhos reais, por mais que se consolidem em casos individuais e não afetem nossa estrutura social, beneficiam a parcela da população atendida pela educação. Mas o que problematizamos nessa discussão é a crença de que a alfabetização das nações, por si só, reverteria sua condição de pobreza e miséria. Em leituras posteriores, observamos como essa

discussão se constituiu progressivamente como “pano de fundo” para a composição dos consensos em torno da educação.

Sem uma seção de *Publicações*¹⁷ que pudesse compor nossas análises iniciais, finalizamos nossas conclusões a respeito dos seis primeiros Boletins, afirmando que, para a alfabetização infantil, a tônica do discurso garantiu acento sobre a reprovação escolar no ensino primário, sobre possíveis estratégias que pudessem “eliminá-la” e sobre um determinado público que deveria ser preferencialmente atendido. Os altos índices de reprovação e “evasão” escolar nesse nível de escolarização mostravam a apropriação da leitura e da escrita como um campo prioritário de ação, mas sem o devido aprofundamento sobre esses conhecimentos. Como orientações/determinações norteadas por enunciações sobre acesso e permanência na escola, identificamos inovações pedagógicas nos currículos, modalidades de ensino, organização do tempo escolar, entre outras. Além dessas, notamos a preocupação com a formação de professores e suas condições de vida e de trabalho, juntamente com investigações sobre o fracasso escolar. Percebemos, pela leitura, que esse problema ganha força com o decorrer dos anos de vigência do PPE (1980-2000), sendo acrescidas outras inquietações que se referiram ao desperdício de recursos com a reprovação escolar.

4.2 ENTRE O PROMEDLAC I (1984) E O PROMEDLAC II (1987): A MANUTENÇÃO DO ALERTA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A REORGANIZAÇÃO DE AÇÕES PARA A CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PPE (1980-2000)

Dando prosseguimento à leitura dos Boletins, buscando compreender as possíveis orientações/determinações para a alfabetização infantil, organizamos, na Tabela 6, os textos das seções iniciais dos periódicos do nº 7 ao nº 12, mantendo nosso foco sobre a educação primária e sobre a fabricação de consensos para essa etapa educativa.

Os referidos documentos foram produzidos entre 1985 e 1987. Em comparação com a Tabela 4, vislumbramos um aumento significativo de suas seções iniciais e a

¹⁷ Nesses primeiros Boletins, do nº 1 ao nº 6, não há uma seção *Publicações* (em que são registrados livros e estudos sobre a educação publicados pela Orealc), deixando-nos uma lacuna em termos de produções a respeito da educação primária e/ou da alfabetização infantil nesse período.

apresentação de artigos com autoria (a partir do Boletim nº 8). O Boletim nº 12, limite para esta subseção, registra análises e recomendações que emanaram da Segunda Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal (Promedlac II), realizada em Bogotá, em 1987.

Um destaque se faz necessário ao Boletim nº 7, em que observamos o registro da criação de Redes de Cooperação: *Rede Regional de Formação, Aperfeiçoamento e Capacitação de Educadores (Picpemce)*, *Rede Regional de Capacitação de Pessoal e de Apoios Específicos em Programas de alfabetização e Educação de adultos (Redalf)* e *Rede Regional para a Capacitação, a Inovação e a Investigação nos Campos de Planificação e Administração da Educação Básica e dos Programas de Alfabetização (Replad)*.

Essas redes tiveram o objetivo de sistematizar a cooperação horizontal no âmbito do PPE (1980-2000) e foram constituídas por instituições com capacidade para assumir responsabilidades em cada esfera de formação, seja de professores de forma geral ou de forma mais específica (na alfabetização e educação de adultos), seja de pessoal envolvido com planejamento, administração e supervisão da educação. Suas ações enfatizaram as inovações. As atividades dos países, a partir do Boletim n.º 8, passaram a ser organizadas/aglutinadas em torno delas e de seus objetivos.

Para fins de nossa pesquisa, focalizamos a Picpemce, uma vez que atravessou diretamente nossos interesses de estudo. Mencionamos a Replad quando tratou especificamente da educação primária. A Redalf, por sua vez, não foi alvo de nossa análise, dados os limites de nosso trabalho. Na sequência, apresentamos a Tabela 6 com a organização dos dados produzidos a partir da leitura dos Boletins.

Tabela 6 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 7/ setembro 1985	7	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de Rede de Cooperação para formação de professores (inovações e assistência técnica aos docentes) ✓ Atenção ao planejamento, à administração e à supervisão da educação
Nº 8/ dezembro 1985	2	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de professores polivalentes para o trabalho com crianças camponesas
Nº 9/ abril 1986	3	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre a educação da América Central e do Panamá no âmbito do PPE (diminuição de investimentos devido a contexto de crise; relações entre analfabetismo, repetência e abandono na educação básica; ampliação da cobertura dos quatro primeiros anos da educação primária na Nicarágua, El Salvador e Guatemala — considerando possibilidades de formas não escolarizadas ou semiescolarizadas —; distribuição de alimentação, textos escolares de educação básica, calçados; readequação curricular; formação docente; educação bilíngue; atenção ao campo) ✓ Elaboração de alfabeto escrito para comunidades indígenas de tradição camponesa.
Nº 10-11/ dezembro 1986	5	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experiências de inovações pedagógicas (incluem as seguintes dimensões: obrigatoriedade da educação a todos de áreas camponesas; planejamento e organização escolar; renovação/readequação curricular; formação de professores; educação bilíngue; definição de método único de alfabetização em determinado país; garantia de quatro anos de escolaridade mínima; projetos diversos para a educação do campo com o fim de “eliminar” altas taxas de “evasão” e repetência, superando distorção idade-série; universalização da educação no campo ✓ Reflexões sobre o cotidiano escolar

(conclusão)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 12/ abril 1987	4	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldades para universalização da educação primária (13% de crianças ainda fora da escola) e da escolarização mínima de 8 a 10 anos ✓ Altos índices de repetência e abandono escolar ✓ Vinculação de fracasso escolar a desperdício de investimentos destinados à educação primária (da ordem de 50%) ✓ Melhoria da utilização de recursos, mecanismos e instituições de cooperação internacionais e nacionais ✓ Necessidade de aumento de recursos destinados à educação ✓ Superação da dicotomia quantidade e qualidade (aumento de cobertura e diminuição do fracasso e “evasão” escolares) ✓ Adaptação de currículos às realidades ✓ Necessidade de ampliação de experiências com educação bilíngue-intercultural ✓ Formação de professores, profissionalização docente e aumento de seu <i>status</i> social ✓ Assistência social compensatória a crianças de setores sociais menos favorecidos ✓ Desenvolvimento de materiais didáticos de baixo custo ✓ Infraestruturas físicas ✓ Melhoria nos sistemas de informação educacional ✓ Projeto Específico

Fonte: Elaboração própria (2017).

O aumento de produções e de temáticas discutidas nos fizeram refletir sobre a complexidade da escola, de suas múltiplas demandas, amalgamadas em torno da universalização da educação básica de 8 a 10 anos. Por outro lado, em meio a essa diversidade, a Tabela 6 reitera a centralidade do fracasso escolar nos seguintes itens: inter-relações entre analfabetismo, repetência e abandono na educação básica, preocupação com os altos índices de repetência e abandono escolar, fracasso escolar e desperdício de investimentos, aumento de cobertura e diminuição do fracasso e “evasão” escolares (superação de dicotomia entre quantidade e qualidade).

Também não podemos deixar de relacionar essa temática à preocupação muito específica sobre a educação no campo. Ela é o alvo de experiências educativas inovadoras em Cuba, no Equador, na Nicarágua e na Costa Rica, bem como de discussões que atravessaram o Promedlac II (1987). Esse fato nos remeteu a afirmações anteriores de que, nessas regiões, eram constatados os maiores índices de reprovação e de “evasão” escolares.

Um diferencial há que ser destacado nas enunciações sobre a reprovação escolar nesse período: ela passa a ser enfaticamente analisada pelo viés do desperdício de investimentos destinados à educação primária (da ordem de 50%). Esse dado foi reiteradamente ligado ao momento de crise vivido pela América Latina e pelo Caribe (contexto detalhado na seção anterior) e à diminuição do gasto público dele decorrente. Também se articulou maciçamente a discussões sobre melhoria da utilização de recursos, sobre mecanismos e instituições de cooperação internacionais e nacionais e sobre a urgência do aumento de recursos destinados à educação.

Retomando nosso olhar sobre a Tabela 6, ressaltamos também a forte referência à formação docente nos Boletins, apontada como uma das causas para o absenteísmo escolar no Brasil (GARCIA, 1987). Também identificamos enunciações que trataram diretamente da generalização do ensino primário, como a ampliação da cobertura dos anos iniciais, sua obrigatoriedade e as dificuldades de se efetivar esse objetivo (13% das crianças ainda permaneciam fora da escola, segundo dados da Unesco; no Brasil, especificamente, 72,8% da população com mais de 10 anos nunca estiveram na escola ou não havia superado o 4º ano básico). Além disso, foram recomendadas renovações curriculares, inovações pedagógicas e ações em torno do bilinguismo¹⁸. Nesse bloco de temas, permanece a centralidade dos objetivos do PPE (1980-2000) e há a incorporação do bilinguismo às discussões gerais.

Mais periféricas, mas não menos importantes, situamos as preocupações com alimentação, textos escolares de educação básica, calçados, uniformes e assistência social compensatória a crianças de setores sociais menos favorecidos.

¹⁸ Ao referirmos o bilinguismo, tratamos da relação entre língua materna indígena e língua oficial do país.

Somam-se a elas diálogos sobre planejamento e organização escolar, sobre cotidiano escolar, sobre materiais didáticos de baixo custo, sobre infraestruturas físicas e sobre melhoria nos sistemas de informação educacional. Assusta-nos constatar que as profundas reformas exigidas para a educação do novo milênio ainda vinham acompanhadas de medidas assistencialistas paliativas e de quesitos indispensáveis como infraestruturas adequadas e materiais didáticos.

Essas discussões mais pulverizadas sobre o ensino primário foram mais visíveis no Boletim nº 12, em que estão registradas reflexões e recomendações advindas da Promedlac II (1987), reunião que reiterou a centralidade em torno do fracasso escolar e que resultou nas Recomendações de Bogotá para o período 1987-1989 e na Declaração de Bogotá (1987).

Nesses documentos, a diminuição da repetência e da “evasão” escolares compôs uma das três áreas prioritárias do primeiro objetivo do PPE (1980-2000), além do avanço da educação básica (para 8 a 10 anos de duração) e da educação pré-escolar (etapa com profundas relações com a reprovação do ensino primário). Ao fracasso escolar foram direcionadas variadas reflexões, como sua interferência sobre a conquista da escolarização de toda a população e a concentração de repetentes e “evadidos” em famílias social e economicamente desfavorecidas no campo e em áreas urbano-marginais (onde se deveria concentrar esforços). Outras análises dirigiram atenção à distinção de fatores exógenos e endógenos à escola como ponto de partida para ataque definitivo para “eliminação” desse problema, bem como conduziram à afirmação da complexidade do problema que aglutinava demandas de assistência econômica e social, de participação comunitária e familiar, de envolvimento de educadores e administradores, de inovações e de reorganização escolar e questões de natureza pedagógica (flexibilização dos currículos e dos sistemas de avaliação e promoção escolar).

Para o alcance do terceiro objetivo do PPE (1980-2000), o “combate” ao fracasso e à “evasão” escolares, junto com o aumento da cobertura da educação básica de 8 a 10 anos, foram demandas reiteradas. Para sua resolução, os investimentos foram vistos como requisito básico, uma vez que mudanças de natureza qualitativa na educação de setores populares eram necessárias. A discussão sobre recursos, porém, foi composta pelo viés da melhor e maior utilização dos já disponíveis (em

termos de financiamento, mecanismos e instituições de cooperação), além do aumento ou da manutenção dos níveis já atingidos. Nesse sentido, compreendemos que era preciso resolver os problemas da educação latino-americana e caribenha com os poucos recursos existentes, fazendo melhor uso deles (pela “eliminação” da reprovação e da “evasão” escolares) e inovando (com medidas de baixo custo).

Como percebemos, as enunciações sobre o fracasso escolar permaneceram centrais. Houve um consenso sobre a urgência de se “pôr fim” a esse problema que ainda afligia a população economicamente desfavorecida, alimentado ora por textos das seções iniciais dos Boletins com dados estatísticos de diferentes países; ora pelo confronto entre a falta de recursos e o desperdício de investimentos com a reprovação e a “evasão” escolares; ora pelo compartilhamento de experiências diferenciadas. Enfim, houve um processo de elaboração de consensos em torno do fracasso escolar nos primeiros anos da escolaridade básica.

Tratando da frequente enunciação sobre as inovações pedagógicas, nossa atenção, durante a leitura das fontes, se deteve sobre dois destaques: 1) a necessidade da Nicarágua em definir um método único para se ensinar a ler e a escrever (método fônico-analítico-sintético) como estratégia para aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, garantia de escolaridade básica e de “eliminação” das altas taxas de repetência e “evasão” escolares; 2) um projeto específico desenvolvido na Jamaica — cujo objetivo era a educação nutricional das crianças — envolvido por um conceito de alfabetização voltado para o desenvolvimento de habilidades de decodificação, reconhecimento de palavras e compreensão da leitura. Como foram temas selecionados pela Unesco/Orealc para compor as sessões iniciais dos Boletins, espaço que consideramos de contribuições desse organismo aos diálogos promovidos nos e pelos países, percebemos que, para a alfabetização infantil, bastava a codificação e a decodificação, sendo entendida, portanto, como ensino de uma técnica para aprender a ler e a escrever.

Dado o caráter inovador e exitoso dessas experiências, indagamos sobre as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização. O método adotado (fônico-analítico-sintético) e a concepção de alfabetização como processo de codificação e de decodificação mostram-se pertencentes a uma perspectiva que considera o desenvolvimento das discriminações perceptivas (auditivas ou visuais)

como requisitos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), o método fônico tem em sua base a compreensão de que as crianças aprendem a ler e a escrever, quando estabelecem correspondência entre as unidades mínimas da fala (os sons) e as letras. Nesse sentido, ele é um dos métodos sintéticos, que se estrutura a partir do estudo de elementos menores que as palavras, especificamente, os sons das letras.

Compreendendo a divulgação dessas experiências como possíveis orientações para a alfabetização dos países da região e buscando possíveis concepções de alfabetização em meio a essas recomendações, analisamos criticamente a prevalência de uma determinada perspectiva fundamentada na compreensão da língua como código,

[...] como mero instrumento de comunicação – [e] de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, [sendo] o texto [...] visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. [...] nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo (KOCH, 2011, p. 18).

Na esteira desse mesmo entendimento da língua como código e de um sujeito passivo diante da sua codificação e decodificação, outros horizontes teóricos para a alfabetização serão apresentados na vigência do PPE (1980-2000), aparentemente diferenciados, mas substancialmente similares. Essa constatação evidenciou como um determinado pressuposto para a alfabetização foi supervalorizado em detrimento de outros, forjando consensos em torno das práticas educativas.

A Tabela 7 dá continuidade a nossa busca por possíveis orientações/determinações para a alfabetização infantil da região. Nela estão organizadas as ações dos países (possíveis exemplos a serem seguidos), registradas nos Boletins do nº 7 ao nº 12. Nesse período, foram descritas preparações de reuniões das Redes de Cooperação, assim como suas próprias realizações. Reiteramos que não nos preocupamos com a forma do ativismo dos países, mas com as temáticas a que se referiram e suas incidências. Há um quantitativo significativo de ações, mas, como perceberemos, elas começam a ser aglutinadas em torno de certos temas, ou melhor, das Redes de Cooperação.

Tabela 7 – Análise da Seção *Ações Orealc* nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária

Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 7/ setembro 1985	✓ Formação, capacitação e aperfeiçoamento docente	16	33
	✓ Educação do campo	5	
	✓ Produção e análise de dados (sistema de informações)	4	
	✓ Universalização da educação primária	1	
	✓ Educação formal e não formal	1	
	✓ Identidade cultural	1	
	✓ Relevância da educação primária em zonas marginais na América Latina e no Caribe	1	
	✓ Investigação sobre fatores que incidem sobre o rendimento escolar	1	
	✓ Análise de módulos educativos	1	
	✓ Projetos Específicos	1	
	✓ Infraestrutura	1	
Nº 8/ dezembro 1985	✓ Infraestrutura	1	5
	✓ Inovações pedagógicas	1	
	✓ Indústrias educativas	1	
	✓ Pertinência da educação primária em zonas de rápido crescimento urbano	1	
	✓ Renovação curricular	1	
Nº 9/ abril 1986	✓ Formação, capacitação e aperfeiçoamento docente	6	11
	✓ Produção e análise de dados (sistema de informações)	2	
	✓ Metodologias e materiais para currículo flexível	1	
	✓ Kit de avaliação	1	
Nº 10-11/ dezembro 1986	✓ Universalização da educação primária	1	9
	✓ Formação, capacitação e aperfeiçoamento docente	6	
	✓ Capacitação de recursos humanos do setor produtivo	1	
	✓ Inovação/adaptação curricular	1	
Nº 12/ abril 1987	✓ Descentralização da capacitação	1	52
	✓ Produção e análise de dados (sistema de informações)	33	
	✓ Investigação em educação	5	
	✓ Formação, capacitação e aperfeiçoamento docente	4	
	✓ Adaptação/flexibilidade curricular	3	
	✓ Questões gerais do PPE (1980-2000) ou das Redes de Cooperação	2	
	✓ Capacitação em investigação	1	
	✓ Métodos educativos em condições adversas	1	
	✓ Formas de investigação e docência em áreas marginais	1	
	✓ Materiais	1	
	✓ Técnicas de educação popular	1	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Da mesma forma que a Tabela 5, em que organizamos os dados sobre as primeiras ações dos países no âmbito do PPE (1980-2000), a Tabela 7 evidencia uma intensa atividade nos países. Não obstante, percebemos a diminuição da sua diversidade. As publicações, organizadas na Tabela 8, refletem também essa pouca multiplicidade.

Tabela 8 – Compreensão dos títulos das *Publicações* registrados nos Boletins do nº 7 ao nº 12 e suas relações com a educação primária

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 7/ setembro 1985	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de professores ✓ Deserção escolar na educação
Nº 8/ dezembro 1985	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sem seção de publicações
Nº 9/ abril 1986	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vinculação educação primária e trabalho produtivo ✓ Currículo flexível ✓ Pertinência da educação primária em zonas de urbanização rápida
Nº 10-11/ dezembro 1986	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nenhuma publicação dirigida à educação primária ou à alfabetização infantil
Nº 12/ Abril 1987	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo intercultural e preparação de material didático para ensino de e em língua materna

Fonte: Elaboração própria (2017).

Conjugando esforços sobre o objetivo do PPE (1980-2000) que afeta diretamente a educação primária (a saber, a universalização da educação básica de 8 a 10 anos de duração) e sobre temáticas que atravessam essa meta e outras discussões que envolviam a educação (formação de professores, currículo flexível, pertinência da educação primária e material didático), a Tabela 8 reflete a conformação às Redes de Cooperação, do qual ações como a atenção ao currículo intercultural e a preocupação com a língua materna ainda escaparam.

Retomando a Tabela 7, muito próximas ao primeiro objetivo do PPE (1980-2000), podemos situar ações que se envolveram diretamente com a universalização do ensino primário, incluindo a que se refere à relevância da educação primária em zonas marginais ou em zonas de rápido crescimento urbano da América Latina e

Caribe. Na esteira, observamos atividades englobadas nas Redes de Cooperação e preocupações específicas com a constituição dessas Redes.

Próximo ao terceiro objetivo do PPE (1980-2000) e compondo operações no âmbito da Picpemce, ações foram dirigidas à formação, capacitação e aperfeiçoamento docente, a inovações pedagógicas, metodológicas e curriculares, a materiais, à infraestrutura e à avaliação. Com forte ênfase sobre programas de formação à distância e incluindo análise de materiais e inovações curriculares na instrução dos professores, a formação docente foi a área mais trabalhada nos países.

Outra grande concentração de iniciativas dos Estados-membros aglutinou-se ao redor do Sistema Regional de Informações (Siri) que, mesmo não delimitado como uma Rede de Cooperação, teve grande incursão no Projeto Principal e incluiu atividades que se referiram à elaboração de dados, a análises de metodologia de análise de dados, a investigações etc., dada a urgência de formalização de informações confiáveis sobre a educação latino-americana e caribenha.

Sobrevivendo à centralização de iniciativas por meio das Redes e do Siri, continuaram aparecendo atividades que trataram de diferentes áreas (educação do campo, educação não formal, identidade cultural, módulos educativos, programas desenvolvidos na região, investigações educativas e educação popular). Por outro lado, as que se referiram à educação campesina, à educação formal e não formal e à necessidade de investigações compuseram campos prioritários. Pela Declaração de Bogotá (1987), estavam imersos no objetivo de “eliminar a evasão” e a reprovação.

Dentre as investigações apontadas, destacamos o texto *Investigação em educação e Tomada de decisões na América Latina*. Esse estudo ressalta que as pesquisas deveriam privilegiar prioridades de ação formuladas pelo Promedlac II (1987). Nesse sentido, os participantes dessa Reunião listaram temas relevantes e congruentes com as prioridades do Projeto Principal. Relacionados com o primeiro e o terceiro objetivos do PPE — nossos focos neste estudo — destacamos:

- i. en relación con el objetivo de generalización de la educación básica:
 - estado del arte en relación con repitencia y deserción;
 - educación de grupos más desfavorecidos;
 - demandas populares por educación;

- coherencia y congruencia interna de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria);
 - aspectos lingüísticos y culturales que pueden dificultar la movilidad al interior del sistema educativo; [...]
 - iii. en relación con el objetivo de mejoramiento de la calidad de la educación:
 - evaluación de la realidad circundante al sistema escolar y de la inserción de este en dicha realidad;
 - evaluación de diferentes modos de descentralización y regionalización educativa y de su incidencia en la educación;
 - currículo para sectores sociales marginales (educación para la democratización, trabajo productivo, fomento de la creatividad, pensamiento escrito);
 - perspectivas y actitudes docentes frente a los procesos de cambio;
 - impacto de las variables endógenas y exógenas en el rol del docente;
 - estados del arte sobre experiencias nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación;
 - incidencia de las expectativas socio-culturales sobre la calidad de la educación;
 - problemas socio-lingüísticos y socio-culturales;
 - efectos y utilización de la comunicación social en la educación;
- (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1987a, p. 49).

Em meio às prioridades estabelecidas, algumas se aproximaram dos consensos estabelecidos nos objetivos do PPE (o atendimento aos grupos desfavorecidos, avaliação da realidade em que se insere o sistema escolar, descentralização, adaptação de currículos, questões referentes aos professores e à qualidade da educação); outras se avizinharam das ênfases dos Boletins (repetência e “evasão” escolares) e outras ainda mostraram a diversidade dos países (congruência e coerência interna na educação básica, educação bilíngue e intercultural). Essa diversidade, no entanto, foi progressivamente aglutinada e amalgamada aos objetivos e às estratégias de ação do PPE (1980-2000).

Nesse sentido, em nossas buscas por possíveis orientações/determinações para a alfabetização de crianças latino-americanas e caribenhas no âmbito do PPE (1980-2000), observamos no período — 1985 a 1987 — uma mobilização que pareceu forjar um caminho a ser trilhado por uma região tão diferente e complexa. A que ponto as Redes de Cooperação não foram constituídas para garanti-lo? Afinal, como enunciamos, as atividades começaram a ser aglutinadas ao redor de seus objetivos. Em nossa compreensão ativo-responsiva, as Redes de Cooperação configuraram-se também como uma estratégia para formação de consensos.

O fracasso escolar, tão discutido nos textos iniciais, foi referenciado poucas vezes nas ações dos países e nas publicações. Essa constatação nos levou à dúvida se os

aportes textuais sobre a urgência na resolução dos altos índices de reprovação e de “evasão” escolar, contrastando com as atividades dos países que não se preocuparam tão especificamente com essa temática, não tentavam direcioná-las. O passo posterior corrobora nossa hipótese.

Sistematizando as orientações/determinações para a alfabetização infantil no período entre 1985 e 1987, foram reiteradas a preocupação com o fracasso escolar, a necessidade de inovações e a constituição de dados confiáveis para sua superação. Nesse período, em contrapartida, um determinado ponto de vista sobre a reprovação se apresenta e se reitera: sua análise pelo viés do desperdício de recursos (já insuficientes).

Na tentativa de desnudarmos as estratégias de conformação de consensos a respeito da alfabetização, agregamos, às retóricas já apontadas, a tensão envolvendo o binômio “qualidade e quantidade” que reafirmou as inovações como possibilidade de superação do problema, mas sendo valorizadas as iniciativas de baixo custo. Assim, nesses Boletins, o discurso em torno do fracasso escolar é fortalecido e acrescido de novas nuances, mantendo-se uma mobilização discursiva focalizada que, em nossa compreensão, forjou acordos em torno do tema.

Por outro lado, como pensar o fracasso escolar sem se deter sobre o conceito de “alfabetização” que orientava o trabalho com as crianças¹⁹ e até mesmo ratificava os já cristalizados no cotidiano escolar por meio do compartilhamento de experiências que mantiveram métodos tradicionais? E, ainda, como explorar a necessidade de mudanças, ignorando as profundas relações entre miséria e problemas educativos? Embora continuemos buscando diferentes enunciações em torno da alfabetização infantil, nossa leitura mostrou a hegemonia discursiva da urgência do “combate” ao fracasso escolar, tendo em vista o desperdício de investimentos. Antecipamos, porém, que questões específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita serão tematizadas num mesmo fluxo balizador de determinadas perspectivas.

¹⁹ Retomando a Tabela 8, um destaque precisa ser feito sobre o *Seminário de Microplanificação da alfabetização mediante estratégias não convencionais*. Nele houve uma discussão sobre conceitos de alfabetização, contudo direcionada para adultos. Com a leitura dos Boletins desse período, apreendemos que a maioria das ações que traziam em seu título o termo “alfabetização” foi pensada para a eliminação do analfabetismo adulto e não de crianças.

4.3 ENTRE O PROMEDLAC II (1987) E O PROMEDLAC III (1989): O FRACASSO ESCOLAR, A INEFICIÊNCIA DO SISTEMA EDUCATIVO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O título desta subseção antecipa relações produzidas durante a leitura dos Boletins produzidos no período entre 1987 e 1989: o fracasso escolar — central nas enunciações — é interrelacionado diretamente à ineficiência do sistema de ensino e à falta de qualidade da educação (estes dois últimos aspectos pensados a partir do binômio “efetividade e eficiência”). As orientações/determinações para o ensino da leitura e da escrita são dirigidas aos países envolvidos no PPE (1980-2000) a partir desse viés. A Tabela 9 organiza os dados produzidos com a leitura dos textos iniciais dos Boletins do nº 13 ao nº 19, continuando a ter como referência as discussões sobre o ensino primário e a alfabetização infantil. Nela, a hegemonia de uma perspectiva se consolida, mas não sem vozes dissonantes.

Tabela 9 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação primária	Foco das discussões nos textos
Nº 13/ agosto 1987	4	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações entre o fracasso da alfabetização de crianças e o analfabetismo adulto ✓ Fracasso escolar inicial: reflexões sobre fatores que incidem sobre ele, alternativas didáticas e metodológicas tradicionais, reconsideração do processo de alfabetização (processo de aprendizagem; momento inicial da aprendizagem; objeto de aprendizagem; trabalho dos adultos nesse processo; avaliação; necessidade de mudanças qualitativas na alfabetização)
Nº 14/ dezembro 1987	4	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nenhum texto tratou da educação primária ou da alfabetização infantil

(continuação)

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação primária	Foco das discussões nos textos
Nº 15/ abril 1988	5	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Financiamento da educação: clareza da impossibilidade de não se gastar com o ensino primário; alerta por uma gestão mais eficiente; estabelecimento de grupos prioritários (inclusão das crianças de 4 e 5 anos no ensino primário ou na extensão do 1º Ciclo de estudos para nove anos de escolaridade; melhoria da eficiência interna da educação primária; ações não convencionais para alunos fora da escola) ✓ Qualidade da educação: precisão do conceito de “qualidade”; implicações e alcances; busca de maiores informações sobre a educação; proposição de programa de investigação e avaliação (pressupostos para se pensar a qualidade da educação em um país) ✓ Projeto específico desenvolvido na Jamaica que envolvia distribuição de textos para estudo no ensino primário (textos e manuais sobre leitura e língua matemática)
Nº 16/ agosto 1988	3	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fracasso escolar: diagnóstico da realidade e estratégias para superar; ênfase dada à ineficiência do sistema (altos custos com reprovação em meio a contexto de crise econômica)
Nº 17/ dezembro 1988	4	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de trabalho de docentes ✓ Relações entre analfabetismo e condições precárias da escola primária ✓ Fracasso escolar e ação do Estado
Nº 18/ abril 1989	3	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fracasso escolar: perda de recursos com reprovação; fatores que geram repetência; projeção de desafios e reconhecimento de avanços no acesso e permanência; compartilhamento/sugestões de “experiências exitosas”

(conclusão)

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação primária	Foco das discussões nos textos
Nº 19/ agosto 1989	5	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fracasso escolar e qualidade do ensino (eficiência e efetividade do processo educativo) ✓ Recomendações para a elaboração de II Plano Regional de Ação do PPE, para os anos de 1990 e 1995 (acontecimentos comemorativos do Ano Internacional da Alfabetização; ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino primário) ✓ Enfrentamento da distorção idade-série ✓ Importância da atenção integral a crianças de zero a sete ou 10 anos de idade ✓ Integração de quantidade e qualidade (melhoria do processo educativo e extensão a todos) ✓ Expansão de inovações curriculares ✓ Qualificação docente ✓ Orientações para currículos e práticas docentes ✓ Avaliação da qualidade da educação (necessidade de elaboração de indicadores qualitativos, de sistema de informação, realização de estudos) ✓ Otimização de esforços no que se refere à produção de material e mobiliário escolar ✓ Financiamento da educação: melhoria na gestão de recursos; fracasso escolar correlacionado à geração de custos ✓ Organização de Comitê Regional da Conferência Mundial de Educação para Todos

Fonte: Elaboração própria (2017).

Observamos, pela organização da Tabela 9, o intenso debate sobre o fracasso escolar. O foco dos enunciados sobre o ensino primário se deteve sobre esse grande problema que afligia a América Latina e o Caribe. As reflexões foram ampliadas com apontamentos de possíveis fatores geradores, com compartilhamento de “experiências exitosas” na diminuição de índices de repetência e “evasão”, com questionamento às estatísticas oficiais etc. No entanto, a discussão manteve como dominante uma determinada linha discursiva.

Destacamos três tensionamentos envolvendo a preocupação com o fracasso escolar: mais recorrente, a análise enviesada pelo acento dado ao desperdício dos poucos recursos disponíveis; não muito distante, a discussão sobre a ineficiência de

um sistema que não capacita para o ingresso no mercado de trabalho e engrossa as estatísticas do analfabetismo; por último, a inquietação com o próprio processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto a esse último aspecto, o texto de Emilia Ferreiro (consagrada nos estudos de alfabetização de crianças por suas pesquisas psicogenéticas sobre a aquisição da leitura e da escrita) registra valiosas contribuições.

Acreditando que a premissa do insucesso escolar da educação primária era o fracasso da alfabetização das crianças, essa autora afirma categoricamente que “[...] el filtro inicial se encuentra al inicio del ingreso al sistema (entre 1/3 y 1/4 parte de los que ingresaron repiten el primer año)” (FERREIRO, 1987, p. 8). Assim, difícil seria, em sua visão, terminar com o analfabetismo sem melhorar a qualidade do ensino primário alfabetizador (assunto reiterado no Boletim nº 17). Impossível, por sua vez, o alcance de uma democracia efetiva sem o acesso à linguagem escrita. A partir dessas balizas, a autora apontou duas dificuldades: a população adulta não alfabetizada e a ineficiência do sistema educativo que não alfabetizava as crianças durante sua passagem pelo ensino primário e que gerava uma grande população de repetentes.

Ferreiro (1987) também não dispensa críticas a estratégias já utilizadas para se evitar o fracasso escolar: a constatação precoce dos níveis de amadurecimento das crianças para a aprendizagem, sua segregação em sistemas de educação especial e a ampliação do tempo de alfabetização para dois anos, sem retenção entre as duas primeiras séries do ensino primário (mesmo que teoricamente bem fundamentada, o efeito redundaria no adiamento da reprovação, se a medida não comportasse modificações profundas nas práticas alfabetizadoras). Na lógica da imprescindibilidade de mudanças substanciais, a autora apontou a necessidade de pensar o fracasso escolar a partir da natureza do objeto de estudo (a escrita), do sujeito aprendiz, da relação ensino e aprendizagem e da reconsideração do erro e de sua avaliação.

Pesquisas psicológicas e psicolinguísticas, segundo a autora, vinham questionando os modelos tradicionais de ensino. Afirmavam, na contramão dos clássicos métodos de alfabetização, que as crianças chegavam à escola conhecendo a língua da qual faziam uso. Além disso, defendiam que a natureza alfabética da linguagem seria

construída a partir da resolução de problemas conceituais e da reelaboração e reestruturação de conhecimentos. A escola, nesse sentido, precisava entender que as crianças passavam por etapas na construção da língua escrita e, mesmo sem acertar respostas solicitadas pelos adultos, elas evidenciavam os processos de desenvolvimento pelos quais passavam até o domínio da escrita alfabética.

Derivaram dessas considerações apontamentos quanto aos professores que necessitavam de capacitação para entender que poderiam identificar progressos onde só encontravam erros. Também decorreram reflexões quanto à redefinição de relações e de funcionamento dos espaços escolares e quanto à abertura da escola à vida, visando à restituição da língua às suas funções sociais. Segundo Ferreiro (1987, p. 17), estávamos “[...] frente a una revolución conceptual en el dominio de la alfabetización, que resultaria ridículo reducir a una nueva alternativa metodológica”. Esse texto indicou mudanças significativas na alfabetização e, partilhando espaço nos Boletins do PPE (1980-2000), configurou-se como orientações/determinações para o ensino da leitura e da escrita na América Latina e no Caribe.

Sobre a necessidade de restituição da língua às suas funções sociais, proposta por Ferreiro (1987), observamos a reiteração de críticas a práticas alfabetizadoras que negligenciavam um sujeito cognoscente e que convertiam a escrita em um objeto de discussão meramente escolar, ignorando sua natureza como “[...] objeto de uso social, com uma existência social (FERREIRO, 1981, p. 38). Por meio dos métodos tradicionais de ensino, a língua foi retirada de seu contexto de emergência, transformada em objeto da esfera educativa, sendo o professor “[...] o único informante autorizado” para tratar de seu ensino (FERREIRO, 1981, p. 39).

Embora dissonante em relação ao discurso hegemônico sobre a reprovação na alfabetização das crianças, as proposições de Ferreiro (1981; 1987) parecem ser progressivamente incorporadas às enunciações dos Boletins. Em anos posteriores, observamos a valorização de situações sociais de uso da escrita e da leitura, assim como um forte atrelamento desse discurso ao ensino das competências e habilidades necessárias à formação de mão de obra competitiva (ideia profundamente atrelada à ideia de desenvolvimento da nação).

Em descompasso com as reflexões sobre o processo de ensino da língua materna propostas por Ferreiro (1987), a Tabela 9 evidencia ainda que o fracasso escolar, sobretudo a reprovação, produzia perdas orçamentárias e, portanto, a ineficiência dos sistemas de ensino e a sua falta de qualidade. Essa relação é a mais mencionada na maioria dos Boletins selecionados para leitura nesta subseção, o que mostra como tais documentos desejavam formatar um determinado consenso em torno do assunto. A própria Ferreiro (1987) afirma, mas sem muita ênfase, que a reprovação era uma solução onerosa.

Não sem propósito, aparecem textos nessas seções iniciais sobre financiamento e qualidade da educação. De certa forma, eles engrossam as discussões sobre os custos envolvidos em melhorias e, por sua vez, perdidos com a repetência e a “evasão” (mais tarde, será incluída nessa discussão a distorção idade-série). Retomando os impactos da crise para a região, era urgente melhorar a gestão dos sistemas e a eficácia no uso dos poucos recursos. Acabar com o fracasso escolar, portanto, significava garantir mais recursos para o alcance dos três objetivos do PPE (1980-2000).

Lourie (1988), por exemplo, trata de novas estratégias de financiamento da educação, propondo ações dirigidas a populações prioritárias. Para os fins de nosso estudo, nos detivemos na sua sugestão de atendimento às crianças de quatro e cinco anos já inseridas na escola, bem como às crianças em idade escolar ainda não incluídas nessa instituição (duas das populações-meta). A maioria das ações propostas envolveram a adaptação, a reorganização e a modernização da escola e de seus professores; em síntese, dirigiram-se a mudanças pedagógicas. No que se refere à forma como os sistemas de avaliação seriam adaptados (tendo em vista sua vinculação direta com os altos índices de repetentes da escola primária) e os horários de ensino, modernizados, questionamos: como poderiam ser alterados tendo em vista o uso racional dos escassos recursos disponíveis para a educação? A progressão automática (um dos fundamentos do Bloco Único, estudado por Gontijo, 2016) poderia responder parte da questão e foi uma das estratégias indicadas por Schiefelbein (1988) dentro das “experiências exitosas” e de baixo custo, compartilhadas com os países envolvidos no Projeto Principal.

Esse autor, com explícitas ligações com a Unesco, o Banco Mundial e o governo chileno, critica fortemente a contradição entre o aumento da cobertura escolar e os altos índices de fracasso (concentrados em regiões de baixos níveis socioeconômicos, destacando-se as áreas campesinas). De acordo com as estatísticas, em 1980, a região atendia três de quatro crianças em idade escolar. Em compensação, uma de quatro ou cinco era repetente. Um aluno da escola pública precisava, em média, de dois anos para ser aprovado em cada série, o que implicava o dobro de recursos para o seu custeio. Para o autor, portanto, seria enganoso medir acesso e aplaudir sua ampliação enquanto persistissem esses altos números de alunos reprovados.

Lourie (1988) também dirige forte questionamento à confiabilidade das informações disponíveis sobre a repetência. Para ele, a região pautava-se em conclusões ilusórias, porque as taxas, na realidade, eram duas vezes maiores do que as declaradas oficialmente, o que situava o fracasso escolar como o principal problema a ser resolvido pela educação pública. Sua “eliminação” resultaria, para o autor, na universalização da educação primária da região e no fim do desperdício anual de milhões de dólares. O Brasil foi considerado o país com índices mais alarmantes: 7,8 milhões de repetentes nas seis primeiras séries.

Un trabajo preparado por el Banco Mundial estimaba que, en Brasil, para que un estudiante apruebe el primer grado, se necesita un promedio de 2,2 años de estudio y 3,7 años en el Noreste rural. Estos resultados son consistentes con el hecho de que después de asistir durante 2 años al colegio, la mayoría de los niños no saben leer o resolver ejercicios de aritmética simples, dado que se requiere, generalmente, saber leer algo para aprobar el primer grado. Después de ocho años de escolaridad, el niño brasileño promedio sólo ha aprobado el quinto grado (SCHIEFELBEIN, 1989, p. 9).

O fato de a criança brasileira não saber ler nem escrever depois de anos de escolarização já tinha sido denunciado por Schiefelbein (1988, p. 32), como pode ser lido a seguir:

El problema de calidad es aún mayor, según una investigación sobre la educación brasileña que constató que alumnos de cuarto grado no podían leer o sumar números sencillos, pero en este caso nos limitaremos al análisis del problema de la repetición.

Além da problemática envolvendo a reprovação, portanto, ainda havia a aprovação sem apropriação da leitura e da escrita, evidenciado pelo fato de algumas crianças,

na quarta série, não lerem ou somarem números simples. Intrigou-nos a tensão existente entre reprovação e promoção, uma vez que esta não significava, diretamente, sucesso escolar. Mesmo avolumando o diálogo sobre a temática, essa questão sequer foi tangenciada pelo PPE (1980-2000), mostrando-nos a construção de uma linha discursiva em torno do fracasso escolar que o reafirmou, majoritariamente, como perda de recursos. Podemos ver tal hegemonia nas enunciações de Schiefelbein (1988) e da Divisão de Políticas e de Planejamento da Educação da Unesco (UNESCO, 1988). Schiefelbein (1988), no entanto, é mais específico ao tratar do fracasso escolar, suas limitações e as estratégias de ação para sua resolução.

Esse autor cita as oito limitações que contribuíam para o insucesso nos primeiros anos de escolaridade: 1) falta de exercícios de prontidão na primeira série que permitiriam a capacitação para ler, embora mecanicamente, e de somar números simples; 2) choque cultural entre ambiente familiar e escolar (envolvendo crianças de nível econômico mais baixo e com língua distinta da usada pela escola); 3) heterogeneidade (reflexo da reprovação, havia uma grande diferença entre idades, motivações, capacidades de aprendizagem entre os alunos); 4) dificuldades para ir à escola (envolvendo saúde e nutrição das crianças); 5) falta de formação docente adequada; 6) falta de poder decisório das localidades; 7) ausência de mecanismos de buscas e processamento de informação para precisar localização de zonas e problemas urgentes a serem resolvidos ou de escolas com trabalhos diferenciados e exitosos; 8) limitações financeiras (baixos salários dos professores e condições inadequadas de trabalho com falta de materiais).

Vale a ressalva de que uma determinada concepção de alfabetização se faz presente nas considerações desse autor, que acredita serem importantes os exercícios de prontidão no início da escolarização primária, capacitando para uma leitura. O treinamento das percepções auditivas, visuais e das habilidades motoras compõem, inclusive, seções iniciais de cartilhas da época, fundamentadas nessas perspectivas (no Brasil, o Programa Alfa²⁰, adotado em alguns Estados na década

²⁰ Nesse programa, idealizado por Ana Maria Poppovic com o objetivo de superar o fracasso escolar, afirma-se uma sustentação cognitiva que agrega quatro princípios: a valorização do processo de aprendizagem, o desenvolvimento do autoconceito positivo da criança, a consideração da realidade sociocultural e o entendimento da linguagem como instrumento para outras aprendizagens. Este último quesito aproxima esse Programa às concepções tradicionais de ensino da língua.

de 1970, confirma nossas ideias). O que nos impressiona é como um discurso que forja a necessidade de inovações também reitera pilares dos métodos tradicionais de ensino, considerados como um dos responsáveis pelas estatísticas de reprovação. Progressivamente, são reafirmados determinados conceitos de alfabetização que contrariam essas metodologias, mas acabam propondo outras sustentadas pela mesma compreensão da língua como código. Assim, se configura um horizonte teórico da alfabetização que compreende necessidades de mudanças, no entanto, restritas a aspectos metodológicos e fundamentadas pelas mesmas bases teóricas dos antigos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Retomando as limitações citadas pelo autor, ele repete algumas delas no Boletim nº 18 (a segunda, a quinta e a sétima), incluindo ainda, em sua nova descrição, a ausência de técnicas de educação que pudessem ser amplamente desenvolvidas, a necessidade de livros para alunos e professores, a falta de educadores ou instrutores campesinos e a falta de estimulação precoce das crianças pelos pais. Cabe uma observação quanto à limitação financeira: o autor, mesmo reconhecendo a gravidade da falta de recursos econômicos, afirma que

[...] la prioridad actual de los gobiernos, en materia de educación, consiste en usar los recursos disponibles de una manera diferente que permita maximizar la calidad de la educación que logren los alumnos y una mayor eficiencia en la operación del sistema de educación primaria (SCHIEFELBEIN, 1988, p. 31).

Em síntese, dada a crise econômica que afetava a região, não haveria mais investimentos e, por isso, os problemas precisariam ser resolvidos com os disponíveis. Assim sendo, a reprovação, onerosa e antieconômica, precisava ser “eliminada” para o alcance do progresso na qualidade e na eficiência da educação (termos que devem ser compreendidos como baixa dos índices de repetência e redução de perda de recursos, respectivamente).

Após exposição de limitações, Schiefelbein (1988) também sugere estratégias para seu enfrentamento, apontando “experiências exitosas” vividas em diferentes países da América Latina e do Caribe, reconhecidas por sua eficiência, seja na resolução dos problemas, seja nos custos envolvidos (poucos investimentos foram necessários). A lógica, compreendemos, era recomendar sugestões que, com baixos custos, vinham revertendo quadros problemáticos em países da região.

Essas mesmas experiências foram reiteradas em outro texto de autoria de Schiefelbein (1989). São elas:

- ✓ educação bilíngue (experiência vivida na Guatemala, com instrução na língua materna com custos que variariam de acordo com o número de línguas e de professores a serem contratados);
- ✓ *Escuela Nueva* (desenvolvida na área campesina da Colômbia, envolveu readequação de técnicas de aprendizagem com investimentos iniciais para capacitação e supervisão de professores, textos para trabalho discente em grupo, guias docentes, equipamento mínimo, biblioteca com 100 livros para cada sala);
- ✓ educação pré-escolar com colaboração de pais e monitores (programa vivenciado no Chile e no Peru);
- ✓ Grau Zero (experiência também colombiana de ingresso de crianças em um ano determinado, nomeado como “grau zero” ou preparatório, sem reprovação e com o objetivo de prepará-la para a aprendizagem da leitura, da escrita e dos números na primeira série; custos em atenção pré-escolar durante um ano eram muito baixos diante da possibilidade de se reverter altos índices de repetência; os maiores investimentos seriam para a capacitação de professores);
- ✓ instrutores comunitários rurais (baseado no projeto desenvolvido no México, sugeriu a seleção e contratação de instrutores, entre os jovens das áreas campesinas que tinham maior nível de educação, para serem capacitados no uso do *Manual do Instrutor Comunitário*. Os investimentos seriam menores que os dispendidos pela escola tradicional e os maiores custos envolveriam contratação de instrutores, capacitação e aquisição de manuais aos alunos);
- ✓ Sistema de Informação Estatística (desenvolvido na Costa Rica, Chile e México; para o autor, já havia grande quantidade disponível de informações, mas era necessário selecionar e organizar os dados, os indicadores e as tabelas ou outras modalidades de apresentação e distribuição da informação);

- ✓ uso dos resultados de investigações em educação (experiência da Colômbia e da Costa Rica de exame de investigações já realizadas nos países, com custo zero).

Schiefelbein (1989) ainda destaca, de forma mais geral, outras vivências do Chile, do Uruguai e da Venezuela, em que índices de repetência foram reduzidos por meio de campanha pública, de formação de professores, de promoção automática, de tratamentos diferenciados e de ajuda complementar. A recomendação, não obstante, era concentrar a atenção sobre a primeira série, onde estava localizada a metade dos repetentes, cerca de cinco milhões de crianças, diminuindo a reprovação por meio da melhoria da qualidade e da mudança na atitude docente.

Em nossa opinião, esse autor aposta na divulgação desses experimentos exitosos para se pensar táticas para a redução da ineficiência do ensino. Antecipando possíveis críticas sobre possíveis transposições literais, Schiefelbein (1988) é categórico ao afirmar que seria preciso adaptar a estratégia escolhida ou a combinação delas às situações específicas de cada país, considerando recursos disponíveis para implementação e manutenção dessas políticas. Além disso, partindo da experiência da Venezuela, em que todas as crianças ingressavam no ensino regular na idade esperada, o autor conclui que era possível reduzir níveis de reprovação com incrementos relativamente baixos e, com isso, aumentar eficiência dos sistemas educacionais. Somente após esses alertas, recomendações e avaliações de estatísticas e valores, o autor aponta a relação entre o fracasso escolar e o sujeito que o vivencia, afirmando que, mais importante que esses resultados, seria

[...] reducir el número de personas que quedan estigmatizadas como incapaces cuando el sistema les asigna el rótulo de repitente, y el impacto que eso tiene en la autoestima y creatividad de las personas que participan posteriormente en la vida económica del país (SCHIEFELBEIN, 1988, p. 48).

Infelizmente, o sujeito que sofria com o fracasso escolar não foi a prioridade nas enunciações desse autor. Suas enunciações objetivam dar destaque aos investimentos perdidos com a reprovação.

Além dos tensionamentos envolvendo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e o desperdício de investimentos, a Tabela 9 ainda evidencia que

o fracasso escolar foi analisado pela perspectiva da ineficiência do sistema educacional que não habilitava para o mercado de trabalho, uma vez que não alfabetizava. Casassus (1988) tangencia o tema, afirmando o setor educativo como de maior impacto na configuração da sociedade do século XXI e na colocação do país no contexto mundial.

Reiterando estatísticas divulgadas por Schiefelbein (1988), Casassus (1988) mostra os problemas com que o Estado vinha se confrontando, não garantindo o necessário desenvolvimento científico-técnico que se exigiria do país para sua inserção nas novas configurações da Divisão Internacional do Trabalho, inviabilizando a inclusão dos sujeitos no mercado formal e o desenvolvimento econômico dos países. Afirma que a principal experiência proporcionada pelo ensino primário às crianças era o fracasso escolar, que ocorria principalmente no campo e entre os setores populares. Ainda reitera, como possíveis explicações para a ineficiência do sistema educativo, a imposição de determinado modelo cultural pelos sistemas educacionais, os currículos obsoletos, a gestão centralizada e a desvalorização da carreira docente pelos salários baixos e péssimas condições de trabalho (questão também problematizada por Alleyne, 1988).

Os dados produzidos e organizados na Tabela 9 revelam, até então, que a ineficiência e a baixa qualidade do ensino primário foram temáticas enviesadas por tensões como a necessidade de reconfiguração da ação alfabetizadora, a perda de recursos com o fracasso escolar e a exclusão de grandes setores populares. A questão econômica, no entanto, se fez presente pelos menos nas duas últimas linhas discursivas, seja na perda de investimentos dos países, seja na inviabilização de seu desenvolvimento econômico tendo em vista um grande contingente populacional de analfabetos, fruto de uma escola primária que não alfabetizava suas crianças no tempo específico.

O Boletim nº 19, que encerra nossa subseção com os destaques da Terceira Reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promedlac III, em 1989) reitera todas as discussões antes mencionadas sobre o fracasso escolar, articulando-o aos três objetivos macros do PPE (1980-2000). Em síntese: com educação de qualidade (compreendida pela associação da eficiência e da efetividade do processo educativo) seriam resolvidos problemas

decorrentes do fracasso escolar, que constituía um dos principais obstáculos para o alcance dos dois primeiros objetivos do PPE.

No Promedlac III, foram retomados os esforços dos países (projetos de leitura, escrita nos primeiros anos da escola primária, por exemplo), reiteradas as dificuldades (principalmente a insuficiência orçamentária) e ratificados os objetivos do PPE (1980-2000). No curso dessas considerações, a qualidade da educação foi definida como prioridade para os anos seguintes. Nessa mesma reunião, foi lançada a necessidade de preparação dos países para as comemorações do Ano Internacional da Alfabetização (AIA), em 1990, com proposições de investigações, de formação e de ações que objetivassem a luta contra o analfabetismo. Outras atividades envolvendo o AIA serão melhor especificadas na Tabela 10, que organiza as ações dos países entre os anos de 1987 e 1989, na vigência do PPE (1980-2000).

Retomando o II Plano Regional de Ação do PPE, a preocupação com o fracasso escolar, envolvido pela máxima da qualidade da educação, tomou forma no delineamento de estratégias, em que são recomendadas articulações entre redes (Siri e outras) em torno desse problema. Como campos de ação prioritários, foram recomendadas a formação, a capacitação e o aperfeiçoamento de docentes, administradores, supervisões e especialistas em informática, além da experimentação de inovações pedagógicas e da melhoria da infraestrutura escolar (aproveitamento, acondicionamento, manutenção, equipamento, autoconstrução). Como populações prioritárias para ações destinadas à alfabetização e à superação do analfabetismo, foram indicadas a infantil e a juvenil, não incluída no processo de escolarização.

Dando maior foco ao nosso objetivo de trabalho, com respeito à universalização da escola primária, o Promedlac III aconselhou que os II Planos Regionais de Ação trabalhassem em torno da ampliação da cobertura (com diminuição da repetência e “evasão”, ampliação da educação básica para 8 até 10 anos, além de intensificações na área pré-escolar), sem perder de vista a qualidade da educação. Portanto, o enfoque deveria estar sobre a quantidade e a qualidade, concomitantemente. O fracasso escolar perpassou essa discussão e foi reconhecido pelo Comitê como o problema mais importante a ser enfrentado pelo PPE (1980-2000), devendo ser

intensificadas investigações sobre causas e delineados programas e metodologias didático-pedagógicas diferenciados.

Diante do contexto de crise econômica e deterioramento das condições de vida, os altos índices não vinham diminuindo. Por isso,

[...] las estrategias de tipo pedagógico (disponibilidad de textos, promoción automática, detección y tratamiento especial a los niños con dificultades de aprendizaje, programas de orientación para los niños en los primeros años de escuela básica, atención especial a los niños indígenas monolingües y bilingües, mejorar la selección, capacitación y perfeccionamiento de los maestros, adecuación de los objetivos y contenidos curriculares y de los calendarios de actividades a las características y necesidades locales, y otras), deberían ser acompañadas por estrategias complementarias de carácter nutricional y de salud y por acciones destinadas a obtener un mayor nivel de participación en la decisiones por parte de los agentes directos de la acción educativa (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1988b, p. 16 e 17).

Percebemos, nessa citação, a síntese de algumas das discussões que anteciparam o Promedlac III, principalmente quando foram mencionadas ações inseridas no âmbito das “experiências exitosas” recomendadas por Schiefelbein (1988; 1989). Elas não estão literalmente nomeadas, mas suas atividades são citadas em meio à disponibilização de materiais, à promoção automática, à identificação e ao tratamento de dificuldades de aprendizagem, à orientação nos primeiros anos de educação básica, à educação bilíngue, à seleção e formação docente, ao atendimento à realidade local e a ações envolvendo nutrição, saúde e de descentralização de decisões. Todas essas estratégias de ação foram mencionadas em algumas das “experiências de sucesso”.

Um elemento adicionado aos diálogos sobre o fracasso escolar foi a distorção idade-série, incluída nesse Promedlac III como outro problema que afetava diretamente o alcance do primeiro objetivo do PPE. Foram indicados, para sua resolução, programas escolares e extraescolares específicos para alcance da população de adolescentes entre 12 e 15 anos. Para o alcance do primeiro objetivo do Projeto Principal (1980-2000) em sua plenitude, a essas ações e a outras que objetivavam a luta contra o fracasso escolar, os países ainda deveriam se deter sobre a atenção integral a crianças de zero a sete ou 10 anos de idade e sobre as inovações curriculares, sem se esquecer da avaliação da qualidade da educação, da qualificação dos professores e de práticas docentes norteadas por princípios que

considerassem os direitos humanos, a paz, a democracia, o respeito às identidades culturais, a preservação da natureza.

Dessas recomendações, emergiu a Declaração da Guatemala (1989), que ratificou o já exposto e emitiu o alerta da urgência quanto à intensificação de ações no âmbito do PPE (1980-2000), sem a qual a população não estaria alfabetizada e incorporada à educação básica até o ano 2000. Nela, há também a advertência sobre o deterioramento do processo educativo e o reconhecimento da inter-relação entre o fracasso escolar e outros condicionantes (sociais, políticos, culturais, ambientais e econômicos), não só os pedagógicos. Somados à falta de recursos, esses elementos conduziram os países a conclamarem ação articulada de diferentes setores, mobilização de todos os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como necessárias modificações em métodos, estruturas, conteúdos e procedimentos dos sistemas de ensino, a fim de se melhorar a qualidade da educação, sustentáculo da universalização da escolaridade básica.

Em texto em que se preveem ações do PPE (1980-2000) em sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), essas mesmas vozes ecoam, defendendo-se uma educação primária de boa qualidade para todas as crianças, compreendida a partir dos resultados de aprendizagem e dos anos de escolarização.

A partir desses apontamentos registrados nas seções iniciais dos Boletins PPE (1980-2000) que mobilizaram enunciações a respeito de uma escola primária qualificada e eficiente para todas as crianças, os Estados-membros deveriam desenvolver suas estratégias de trabalho. Na Tabela 10, dispomos dados a respeito de atividades regionais que antecederam essas discussões. Nela, percebemos o arrefecimento da diversidade de propostas, a continuidade de determinadas frentes de ação, a supervalorização das inovações e a importância dada às comemorações do Ano Internacional da Alfabetização (AIA).

Tabela 10 – Compreensão da seção *Ações Orealc* nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária

			(continua)
Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 13/ agosto 1987	✓ Inovação/modificação na formação de professores	7	22
	✓ Projetos Específicos	4	
	✓ Formação de professores	3	
	✓ Adaptação/adequação curricular	2	
	✓ Leitura e escrita	2	
	✓ Universalização da educação primária e alfabetização	1	
	✓ Fracasso escolar	1	
	✓ Inovações metodológicas	1	
Nº 14/ dezembro 1987	✓ Material didático	1	8
	✓ Inovação na formação de professores	2	
	✓ Leitura e escrita	1	
	✓ Currículo	1	
	✓ Investigação em educação	1	
	✓ Administração como motor de mudanças na educação	1	
	✓ Projeto Específico	1	
Nº 15/ abril 1988	✓ Formação de inspetores de educação primária	1	13
	✓ Preparação para AIA (ações gerais de organização; pós-alfabetização; contexto de analfabetismo e de alfabetização de crianças, jovens e adultos)	5	
	✓ Inovação/reestruturação da formação docente	4	
	✓ Formação docente	2	
	✓ Capacitação de inspetores de educação primária	1	
	✓ Educação primária no campo	1	
Nº 16/ agosto 1988	✓ Inovação na formação docente	3	16
	✓ Preparação para AIA (alfabetização na América Latina e Caribe)	2	
	✓ Formação de formadores de docentes	2	
	✓ Formação docente	2	
	✓ Materiais para formação docente	1	
	✓ Experiências de capacitação de pessoal	1	
	✓ Articulação entre educação pré-escolar e primária	1	
	✓ Educação bilíngue	1	
	✓ Leitura, escrita e fracasso escolar	1	
✓ Análise de dados sobre repetência escolar	1		
✓ Adequação curricular	1		

			(conclusão)
Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 17/ dezembro 1988	✓ Preparação para AIA (analfabetismo e baixa qualidade da escola primária; reconceituação de analfabetismo funcional)	4	7
	✓ Leitura-escrita como fator de êxito ou fracasso escolar	1	
	✓ Sistema de avaliação da educação básica	1	
	✓ Profissionalização de docentes do nível primário	1	
Nº 18/ abril 1989	✓ Preparação para AIA (ações gerais de organização; alfabetização; produção de dados e informações)	4	9
	✓ Condições de trabalho docente e fracasso escolar	2	
	✓ Inovação/aperfeiçoamento da formação docente	2	
	✓ Capacitação de planejadores, administradores e supervisores da educação primária e alfabetização	1	
Nº 19/ agosto 1989	✓ Preparação para AIA (ações gerais de organização; analfabetismo e alfabetização; analfabetismo; melhoria da educação básica de adultos; experiências de alfabetização; leitura e escrita).	11	16
	✓ Informação sobre qualidade da educação	1	
	✓ Condições de trabalho docente	1	
	✓ Avaliação de escolas multisseriadas	1	
	✓ Leitura-escrita como fator de êxito ou fracasso escolar	1	
	✓ Inovação na formação docente	1	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Em comparação com as tabelas anteriores que também organizaram dados a respeito das ações dos países no âmbito do PPE (1980-2000), uma primeira observação que precisa ser apontada se refere à sensível diminuição da diversidade de propostas. Acreditamos que essa redução reflete a força das Redes de Cooperação que passaram a reunir as atividades dos Estados-membros em torno dos seus objetivos.

Outro aspecto observado foi a reiteração de determinadas temáticas expostas desde o início do PPE (1980-2000) que evidenciaram demandas não atingidas. Comparando a Tabela 10 à Tabela 11, em que sistematizamos as publicações divulgadas nos Boletins do nº 13 até o de nº 19, notamos essa mesma permanência, sugerindo-nos inclusive que sua importância impeliu a transformação das atividades em documentos escritos, muitos deles patrocinados pela Unesco/Orealc ou pelos próprios países (essa última afirmação se baseia no fato de

que algumas publicações foram encontradas em meio às ações dos Estados e não só na seção *Publicações*).

Tabela 11 – Compreensão dos títulos das *Publicações* registrados nos Boletins do nº 13 ao nº 19 e suas relações com a educação primária

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 13/ agosto 1987	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inovação na capacitação e formação docente ✓ Material para o trabalho docente
Nº 14/ dezembro 1987	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inovação na capacitação e formação docente
Nº 15/ abril 1988	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alternativas de alfabetização ✓ Material de capacitação para educação primária e inicial ✓ Inovação na formação e aperfeiçoamento docente ✓ Alfabetização infantil ✓ Características e necessidades educativas
Nº 16/ agosto 1988	10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil pedagógico da educação primária na zona urbana do litoral Pacífico ✓ Leitura, escrita e êxito ou fracasso escolar ✓ Transição entre educação inicial e primária ✓ Inovação no ensino ✓ Materiais para educação primária ✓ Mudanças no currículo ✓ Ensino no campo ✓ Alternativas de alfabetização ✓ Escolarização, alfabetização e qualidade da educação
Nº 17/ dezembro 1988	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações entre educação básica e analfabetismo ✓ Ano Internacional da Alfabetização ✓ Produção e uso de materiais didáticos com recursos do meio ✓ Situação educativa na América Latina e no Caribe
Nº 18/ abril 1989	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de trabalho docente
Nº 19/ agosto 1989	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemática da educação primária ✓ Situação educativa na América Latina e no Caribe (1980-1985)

Fonte: Elaboração própria (2017).

Em nossa compreensão, a formação e as condições de trabalho do professor, o currículo, os materiais didáticos e para capacitação, o ensino primário e no campo, além da constituição de dados e informações sobre a educação na região latino-americana e caribenha constituíam demandas não atendidas ou necessitando de atualizações em quase 10 anos de vigência do Projeto Principal.

Nesse conjunto de ações reiteradas, houve também a apresentação de Projetos Específicos. Desde o início das ações do PPE (1980-2000), essas experiências foram compartilhadas e, a exemplo das proposições anteriores, soaram como modelos a serem seguidos pelos demais países que se identificassem com as mesmas demandas²¹.

Como percebemos, em sua maioria, os projetos citados objetivaram a “eliminação” do fracasso escolar que, evidentemente, não poderia deixar de ser alvo de ações dos países, se analisarmos a constância de contribuições dos Boletins sobre o assunto. Um deles, direcionado para populações indígenas, confirma uma das populações-alvo do Projeto Principal; outros dois, destinados às primeiras séries, reafirmaram as contribuições psicogenéticas de Ferreiro (1987), reconhecendo fatores intraescolares na produção do fracasso, diferentes níveis de desenvolvimento e amadurecimento infantil, bem como a falta de preparação docente para o trabalho com essa diversidade. O fracasso escolar, residindo em determinadas regiões e podendo ser “eliminado” por “experiências singulares”, foi assumido pelos países como problemática de máxima importância.

Sobre o fracasso escolar, especificamente, as Tabelas 10 e 11 evidenciam sua presença no compartilhamento de “experiências de sucesso” e interrelacionado às condições de trabalho docente, além de ser tratado como uma temática em si. As reflexões dirigidas a ele também impuseram a necessidade de estudos dos dados já produzidos sobre a repetência e de articulação entre educação inicial e primária. Não podemos nos esquecer que ainda foi associado a reflexões sobre a leitura e a escrita como promotoras do sucesso ou do insucesso escolar. Como podemos perceber, discussões sobre a leitura e a escrita já vinham sendo acionadas pelos países. Revelou-se interessante, nesse período, a ação de alguns Estados dialogando sobre esses conhecimentos da alfabetização e suas relações com o êxito e o fracasso escolares. Como não dispomos de muitas informações a respeito, não podemos precisar a forma como o assunto foi abordado.

²¹ Foram cinco os projetos que se aproximaram da alfabetização infantil: *Sistema Regional de Informação*, *Projeto sobre Alfabetização de Populações Indígenas* (grupos em que se concentravam maiores índices do fracasso escolar e de analfabetismo), *Projeto de Ensino da Leitura e da Escrita e das Matemáticas nos primeiros anos da Escola Primária*, *Bilinguismo e Trabalhos sobre ensino da leitura, da escrita e do cálculo no nível primário com enfoque psicolinguístico* (alternativa inovadora para o controle do fracasso escolar em grupos menos favorecidos).

No entanto, uma publicação, produzida a partir de um seminário sobre leitura, escrita e êxito/insucesso escolar, reuniu trabalhos que mostraram um pouco dessa tessitura. Nela, foram incluídos textos escritos por especialistas que trataram de diferentes relações envolvendo a alfabetização como podemos ler em seus títulos: *Leitura inicial e Computação; Estudo piloto do texto “Aprendo con mis Palabras” comparado com o texto “Lenguaje” no ensino da leitura e da escrita; Incidência da preparação técnico-pedagógica do professor de Educação Geral Básica na repetência e evasão de alunos do primeiro ano, como base para a estruturação de um programa de especialização; Integração de dois modelos teóricos frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita: o modelo de destrezas e o modelo psicolinguístico; A influência do entorno sociocultural nos meios de aprendizagem para a criança rural; Sistema técnico de precisão para o ensino da leitura e escrita inicial; Relação entre as variáveis psicomotricidade e leitura compreensiva em alunos de 3º e 4º ano de Educação Geral Básica e A variável professor na aprendizagem da leitura e da escrita.*

Percebemos que questões endógenas à escola foram as mais apresentadas nessa publicação. Observamos diálogos sobre as relações entre a aprendizagem da língua materna e a informática, sobre a preparação dos professores, sobre a reprovação e a “evasão”, sobre determinados modelos teóricos, sobre influências socioculturais, sobre a psicomotricidade etc. Portanto, há uma diversidade de assuntos que se relacionam ao processo de apropriação da língua e que evidenciam a complexidade do fenômeno fracasso escolar. No entanto, em sua maioria, o acento foi dado à instituição escolar e às suas questões internas.

Gostaríamos ainda de destacar, nas Tabelas 10 e 11, duas temáticas que mais sobressaíram em termos quantitativos: as inovações e os preparativos para o AIA (esta, associada à Redalf, nos impôs o olhar sobre essa Rede de Cooperação durante esse período). Podemos antecipar que elas não emergiram desligadas das enunciações sobre o fracasso escolar. Um outro elemento diferenciado desse período, mas mencionado apenas uma vez, foi a constituição de um sistema de avaliação da educação básica na República Dominicana, destinado a atualizar diretores e professores do ensino primário. Embora não reproduzido por outros países, demarca possível início de uma conjuntura muito comum em nossos dias

atuais. Não nos deteremos nesse assunto, tendo em vista as poucas informações disponibilizadas.

Quanto à ênfase dada às inovações que perpassaram tanto as metodologias de ensino como a formação dos docentes que fariam sua proposição em sala de aula, vislumbramos o enunciado “inovação” como uma palavra de ordem nesse período, motivado pelas orientações/determinações do Promedlac II. Dele decorre a preocupação com a formação dos formadores de docentes, com os materiais utilizados nela e com o compartilhamento de experiências de capacitação de pessoal, além da discussão sobre a administração como motor de mudanças na educação.

Uma das reuniões que versaram sobre os formadores de professores garantiu destaque soberano à leitura e à escrita, dialogando sobre transformações das práticas, evolução da leitura no primeiro ano, fatores de fracasso, decifrado e significado no ensino da leitura e da escrita, “experiências de sucesso” com crianças com alto nível de repetência no primeiro ano e promoção automática. Um dos materiais tematizava períodos e níveis de desenvolvimento propostos por Jean Piaget para o pensamento infantil. Como sabemos, Emilia Ferreiro, autora já citada em meio aos diálogos desse período, baliza suas pesquisas sobre leitura e escrita nos apontamentos desse estudioso. Gradualmente, portanto, contribuições teóricas da Unesco/Orealc para a alfabetização infantil foram concretizadas nas ações dos países envolvidos no PPE (1980-2000).

Em contrapartida, as enunciações sobre inovação nos provocaram questionamentos, diante do discurso tão intensamente reafirmado sobre aumento do acesso sem perda da qualidade da educação. Diante da falta de recursos, pensamos: como inovar? Ou ainda: inovar seria sinônimo de mudanças sem custos? Relembrando as “experiências de êxito” compartilhadas nesse período específico de vigência do Projeto Principal, a ideia parece ser a de mudar sem custos. Uma orientação do Diretor Geral da Unesco, que seria atendida pela Rede Picpence, alimenta nossas suposições: “Hacer menos para hacer mejor” (UNESCO/OFFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1989a, p. 59).

Os preparativos para o AIA também foram destaque, por seu quantitativo e por sua originalidade na vigência do PPE (1980-2000). Para a Redal, a proclamação do AIA oportunizaria o interesse público sobre a “eliminação” do analfabetismo, compreendendo-o como tarefa nacional. Foram mencionadas ações envolvendo esse tema em quase todos os Boletins desse período. Elas dinamizaram desde a organização geral das comemorações no ano de 1990 nos diferentes Estados-membros até reflexões sobre leitura e escrita, pós-alfabetização, contexto de analfabetismo e de alfabetização de crianças, jovens e adultos, alternativas de alfabetização na América Latina e no Caribe, analfabetismo e baixa qualidade da escola primária, reconceituação de analfabetismo funcional, analfabetismo e alfabetização, melhoria da educação básica de adultos e experiências de alfabetização. Como percebemos, há também um entrelaçamento entre o AIA e as enunciações sobre o fracasso escolar.

Um tema que ganhou relevo em nossa atividade de leitura foi a decisão referente a conteúdos propriamente alfabetizadores (leitura, escrita e matemática): eles eram mínimos em programas e deveriam ser valorizados como ferramentas essenciais para o desenvolvimento autônomo de capacidades produtivas. Essas conclusões foram produzidas por especialistas envolvidos em investigação sobre pós-alfabetização e trabalho produtivo, ou seja, relacionada à alfabetização de adultos, entretanto instiga questões que, em suma, prolongam discussões já expostas sobre alfabetização, preparação para o mercado e desenvolvimento econômico.

Finalizando as nossas observações expostas nesta subseção, compreendemos que as tensões entre quantidade e qualidade na educação primária, acesso e permanência, necessidades de investimentos e falta de recursos permearam as enunciações sobre a alfabetização infantil entre os anos de 1987 a 1989. O fracasso escolar, nesse sentido, se consolidou como problema de máxima prioridade, sendo entendido como produto de questões endógenas e exógenas à escola e como produtor de desperdício de recursos e de uma grande população de analfabetos. Nesse contexto, houve a priorização de ações na primeira série do ensino primário, a divulgação de “experiências exitosas” e de baixo custo e a difusão de perspectivas, entre as quais a psicogenética, para compreensão do processo de

aprendizagem da leitura e da escrita (bem próxima das inovações esperadas pelo Projeto Principal).

4.4 ENTRE O PROMEDLAC III (1989) E O PROMEDLAC IV (1991): FRACASSO ESCOLAR, CRISE ECONÔMICA, QUALIDADE E EQUIDADE

Ainda dialogando sobre as orientações/determinações para a alfabetização infantil no PPE (1980-2000), organizamos a Tabela 12 com as temáticas sobre esse assunto, registradas nos Boletins do nº 20 ao nº 26, produzidos entre 1989 e 1991 (anos posteriores ao Promedlac III e que culminam com a Quarta Reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – Promedlac IV – realizada na cidade de Quito, Equador, em 1991). As sínteses do Promedlac IV (1991) estão transcritas nos Boletins nº 24, nº 25 e nº 26, em que são apontados, respectivamente, os consensos dos países para elaboração de seus planos nacionais de ação e as discussões propostas por duas mesas redondas vivenciadas (*A construção de acordos nacionais em educação e Melhoria da educação em contexto de crise*). Justificamos a inclusão desses dois últimos Boletins nesta seção por se referirem ainda ao nosso limite balizador.

De forma geral, a crise em que vivia a América Latina e sobre a qual dialogamos em seção anterior, atravessou todos os Boletins desse período. O endividamento externo dos países, a falta e a progressiva diminuição de recursos, as políticas de ajustes econômicos implicando em cortes de gastos públicos foram assuntos que percorreram a grande maioria dos textos. O fracasso escolar (centro das atenções para o Projeto Principal), analisado na interseção com essa conjuntura, foi rerepresentado como problema de qualidade da educação, falta de eficiência e equidade dos sistemas educativos, ônus ao erário público e obstáculo para os indivíduos que o sofrem.

O terceiro objetivo do PPE (1980-2000) ganhou maior expressão nesse momento e os Boletins pareceram configurados como que prevendo uma atitude pessimista diante desse contexto. Por isso, emergiram neles diagnósticos complexos que afirmaram o esgotamento das estratégias utilizadas, mas também apontamentos

para um futuro possível. Segue a Tabela 12 com a organização dos dados produzidos.

Tabela 12 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação primária	Foco das discussões nos textos
Nº 20/ dezembro 1989	4	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Balanço do ensino básico e do analfabetismo entre 1980 e 1987 (avanços na cobertura e permanência; diminuição do analfabetismo; baixa qualidade da educação primária – “evasão” temporal, alta repetência e não atendimento a crianças residentes em áreas isoladas ou com limitações para aprender) ✓ Gestão de recursos educativos disponíveis
Nº 21/ abril 1990	7	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (definição das necessidades básicas de aprendizagem; balanço do contexto educativo mundial; desafios e metas; desenvolvimento de planos de ação) ✓ Educação uruguaia em contexto de austeridade (contexto, avanços, desafios, entre os quais o fracasso escolar)
Nº 22/ agosto 1990	5	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação brasileira em contexto de democratização e crise – 1980 a 1985 (políticas de financiamento e medidas administrativas, contexto, avanços desafios, entre os quais o fracasso escolar)
Nº23/ dezembro 1990	4	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação em contexto de políticas de ajustes (avanços e desafios, entre os quais os altos índices de reprovação; a deterioração da qualidade da educação, compreendida pelo viés da eficiência e da equidade; a definição de metas a longo prazo)

(conclusão)

Boletim/data de publicação	Quantidade de artigos/textos	Quantidade de textos que trataram da educação primária	Foco das discussões nos textos
Nº 24/ abril 1991	2	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Balanço da década de 1980: contexto de crise; diminuição do gasto público com educação; deterioração da qualidade da educação (reprovação nas primeiras séries do ensino primário como indicador mais significativo) ✓ Nova etapa do desenvolvimento educativo e exigências de novas estratégias de transformação educativa com equidade ✓ Articulação entre PPE e Declaração de Jomtien ✓ Aumento da cobertura escolar e dos índices de reprovação ✓ Articulação entre educação pré-escolar e primária ✓ Analfabetismo adulto e superação do fracasso escolar da escola básica ✓ Qualidade da educação como problema central (destaque para: precarização do trabalho e do salário docente; reconsideração do papel do aluno; currículo; flexibilização e diversificação de metodologias; critérios para elaboração de livros didáticos; sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem; inovações)
Nº 25/ agosto 1991	8	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reprovação e fracasso escolar e gestão pública de recursos
Nº 26/ dezembro 1991	9	8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualidade da educação em contexto de crise ✓ Qualidade da educação, crescimento e equidade ✓ Qualidade da educação e investimentos/custos ✓ Qualidade da educação e docentes ✓ Compartilhamento de experiência inovadora que contribuiu com melhoria da qualidade (<i>Escuela Nueva</i>, na Colômbia) ✓ Fatores externos à escola que contribuem para a baixa qualidade da educação ✓ Sistema de informações sobre qualidade da educação ✓ Cobertura escolar e qualidade da educação

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por meio da Tabela 12, não observamos artigos específicos sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, como acompanhamos na subseção anterior. Grande destaque foi dado à crise vivenciada pelos países latino-americanos e

caribenhos e, decorrente dela, os diminutos investimentos com conseqüente crescimento de problemas ligados à qualidade da educação primária.

Em menor proporção, mas com intensa projeção nos Boletins desse período, são apresentados na Tabela 12 os enunciados sobre a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a centralidade que deveriam assumir suas decisões para o PPE (1980-2000). As recomendações/orientações para a alfabetização infantil, oriundas dessa reunião, partiram da priorização da educação primária universal e contínua para todos (além do fim do analfabetismo adulto), afirmando a urgência da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por meio do desenvolvimento de políticas centradas sobre o processo de ensino, os recursos humanos, o currículo e a avaliação da aprendizagem.

As necessidades básicas foram reafirmadas nas orientações/determinações oriundas do Promedlac IV para a flexibilização do currículo da região. Elas foram compreendidas tanto como ferramentas essenciais para o aprendizado (a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas), como os próprios conteúdos de aprendizagem.

Essa mesma compreensão reaparece no Promedlac IV, ocorrido em Quito, 1991, a partir da qual passamos a nos questionar sobre uma aproximação entre processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com a instrumentalização para se aprender outros conhecimentos. Na sua base, a alfabetização é concebida como pré-requisito para novas aprendizagens, uma condição para apropriação de conhecimentos teóricos e práticos. Era evidente, portanto, sua redução a uma dimensão meramente instrumentalizadora, ligada ao ensino de habilidades (ler e escrever), à aquisição de códigos que permitissem a decifração (decodificação) de textos, desconsiderando, por exemplo, a perspectiva de Freire (1984), que entrelaça a aprendizagem da língua escrita à atribuição de sentido ao mundo. Retomando nossos apontamentos em relação à progressiva produção de consensos em torno da alfabetização, podemos garantir que, em torno do ensino da leitura e da escrita, a concepção de língua como código continuava sendo reafirmada.

Em se tratando das temáticas mais reiteradas, a maior parte dos textos voltou-se para a crise da década de 1980, realçando avanços (acesso de 95% da população

de oito ou nove anos à educação básica e permanência das crianças no ensino regular durante cinco anos ou mais), mas registrando a persistência de problemas e obstáculos que atingiam populações social e economicamente desfavorecidas. Neles ainda houve destaque para a diminuição dos gastos públicos com o setor educativo e a conseqüente deterioração da sua qualidade. O termo deterioramento e seus derivados reapareceram continuamente, constantemente articulados à qualidade da educação, a condições de trabalho de docentes e sua remuneração, entre outros.

Essas primeiras conclusões poderiam nos fazer entender que a reprovação e a “evasão” escolares tivessem escapado do foco das atenções dos países envolvidos no PPE (1980-2000), porém a leitura ativo-responsiva dos Boletins evidenciou que o fracasso escolar foi o grande indicador da baixa qualidade da educação. Em texto que inicia as discussões desse período, Schiefelbein e outros (1989) asseguram que a “evasão” temporal, a repetência e a distorção idade-série, entre outros fatores, reafirmavam a falta de qualidade da educação. Para Tedesco (1991), a reprovação e a “evasão”²² foram algumas das conseqüências do contexto de crise em que a região vivia.

Prolongando esses enunciados, foi consenso para os países da América Latina e do Caribe no Promedlac IV (em Quito, 1991) a reprovação como “indicador mais eloquente” de uma educação de baixa qualidade. Até os registros dos documentos da Conferência de Jomtien fizeram alusão ao fracasso escolar como um grande desafio da década de 1990, destacando um quadro caótico de 100 milhões de crianças que fracassavam na educação básica e não a concluíam (além de outras 100 milhões sem acesso ao ensino primário).

Portanto, podemos afirmar que as discussões envolvendo a educação primária e a alfabetização infantil mais uma vez centralizaram-se em torno das altas taxas de repetência, de abandono da escola e do baixo desempenho de aprendizagem (este último aspecto é acrescido às reflexões sobre a falta de qualidade do ensino). Segundo Schiefelbein e outros. (1989), um em cada quatro alunos sofria a

²² As demais conseqüências desse contexto de crise seriam acentuação da diferenciação interna dos sistemas educativos; a degradação da qualidade da educação; a falta de decisões a médio e longo prazo.

repetência. Na primeira série, metade dos alunos reprovava em 1980 (em 1987, essas taxas baixaram apenas para 40%). O analfabetismo foi entrelaçado a essas estatísticas e sua superação dependia da elevação da qualidade da educação primária. Os índices, concordamos, continuavam alarmantes. O que fazer diante dessa conjuntura calamitosa e imersa em uma grande crise? Possíveis estratégias de trabalho foram apresentadas pelos diferentes autores para a melhoria da qualidade da educação. Elas nos dizem muito a respeito de uma determinada perspectiva de mundo.

Schiefelbein e outros (1989) situam quatro aspectos a serem considerados na tomada de decisões dos países: ações de médio e longo prazo (acreditamos numa revisão da perspectiva pragmática defendida no início dos trabalhos do Projeto Principal); articulação entre diferentes setores; melhoria de métodos, estrutura, conteúdos e procedimentos no ensino; vontade política. Gostaríamos de destacar os terceiros aspectos apontados, uma vez que foram sucedidos por comentários sobre o aumento de investimentos: necessários, mas não suficientes para o alcance dos objetivos do Projeto Principal. Assim escrevem os autores:

[...] aspectos que se deben considerar en el diseño de las actividades requeridas para continuar avanzando hacia los objetivos del PPE: [...] mejorar los métodos, estructura, contenidos y procedimientos utilizados por los sistemas educativos, ya que el aumento de los recursos financieros es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de los objetivos propuestos [...] (SCHIEFELBEIN et al., 1989, p. 19).

A leitura desse excerto nos fez indagar se as mudanças nesses itens do processo educativo (métodos, organização, conteúdos e procedimentos) não exigiriam recursos. Como a resposta é positiva, a contradição é iminente, uma vez que qualquer modificação pensada pela e para a escola exigiria investimento. Os próprios textos mostraram isso quando, referendando experiências inovadoras, evidenciaram que gastos com a educação eram inquestionáveis. Outros textos já citados aqui também reiteram que o aumento do “gasto” público com a educação primária era uma certeza inequívoca. Contudo, o que compreendemos das afirmações dos autores (SCHIEFELBEIN et al., 1989) é que essas modificações exigiriam pouco ou nenhum subsídio.

Continuando o registro de possíveis estratégias para o crescimento qualitativo da educação, James-Reid (1989) aponta que os sistemas precisavam melhorar a gestão dos recursos disponibilizados. Para essa autora, “[...] dado los recursos comparables, una diferencia importante entre un colegio productivo y uno menos o no productivo radica en la forma en que se manejan los recursos” (JAMES-REID, 1989, p. 57). Assim, escolas não produtivas seriam sinônimas de instituições sem boa gestão. Para esse manejo, situa a postura inovadora dos professores que poderiam reorganizar o espaço educativo (cantinhos de projetos, de leitura, entre outros) e usar qualquer meio de comunicação como material didático, além de envolver recursos comunitários (pessoas, lugares, materiais e serviços). A autora ressalta que a insuficiência de recursos mediante a crise precisava ser compensada com sua melhor administração.

Outras possibilidades de ação foram apontadas em forma de compartilhamento de experiências, uma do Uruguai e outra do Brasil. Acreditamos que a projeção da realidade educativa desses países (um vivendo um período de austeridade orçamentária e o outro, um período de redemocratização e ajustes econômicos) permitiu ao PPE (1980-2000) tornar evidente a possibilidade de alternativas viáveis para a educação na América Latina e no Caribe em meio à crise. Por tratarem de contextos específicos, mas muito similares, optamos por apontar as estratégias de ação após detalharmos as estatísticas do setor educativo desses países.

Embora não fosse o único problema envolvendo a educação primária²³ no Uruguai, Solari (1990) reitera o discurso predominante da repetência que afligia mais as escolas localizadas em regiões econômica e socialmente desfavorecidas. Para o autor, ela gerava perdas de recursos (cerca de 10% do orçamento anual, em 1987) e era preciso melhor eficiência no emprego dos já disponíveis. Solari (1990), nesse diálogo, direciona os olhares para dentro da escola quando afirma: “[...] partiendo de la base de que casi toda la población se encuentra inscrita en el sistema durante el tiempo necesario para egresar de él, el papel de los factores endógenos cobra mayor importancia” (SOLARI, 1990, p. 49). Portanto, para esse autor, a superação

²³ Outra dificuldade vivenciada por esse país no que se refere à educação primária era a diminuição da matrícula da população situada no campo, concomitante à superlotação de escolas públicas urbanas.

do fracasso escolar nesse momento de poucos recursos e progressiva diminuição dos já existentes dependeria muito especialmente da escola.

Do Brasil, a viabilidade de superação de tal problemática veio correlacionada aos recursos financeiros. Para Velloso e Carvalho (1990), no entanto, os estudos sobre financiamento da educação precisam incluir a dimensão política aos critérios tão amplamente utilizados de equidade (acesso e distribuição de serviços educacionais) e eficiência (dinâmica de emprego dos recursos, considerando seu volume e sua disponibilidade), tendo como horizonte uma sociedade democrática. Até então, só percebíamos os dois últimos parâmetros (equidade e eficiência) nas análises, os quais, para os autores, eram restritivos, mesmo em um contexto de crise e de políticas de ajuste.

A busca por empréstimos externos — saída mais escolhida mediante a falta de recursos — recebeu duras críticas de Velloso e Carvalho (1990) que acreditavam que “[...] pueden ser deseables solamente si su contratación no viola la soberanía nacional y, principalmente, si contribuyen a la ampliación de las oportunidades educacionales a todas las capas de la población” (VELLOSO; CARVALHO, 1990, p. 38). Em síntese, qualquer financiamento externo não poderia desconsiderar os projetos nacionais para educação, nem os subjugar a interesses das agências credoras.

Diferentemente do que vimos até então, esses últimos autores também apontaram os caminhos que não deveriam ser escolhidos para a superação do fracasso escolar e de tantos outros problemas que envolviam a educação brasileira. Nessa opção, atravessam os critérios de equidade e eficiência com a dimensão política, dando destaque à educação pública e resgatando o protagonismo das nações na defesa de seus interesses com o seu projeto de educação nacional. Uma voz dissonante emergia, portanto, em meio à prevalência de enunciações que retomavam a urgência do fim da reprovação, a vinculavam como o maior problema da educação latino-americana e caribenha, a relacionavam com o pouco desenvolvimento da região e dos indivíduos e, por fim, motivavam a aquisição de empréstimos para a resolução dos problemas para a implementação de experiências inovadoras e de mudanças endógenas à escola.

Por outro lado, retomando o discurso da equidade e da eficiência, Reimers (1990), como que na contramão das enunciações anteriores, sinaliza que os “gastos” com educação na América Latina e no Caribe na década de 1980 foram organizados considerando viabilidade e conveniência políticas, mas não redundaram em melhor qualidade. As afirmações desse autor acentuam o discurso sobre os critérios de eficiência e equidade, conferindo à educação um papel central para a mobilidade social e êxito material dos indivíduos, bem como para a garantia de condições de competitividade do país no mercado internacional (mão de obra qualificada), o que muito se aproximou da perspectiva cepalina assumida a partir do Promedlac IV e que trataremos mais adiante.

Para a resolução desses problemas, que afetavam mais os grupos desfavorecidos que necessitavam do Estado para permanecer tendo acesso à escola, as principais tarefas dos países, de acordo com Reimers (1990), deveriam ser a definição de capacidades, atitudes e conhecimentos necessários para a formação de recursos humanos produtivos e competitivos nos mercados internacionais para os 15 a 20 anos futuros. As nações também precisariam disponibilizar informação oportuna, adequada, válida e confiável, além de constituir sistemas nacionais de medição de qualidade da educação e tornar as decisões da Conferência Mundial de Educação para Todos como marco para ações porvindouras, entre outras medidas que não trataram da educação primária ou da alfabetização infantil. O autor também se enuncia sobre a busca por maiores investimentos, mas ressalta que a maior parte das respostas deveria ser produzida pelo próprio setor educativo.

Tentando organizar as perspectivas das propostas dos autores sobre os quais dialogamos até o momento, deparamos com novos tensionamentos que refratam diferentes pontos de vista no tratamento da baixa qualidade da educação primária: ora prevalecem os quesitos da eficiência e da equidade, ora a dimensão política é entrelaçada a esses aspectos; ora a competitividade internacional é o horizonte, ora, a sociedade democrática; ora os investimentos precisam ser acrescidos, ora precisam ser melhor gerenciados; ora a solidariedade internacional é convocada, ora é criticada e considerada ameaçadora da soberania nacional. Esses tensionamentos revelam a grande arena política em que se encontravam os interesses pela educação.

Ainda assim, permanece como hegemônico o discurso sobre a perda de subsídios com o fracasso escolar, reflexo da baixa qualidade da educação. Além disso, os autores começam a endossar a responsabilização da escola pelas inovações necessárias para a superação desse problema. Afinal, em tempos de escassos subsídios, mudanças endógenas à escola (concepção de trabalho, metodologia, tempo de aprendizagem etc.) pareciam de baixo custo ou de custo zero. Essa hegemonia prevaleceu nos discursos do Promedlac IV (Quito, 1991), concretizando-se em orientações para o desenvolvimento e execução dos Planos Nacionais, do II Plano Regional de Ação do PPE (1980-2000) em sua segunda fase (1990-1995) e na Declaração de Quito (1991).

Nesses últimos textos citados, foram sintetizadas todas as discussões anteriores. Percebemos que as proposições, nos Boletins anteriores ao Promedlac IV e as próprias advindas dessa reunião, foram corroboradas na Declaração de Quito. Não se desconsideraram os esforços dos países até esse período, mas a tônica do discurso recaiu sobre as metas que deveriam ser alcançadas: a ampliação e a consolidação do acesso à escola concomitante à melhoria da qualidade e da equidade na educação.

Uma das mesas redondas do Promedlac IV (1991) atentou especificamente para a temática “qualidade da educação”. Nela, diferentes autores, com diversas perspectivas e pontos de vista, dialogaram sobre: 1) crescimento e equidade; 2) investimentos efetivos e aumento do rendimento de aprendizagem, com conseqüente melhoria do fluxo e da diminuição de custos; 3) condições profissionais e materiais dos professores viabilizando crescimento da qualidade da educação; 4) experiência inovadora (*Escuela Nueva*, Colômbia); 5) implicações do contexto socioeconômico no fracasso escolar; 6) metodologias apropriadas para o tratamento da grande quantidade de informações disponíveis sobre a educação. Dentre as temáticas, o fracasso escolar apareceu envolvido em meio a tramas de custos, de inovações pedagógicas e analisado a partir de fatores endógenos e exógenos à escola.

Pano de fundo das enunciações no Promedlac IV (Quito, 1991), na Declaração de Quito (1991) e nas orientações para os Planos Nacionais e para o II Plano Regional de Ação, que de certa forma respondia à permanência de determinados problemas,

foi o reconhecimento do esgotamento das propostas de equilíbrio entre qualidade e quantidade. Os países acataram a ideia de que uma nova etapa de desenvolvimento se apresentava para a educação da região. Por isso, regularam seus diálogos pelo desafio de transformação produtiva com equidade, recomendado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Essa proposição, que teve espaço garantido em projeto de capacitação da Replad, tinha a competitividade internacional e a equidade como parâmetros, o que exigiria dos países o aprimoramento da qualidade dos resultados da atividade escolar e especial atenção às decisões tomadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Buscando mais informações sobre o mote difundido pela Cepal, deparamos, primeiramente, com uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), com explícita tarefa de análise e efetivação de políticas para o desenvolvimento da região latino-americana e caribenha, apontando possíveis sustentáculos para a educação. No sítio da ONU, encontramos informações a seu respeito que mostram sua penetração no continente americano e sua contribuição tanto para a economia quanto para a sociedade dessa região. Deparamos, portanto, com a força dos organismos internacionais nas orientações/determinações propostas para a educação e, mais precisamente, para o ensino primário e a alfabetização infantil.

Sobre a meta de transformação produtiva com equidade, ela emergiu como resposta a um novo contexto (década de 1990) que sucedeu um período que não conseguiu desenvolvimento satisfatório e que também retrocedeu em comparação a décadas anteriores (afirmações enunciadas repetidas vezes nos Boletins). Só seria alcançada, segundo a Cepal/Unesco (2000), mediante maior competitividade internacional, tendo como eixo a industrialização, acompanhada por medidas redistributivas (que necessitariam da integração latino-americana e caribenha e de cooperação inter-regional).

Transformar estruturas produtivas em contexto de equidade social dependeria de condições internas (abertura para o comércio internacional, minimização do endividamento, acesso a tecnologias e conhecimentos que assegurem competitividade internacional) e externas (correção de desequilíbrios macroeconômicos, financiamento do desenvolvimento, coesão social). A formação dos recursos humanos teria um papel central nessa proposta, na medida em que por

meio dela se poderia incorporar e difundir progresso técnico e facilitar a equidade. Nesse sentido, começamos a entender a importância assumida pela educação: “[...] disseminação dos valores, da dimensão ética e dos comportamentos próprios da moderna cidadania, bem como a geração das aptidões e qualificações indispensáveis para a competitividade internacional (cada vez mais baseada no progresso técnico)” (Cepal/Unesco, 2000, p. 913-914).

Exposto esse pano de fundo, nossa atenção foi direcionada para as metas futuras definidas para a educação primária no Promedlac IV. Foram elas:

[...] ¿es posible promover un ciclo que abarque los años de la educación preescolar y los primeros años de educación básica, centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la lecto-escritura, el cálculo y el desarrollo integral de la personalidad? (UNESCO/OREALC, 1991a, p. 14).

[...] ¿es conveniente y posible aumentar la obligatoriedad escolar hasta los 16 años de edad como han hecho ya algunos países desarrollados, o resulta más conveniente con solidar efectivamente la universalización de ocho años de escolaridad? ¿es necesario brindar un carácter terminal a la educación básica en lo que se refiere a contenidos y actividades que posibiliten a los alumnos dar respuesta a sus necesidades y requerimientos como miembros de una sociedad? En el caso de los países de baja cobertura escolar, ¿no sería aconsejable reducir el número de años de obligatoriedad, para permitir centralizar los recursos y las estructuras curriculares a un ciclo que pueda ser efectivamente universal? ¿qué estrategias son las más adecuadas para disminuir la repetición escolar? ¿qué evaluación puede hacerse de experiencias tales como la promoción automática, las escuelas de tiempo completo, las escuelas de maestro único? (UNESCO/OREALC, 1991a, p. 15).

Nesses questionamentos, a articulação entre a pré-escola e o ensino primário foi assinalada e centralizada em torno da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. E, para a educação primária, as indagações tensionaram a viabilidade da extensão da obrigatoriedade escolar, a possibilidade de um caráter terminal da educação básica, possíveis estratégias para diminuição da reprovação e a promoção automática. Além de acreditarmos que essas questões concretizavam as orientações sobre pensar objetivos a médio e longo prazo e não apenas emergenciais, também entendemos que a afirmação sobre o desgaste das estratégias de ação provavelmente mobilizou reflexões em torno dos esforços já realizados pelos países que, provavelmente, culminaram nessas indagações.

Mas o que mais nos incomodou foi a ideia de que, uma vez não alcançado determinado objetivo, deveria se repensar se ele seria realmente oportuno, como nos questionamentos sobre o aumento dos anos de escolaridade obrigatória e sobre a perspectiva terminal da educação básica. Pensamos: sem a “eliminação” da reprovação, a “evasão” era evidente, excluindo muitas crianças da escola. Além disso, estender a escolarização por mais tempo e/ou dar continuidade aos estudos após a educação básica implicariam mais recursos para os poucos que conseguiam avançar na escolaridade. Logo, com poucos recursos e um grande contingente de “evadidos”, seria mais interessante garantir preparação de mão de obra já ao final do ensino básico. Em uma retórica de maior eficiência na utilização dos recursos, essa perspectiva mostrava-se cabível.

Dando continuidade aos nossos diálogos sobre a alfabetização infantil no Projeto Principal e pensando a qualidade da educação, definida como meta, as orientações/determinações emergentes do Promedlac IV permaneceram similares às já registradas anteriormente: atenção aos agentes educativos (principalmente, os professores), aos alunos, aos currículos, aos materiais, aos recursos didáticos, aos métodos, à organização escolar, à avaliação etc.

Alguns aspectos merecem um maior detalhamento porque suscitaram reflexões a partir de proposições bem específicas para a alfabetização. Dois deles foram as inovações curriculares e os materiais dos alunos. As primeiras mostravam os países concentrando seus esforços na resolução de problemas de aprendizado da leitura e da escrita (dentre outras). Os segundos, precisariam garantir momentos de escrita em que o aluno pudesse pensar. Os outros aspectos mencionados foram a constituição dos sistemas nacionais de avaliação (que vinham sendo estabelecidos nos países), a avaliação por módulos e a promoção automática (medidas promovidas objetivando diminuir ou “eliminar” fatores que contribuíssem com a “evasão”) e a centralidade dada aos professores (que culminou com a necessidade de garantir-lhe maior autonomia nas decisões e maior responsabilidade pelos resultados).

Esta última discussão foi fortemente reiterada, retomando um passado sem comprometimento dos sistemas educativos e a urgência de sua responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem. Contudo, o professor precisava responsabilizar-se

pelo processo ou seria responsabilizado pelos resultados? Progressivamente, observamos a concretização do último aspecto. Além dessa preocupação, também compreendemos um diálogo crescente de priorização da aprendizagem da língua e da criação de sistemas de avaliação, assuntos diretamente ligados ao declínio urgente das estatísticas de reprovação. Essas temáticas se entrecruzam futuramente (uma vez que os sistemas nacionais dinamizarão testes padronizados envolvendo o aprendizado da língua, além da matemática) e evidenciam a elaboração de consensos sobre a alfabetização das crianças, reafirmada como etapa da escolarização que mais concentra repetentes.

Em meio a essas discussões (e outras mais com as quais não dialogamos por não se referirem ao nosso interesse de estudo), os Planos Nacionais de Ação reafirmaram a urgência da diminuição do fracasso escolar, concomitante à melhoria da qualidade da educação pela centralização do processo educativo no aluno e em sua aprendizagem, e a promoção do protagonismo docente (formação, aperfeiçoamento, melhoria de condições de trabalho e salariais, estímulo à produção de materiais e à inovação). Ademais, a flexibilização do currículo, importante medida de qualificação educativa, deveria centrar-se nas necessidades de aprendizagem individuais e sociais, não mais em disciplinas, com revisão dos próprios conhecimentos, considerando “[...] las necesidades instrumentales relativas al acceso, procesamiento y expresión de los códigos básicos de la lecto-escritura y las matemáticas [...]” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1991a, p. 38), além de necessidades ético-transformativas. Nessas últimas orientações/determinações, confirmamos nossas suspeitas anteriores sobre a possível compreensão da alfabetização como que ligada a códigos básicos da leitura e escrita.

Como campos prioritários, o Plano Regional de Ação do PPE (1980-2000) reitera a necessidade de uso eficiente dos recursos; o imperativo de definição das necessidades básicas de aprendizagem, de formação de sistemas de medição dessas aprendizagens, de inovações pedagógicas (com nosso destaque para experiências diferentes nas áreas da leitura e da escrita, almejando melhoria da qualidade e diminuição da repetência nos primeiros anos escolares); o imperativo de adaptação de currículos às necessidades das populações-meta (os vulneráveis,

incluindo crianças deficientes), de criação de sistemas de informação e investigação com estatísticas confiáveis e comparáveis em áreas de acesso, permanência, avanço, reprovação, “evasão” e de melhorias na transição entre educação pré-escolar e primária (objetivando, explicitamente, a diminuição do fracasso escolar), bem como na formação e no aperfeiçoamento docentes.

A Declaração de Quito reforçou os aspectos referentes às mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos (nesse caso, fundamentado na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem), retomando todo o contexto de crise e de anúncio de nova etapa de desenvolvimento que respondesse ao desafio de transformação produtiva com equidade e reiterando a importância da integração regional e bilateral, da descentralização e dos consensos nacionais em torno da educação com responsabilização de todos.

Os sistemas de informação e investigação assumiram relevância crescente dentro das ações desenvolvidas no âmbito do PPE (1980-2000). Na Tabela 13, em que organizamos os dados produzidos a partir da leitura da seção *Ações Orealc* dos Boletins do nº 20 ao nº 26, encontramos a progressiva acentuação de atividades envolvendo dados e análises estatísticas (por meio do Siri, principalmente), bem como a reiteração da qualidade e da “eliminação” do fracasso escolar (essas últimas, questões centrais para o Promedlac III).

Tabela 13 – Compreensão da seção *Ações Orealc* nos Boletins de nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária

			(continua)
Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 20/ dezembro 1989	✓ Preparação para AIA (analfabetismo funcional; analfabetismo, alfabetização de crianças e fracasso escolar; e necessidades básicas de aprendizagem)	3	10
	✓ Qualidade da educação	2	
	✓ Aprendizagem da leitura e da escrita	2	
	✓ Escolarização, alfabetização e qualidade da educação	1	
	✓ Necessidades básicas de aprendizagem	1	
Nº 21/ abril 1990	✓ Alfabetização na América Latina e no Caribe (anúncio de elaboração de publicação)	1	5
	✓ Aprendizagem da leitura e da escrita (superação do fracasso escolar)	2	
	✓ Aperfeiçoamento docente	1	
	✓ Sistema de informações e dados (acesso, cobertura, eficiência, alfabetização e experiências para melhorar qualidade da educação)	1	
Nº 22/ agosto 1990	✓ Alfabetização na América Latina e no Caribe (elaboração de resumos para publicação anunciada anteriormente)	1	8
	✓ Sistema de dados e informações (acesso, cobertura, eficiência, alfabetização e experiências para melhoria da qualidade; análises de informações sobre qualidade da educação; apresentação de experiências de investigação sobre qualidade da educação básica na América Latina)	5	
	✓ Qualidade da educação	1	
	✓ Baixo rendimento acadêmico	1	
	✓ Leitura, escrita e fracasso escolar	1	

			(conclusão)
Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 23/ dezembro 1990	✓ Medição da qualidade da educação	6	18
	✓ Fracasso escolar (relações com analfabetismo e dados quantitativos)	2	
	✓ Qualidade da educação	2	
	✓ Sistema de informação (metodologia para estimar níveis de repetência e indicadores de acesso e eficiência)	2	
	✓ Formação de professores	2	
	✓ Avaliação da educação	1	
	✓ Investigação educativa	1	
	✓ Currículo	1	
Nº 24/ abril 1991	✓ Sistema de informações (eficiência do funcionamento da educação e do ensino primário; melhoria de apresentação de dados; tempo e níveis de aprendizagem — pontuações em provas padronizadas —; medição da qualidade; qualidade e equidade; tipos e causas de repetência; e situação da região)	7	10
	✓ Formação de professores	1	
	✓ Preparação para AIA (analfabetismo)	1	
	✓ Avaliação dos sistemas educativos	1	
Nº 25/ agosto 1991	✓ Sistema de informações (medição de níveis de qualidade; situação educativa da América Latina e do Caribe: 1980-1989; eficiência e qualidade da educação; acesso; causas da repetência e suas modalidades; eficiência da educação primária; ensino da leitura; níveis de repetência e eficiência)	9	16
	✓ Leitura e escrita	2	
	✓ Formação de professores (preocupação com formação dos formadores)	2	
	✓ Sistemas de avaliação dos resultados do processo educativo	1	
	✓ Êxito de todos na educação básica	1	
	✓ Qualidade da educação	1	
Nº 26/ dezembro 1991	✓ Sistema de informações (medição da qualidade; acesso; participação e avaliação do rendimento acadêmico; eficiência da educação básica e do ensino primário; promoção, repetência e “evasão”)	5	10
	✓ Leitura e escrita	2	
	✓ Medição de níveis de qualidade	1	
	✓ Avaliação da qualidade	1	
	✓ Acesso, altos índices de fracasso escolar e êxito	1	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Para entendermos a Tabela 13, torna-se necessário esclarecer que algumas atividades que se referem ao nosso foco de estudo dizem respeito, primeiramente, ao seu anúncio e, posteriormente, à sua concretização. É o caso de questões referentes a dados sobre educação e alfabetização na América Latina e no Caribe

(anúncio de publicação e, depois, sua concretização) e à leitura e à escrita. Neste último quesito, observamos sua determinação como campo prioritário e, depois, a constituição de grupos de trabalho para ações efetivas. Ainda quanto a esses conhecimentos, houve a promoção de um concurso com sua posterior apresentação, seguida do detalhamento dos projetos nele selecionados. Houve também a participação em um congresso envolvendo essa temática, com posteriores discussões dinamizadas pelas aprendizagens no evento.

A Tabela 13 revela, portanto, a descrição de certa quantidade de ações que foram iniciadas e concluídas no âmbito desse período de vigência do Projeto Principal. Desse modo, a quantidade das temáticas descritas não representa muitas ações, mas a sua repetição em momentos diferentes. Além disso, evidencia menor diversificação das atividades dos países, concentrando-as em torno das Redes de Cooperação, processo já mencionado anteriormente

Outro esclarecimento importante é o atravessamento de diferentes temas. Embora organizadas a partir da centralidade assumida nas atividades dos Estados, as matérias se entrecruzam, prolongando discussões centrais, no caso o fracasso escolar. O ensino da leitura e da escrita, por exemplo, é habitado pela problemática da reprovação, almejando a qualidade da educação. O fortalecimento do sistema de dados e informações é atravessado pelos três assuntos anteriormente citados (alfabetização, reprovação e qualidade da educação). Assim, nossa opção de diálogo sobre os dados produzidos refletirá o enredamento de tópicos em torno de um ponto fulcral: a qualidade da educação.

Desse modo, os dados produzidos e organizados na Tabela 13 mostram que as atividades menos frequentes foram aquelas que tematizaram as necessidades básicas de aprendizagem e o êxito de todos na educação básica (possivelmente discussões próximas), além das que referenciam a formação e o aperfeiçoamento docente (um deles envolvendo o problema de rendimento escolar), a preparação para o AIA, o currículo e a investigação educativa. Para nossa surpresa, as proposições da Conferência Mundial de Educação para Todos foram pouco acionadas, embora enfatizadas nos Boletins e no Promedlac III (1989). Surpreendeu-nos, também a diminuição de ações envolvendo inovações curriculares e capacitação de professores, tão enfáticas em períodos anteriores. Possivelmente,

essa condição reflete o grau de importância assumido pelos assuntos sobre os quais dialogaremos a seguir: o fracasso escolar, o ensino da leitura e da escrita, a qualidade da educação e a constituição de dados e indicadores sobre o ensino.

O fracasso escolar continuava sendo o quesito mais acionado nos países, envolvido por ações que ora trataram dele especificamente (reprovação, “evasão”, baixo rendimento, promoção, êxito), ora visaram à constituição de dados e informações a seu respeito, ora o articularam ao analfabetismo ou à leitura e a escrita. Além disso, se considerarmos as discussões anteriores, que compreenderam os altos índices de reprovação e “evasão” escolares como sintoma da baixa qualidade da educação, também o veremos entrelaçado a essa temática. Portanto, não podemos deixar de compreendê-lo também articulado a diálogos sobre perda de recursos, ineficiência do ensino e débil qualidade do serviço educativo.

Gostaríamos de garantir outro destaque à temática “leitura e escrita”, que também é atravessada pelas discussões sobre reprovação e qualidade da educação. O ensino desses conhecimentos logo foi definido como um dos problemas prioritários da Rede Picpence, além de ser referenciado em reuniões e em projetos que objetivavam superar o fracasso escolar. Foi também tema de concurso de “[...] proyectos demostrativos de intervención pedagógica en los problemas de la lecto-escritura y el cálculo como factores de fracaso escolar” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1990a, p. 77).

Nesse concurso, especificamente, três foram os projetos selecionados que trataram da aprendizagem da leitura e da escrita²⁴: na Argentina, *Aplicación del enfoque psicogenético en la lecto-escritura*; na Costa Rica, *Iniciación de los procesos de lectura y escritura desde la pedagogía operativa con niños de 5 a 9 años en instituciones de educación básica en Costa Rica*; no México, *Trabajo experimental para la enseñanza de la lectoescritura en lengua Mixe y de la matemática en el primer grado de la escuela primaria*. Dois outros projetos também foram considerados, dadas as suas possibilidades de contribuição: *Proyecto de intervención pedagógica en la iniciación a la lecto-escritura en sectores marginales* e *Propuesta didáctica alternativa en el aprendizaje de la lectoescritura*. Após seleção,

²⁴ Além desses, foram também selecionados um projeto de cálculo inicial e outro que trata da leitura, da escrita e do cálculo.

foram definidas ações de análise sistêmica dessas propostas de trabalho (com detalhamento de características e necessidades, reconhecimento de potencialidades e limitações, definição de recursos etc.) e também dinamizada participação de representantes no Terceiro Congresso Latinoamericano de Lecto-escritura da Associação Internacional de Leitura, realizado em 1991, que motivou, posteriormente, atualizações nos projetos.

Notamos que a maior parte das ações envolvendo a leitura e a escrita nesse período concentrou-se em torno desse concurso e prolongamentos derivados dele, objetivando encontrar “experiências exitosas” para o fim do fracasso escolar. Possivelmente, essas vivências, além de financiadas em seus próprios países, poderiam ser replicadas em outros, com as devidas adaptações (como já pontuado em discussões anteriores).

Em nossa compreensão, no entanto, elas também aparecem como possíveis fórmulas e/ou modelos de sucesso que mostravam a viabilidade de superação do fracasso escolar mesmo em períodos de crise. Seja pela adoção da perspectiva psicogenética (provavelmente, influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, 1984), seja pela opção por diferentes métodos e/ou estratégias pedagógicas (trabalhos experimentais, projetos de intervenção pedagógica, propostas didáticas alternativas), esse concurso evidenciou que a alfabetização, o fracasso escolar e a qualidade da educação estavam intrinsecamente ligados. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foram pensados a partir de ações que almejavam “eliminar” a reprovação e contribuir com a melhoria da educação.

Tratando da qualidade, especificamente, observamos na Tabela 13 uma boa representatividade de ações dos países, evidentemente em decorrência da centralidade que assumiu para o PPE (1980-2000) a partir do Promedlac III. A aquisição e o processamento de informações sobre esse tema ganharam relevância e se tornaram tópicos de uma das ações da Replad, correlacionada à necessidade de os sistemas educativos se responsabilizarem pelos altos índices de repetência e “evasão” escolar.

Acreditamos que a medição da qualidade e a avaliação (da educação, da qualidade ou dos sistemas educativos) operacionalizavam a constituição de informações e de

indicadores, fornecendo dados sobre o rendimento acadêmico dos estudantes. Portanto, foram temáticas também oriundas da importância dada, nesse período, ao terceiro objetivo do PPE (1980-2000). Embora não sejam sinônimas e apontem para perspectivas diferentes (medição, focalizando aferição de resultados, e avaliação, oferecendo uma visão mais global da educação), a ênfase recaiu sobre a constituição de sistemas nacionais, a utilização de provas padronizadas e o rendimento acadêmico. Assim, prevaleceu a visão sobre os produtos da educação para se medir/avaliar os sistemas educativos.

Essa necessidade por dados foi exagerada nesse período. A sistematização de informações e indicadores atravessou praticamente todas as discussões desse período e muitos deles foram solicitados pelo BM para a sistematização e a edição de informes, bem como para a concessão de empréstimos. Em seu cerne, estava a qualidade entendida por meio da eficiência do uso dos recursos na educação.

A seção *Publicações* também evidenciou as mesmas temáticas mais e menos reiteradas da Tabela 13, garantindo espaço para as discussões sobre dados e informações, ambientes, materiais de leitura, analfabetismo e alfabetização, organizações e formação docentes, qualidade, necessidades básicas de aprendizagem, alfabetização no primeiro ciclo escolar. Na Tabela 14, temos essa organização mais detalhada, mostrando-nos, também, a ausência de trabalhos que tangenciassem a alfabetização infantil (e/ou a educação primária) em dois Boletins.

Tabela 14 – Compreensão dos títulos das *Publicações* registrados nos Boletins do nº 20 ao nº 26 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 20/ dezembro 1989	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informação e inovação ✓ Ambientes adequados
Nº 21/ abril 1990	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de materiais de leitura ✓ Analfabetismo e alfabetização
Nº 22/ agosto 1990	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nenhuma publicação dirigida à educação primária ou à alfabetização infantil

(conclusão)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 23/ dezembro 1990	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação Educativa da América Latina e do Caribe: 1980-1987 ✓ Organizações docentes
Nº 24/ abril 1991	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de qualidade ✓ Formação docente ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem
Nº 25/ agosto 1991	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nenhuma publicação dirigida à educação primária ou à alfabetização infantil
Nº 26/ dezembro 1991	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alfabetização no primeiro ciclo escolar

Fonte: Elaboração própria (2017).

As publicações deram continuidade aos diálogos propostos nos Boletins, assegurando a continuidade dessas temáticas nos países de forma mais ampla e densa, dadas as características de uma obra.

Nesse período, percebemos uma diminuição expressiva tanto da quantidade quanto da diversidade de ações e de publicações. Notamos, contudo, que elas não impediram a interrupção do que se pretendia alcançar com o PPE (1980-2000): a melhoria da qualidade da educação em suas várias interfaces com as discussões sobre a relação entre analfabetismo e alfabetização, as inovações, os ambientes escolares, os materiais de leitura, a situação dos docentes etc. As publicações, particularmente, mostram-nos como essas diferentes questões estiveram diluídas no desenvolvimento de uma educação qualificada, perpetuando as discussões após o Promedlac III, em 1989. Nesse sentido, continuamos reafirmando a produção progressiva de consensos por meio dos Boletins que reafirmaram a reprovação como principal problema, enfatizaram determinados pontos de vista a respeito dessa problemática e começaram a identificar, como população mais atingida por esse problema, os que ingressavam nos primeiros anos de escolarização formal.

4.5 ENTRE O PROMEDLAC IV (1991) E O PROMEDLAC V (1993): FRACASSO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E CRÍTICAS AO MÉTODO FRONTAL DE ENSINO

Não sem propósito sugerimos o título desta subseção. Assim, compreendemos as relações dialógicas presentes nos Boletins desse período: o reforço do insolúvel problema do fracasso escolar analisado pelo prisma da superação dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Nossa compreensão tomou corpo com a leitura dos Boletins de nº 27 a 32, elaborados entre os anos de 1992 e 1993. Como na subseção anterior, finalizamos nossos diálogos com Boletim posterior às sínteses do Promedlac V (1993), pois nele há o registro das discussões de uma das mesas redondas desse evento e que teve como tema a leitura e a escrita.

Organizada a partir da leitura das seções iniciais dos documentos, a Tabela 15 sintetiza os principais focos das discussões que tiveram como temática a educação primária. Como já exposto, as críticas ao modelo frontal foram um dos assuntos mais reiterados. Fundamentado na transmissão de conhecimentos pelos professores e na recepção passiva dos alunos, ele foi responsabilizado pela grande massa de reprovados nas primeiras séries. Junto a esse tema, a alfabetização infantil²⁵ teve uma atenção especial. Ambos os assuntos já haviam sido analisados por Ferreira (1987) e evidenciaram, nesse período, a permanência do fracasso escolar como questão fulcral a ser resolvida na região.

Articulada ao intenso movimento em torno da alfabetização infantil — que reverberava algumas das preocupações sobre a urgência de se “[...] enfrentar el problema de la lecto-escritura, identificado como el principal problema de la situación de la educación de la región [...]” (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 3) —, a reprovação continuava a ser uma das grandes dificuldades a ser resolvida, particularmente nos primeiros anos escolares, porque neles estavam localizados os maiores números da repetência. Endossando essa retórica, Bernal (1992) crítica a insuficiência de estratégias para o domínio da leitura e da escrita. Pirez, Sainz e Cabrera (1993), por sua vez,

²⁵ Um aspecto interessante que observamos até o momento das discussões é que o termo “alfabetização” não é utilizado para se referir ao processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Ele só é enunciado quando se trata do analfabetismo adulto e juvenil. Esse fato fica muito visível nos Boletins desse período.

dialogando sobre a contribuição dos professores para possíveis mudanças na educação, apontam os muitos problemas do ensino primário em seus primeiros anos, especificamente, no ensino desses conhecimentos (além da matemática).

Tendo em vista essa conjuntura, os textos mostram a emergência de variadas proposições que atingiram diretamente os métodos tradicionais e a alfabetização das crianças. Em sua indiscutível maioria, questões endógenas ao sistema educativo e, principalmente à escola, precisavam ser transformadas (questão discutida anteriormente). Nenhuma política emergiu com vistas à reestruturação das condições socioeconômicas da região, todavia permaneceu a premissa da preparação de capital humano pelas escolas, seguindo a lógica de manutenção das estruturas vigentes. Na sequência, apresentamos a Tabela 15 e nossas respostas ativo-responsivas diante das enunciações nela expostas.

Tabela 15 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 27/ abril 1992	5	1	✓ Experiência exitosa de melhoria da qualidade da educação no Chile
Nº 28/ agosto 1992	7	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualidade da educação: reflexões sobre necessidade de mudanças educativas na América Latina (expansão quantitativa x “inequidade”) e reforma da educação primária (altos índices de reprovação, “evasão” e atraso escolar concomitante à expansão do ensino primário) ✓ Expansão da educação pré-escolar e diminuição da reprovação nas primeiras séries ✓ Experiência exitosa de melhoria da qualidade da educação na Colômbia
Nº 29/ dezembro 1992	4	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualidade da educação (críticas ao modelo frontal de ensino; estabelecimento de políticas para a educação primária mexicana devido a baixo rendimento, de acordo com provas padronizadas; superação da reprovação, “evasão” e escassa relevância social dos conteúdos; profissionalização docente)

(continuação)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 30/ abril 1993	6	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e escrita (compreensão de leitura) ✓ Fracasso escolar (estratégias para diminuição de reprovação e de rendimento inadequado nas escolas primárias com críticas aos métodos) ✓ Investigação sobre relação entre tempo de ensino e aprendizagem com críticas aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem ✓ Profissionalização da ação educativa ✓ Reflexão sobre formação de recursos humanos ✓ Expansão da educação e melhoria da qualidade do ensino como condição para diminuição da pobreza ✓ Centralidade do ensino nas primeiras séries da educação primária com priorização da aprendizagem da leitura e da escrita ✓ Equidade e qualidade ✓ Cooperação entre os povos latino-americanos ✓ Utilização de resultados de investigações ✓ Caracterização de novo modelo de desenvolvimento educativo com mudanças políticas, estratégicas, institucionais e pedagógicas (destaque para as mudanças curriculares baseadas na satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem)
Nº 31/ agosto 1993	7	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Balanço das ações no âmbito do PPE e retomada de aspectos desafiadores (melhoria da qualidade, eficiência e equidade; reprovação e longa permanência na escola; ingresso tardio etc.) ✓ Inserção em economia internacional por meio da modernização dos sistemas educativos ✓ Foco sobre educação básica de qualidade ✓ Profissionalização dos Ministérios da Educação, da ação e do ensino nas escolas (com críticas ao modelo frontal e priorização da aprendizagem da leitura e da escrita, além de melhoria na remuneração e na condição de trabalho docentes, entre outros aspectos) ✓ Garantias para efetivação das recomendações ✓ Condição de trabalho docente e problemas na educação primária e críticas ao modelo tradicional

(conclusão)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 32/ dezembro 1993	13	8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (inter-relação com demanda por qualidade da educação; reprovação e fracasso no ensino da língua; experiências exitosas; condições para o ensino e a aprendizagem da língua da leitura e da escrita; articulação com analfabetismo funcional de adulto; críticas ao método frontal; proposição de mudanças na concepção de aprendizagem, de criança, de linguagem, de escrita e de leitura) ✓ Reconceitualização de alfabetização

Fonte: Elaboração própria (2018).

No que se refere ao foco de nosso trabalho, a Tabela 15 torna evidente que o fracasso escolar e a falta de qualidade da educação (compreendida por meio do tripé “equidade, eficiência e eficácia”) continuavam a ser destacados nos diálogos acerca da educação primária da América Latina e do Caribe na vigência do Projeto Principal. A mesma tabela mostra que esses problemas foram discutidos a partir de diferentes perspectivas, desde a reiteração das primeiras polêmicas envolvendo o alto número de reprovados e evadidos e o rendimento inadequado das crianças, passando pela necessidade de reformas e mudanças na educação (especificamente, nas séries iniciais e no ensino da leitura e da escrita), chegando às proposições de superação dos métodos tradicionais, de elaboração de políticas e de inovações educativas.

As estatísticas apresentadas por Schiefelbein e Wolff (1993) mostram a concentração das maiores taxas de reprovação do mundo (cerca de 40%) na América Latina e no Caribe. As crianças inseridas nas primeiras séries, oriundas das populações desfavorecidas socioeconomicamente, moradoras do campo e não falantes do idioma oficial, eram as mais atingidas por esse fenômeno educativo (critérios facilmente identificáveis em um mesmo sujeito). Em termos mais exatos, nove milhões de crianças de seis ou sete anos ingressavam na primeira série e quatro milhões eram reprovadas (SCHIEFELBEIN; WOLFF, 1993, p. 17). A Orealc apresentou estatísticas mais precisas a respeito do assunto:

De 16.5 millones de alumnos en el primer grado de la educación básica, unos 7 millones repiten; de 12 millones de alumnos del segundo grado, unos 4 millones repiten y de los 11 millones de alumnos del tercer grado, unos 3 millones son repitentes. Para los seis primeros grados de la educación básica, la región gasta US\$ 3 500 millones por año en alumnos que repiten [...] Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México sugieren que la mitad de los alumnos de cuarto grado no entienden lo que deletrean, lo que se suma a los problemas de repetición (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993a, p. 4-5).

A esse quadro, evidentemente desafiador, Schiefelbein e Wolff (1993) adensam informações que complexificaram ainda mais a intrincada relação entre repetência e qualidade da educação: baixos índices de reprovação não significariam maior qualificação na aprendizagem, ou seja, mesmo que as estatísticas mostrassem diminuição de repitentes, esse fenômeno não equivaleria a melhorias qualitativas. As justificativas desses autores giram em torno da tese do mascaramento do baixo rendimento infantil pelos dados informados e denunciam que as estatísticas não correspondiam à realidade.

A subestimação dos dados foi uma tese defendida anteriormente por Schiefelbein (1989), agora retomada com acréscimo de outros aspectos: critérios simplistas adotados pelos docentes reprovavam crianças por não aprenderem rudimentos da leitura, mas aprovavam aquelas que podiam relacionar signo a som sem lhes atribuir significado; padrões variáveis eram usados na delimitação das reprovações; a repetência ocorria por motivos de falta de amadurecimento, independentemente de a criança ter aprendido; a “evasão” era forçada pelo grande número de escolas que não dava continuidade ao ensino primário; ainda havia a cultura da repetência (retenção de um mesmo percentual de crianças, previamente definido). Todos esses apontamentos denunciam um quadro de fracasso escolar mais caótico do que o oficialmente divulgado.

Voltamos a afirmar que não desmerecemos a urgência de ações frente a essa problemática. Compreendemos que mais de 42% de repetência na primeira série, mais de 33% na segunda e 27% na terceira representavam estatísticas realmente impressionantes e precisavam ser solucionadas de alguma forma. Reiteramos, no entanto, que a reprovação e a “evasão” não poderiam ser entendidas como fenômenos cujas causas deveriam ser buscadas somente na escola. A desconsideração de questões socioeconômicas e a adoção de medidas

assistencialistas e/ou circunscritas ao âmbito educativo continuavam acompanhando essas discussões e, acreditamos, não contribuiriam para solucionar os problemas da repetência e “evasão”.

Lembramos das críticas de Bakhtin (2010b) às ciências que, encerradas em suas fronteiras, analisavam aspectos reiteráveis e presumiam a vida a partir de suas conclusões, desprezando as singularidades dos atos humanos. Acreditamos que esse é o tipo de abordagem dispensada ao fracasso escolar, primeiro por desconsiderar questões importantes que, infelizmente, constituem a vida da maioria da população pobre (a miséria, por exemplo); segundo, por predeterminar as ações dos sujeitos com base em suas conclusões generalizantes, atribuindo à escola toda a responsabilidade pela superação desse problema (nossos diálogos nessa subseção objetivam mostrar essa intenção nas enunciações). Nada mais conclusivo que a evidente ineficácia das estratégias utilizadas até então e a consequente permanência dos quadros de reprovação e “evasão” escolares.

Voltando à Tabela 15, registramos outras discussões que atravessaram a educação primária em menor escala: a escassa relevância social dos conteúdos; a relação entre tempo de ensino e aprendizagem; a formação de recursos humanos; a expansão, a qualidade do ensino e a redução da pobreza; a necessidade de solidariedade entre os países da região; o novo modelo de desenvolvimento educativo (com destaque para as modificações no currículo, embasadas nas necessidades básicas de aprendizagem apontadas em Jomtien); a inserção da região na economia internacional por meio da modernização dos sistemas educativos; a delimitação de condições para que todas as recomendações fossem efetivadas. Essas reflexões também se articularam ao contexto desafiador descrito anteriormente, denunciando uma alfabetização infantil ineficiente, que não “preparava” devidamente os recursos humanos e que, por sua vez, impedia o desenvolvimento das nações.

Assim sendo, o foco nesse período ainda se manteve sobre o fracasso escolar e a qualidade da educação, permanecendo, também, os mesmos tensionamentos: desperdício de investimentos, ineficiência e insuficiência de aprendizado do sujeito. As estatísticas da época mostram a prioridade dessas tensões: 29% de alunos inseridos na escola primária repetiam uma das séries; 4,2 milhões de dólares eram

gastos anualmente com os 20 milhões de repetentes; a repetência só seria resolvida em 50 anos, dado o lento decréscimo dos índices. Os gastos ou o desperdício, portanto, continuavam motivando o diálogo e tiveram, nos resultados produzidos por sistemas nacionais de avaliação ou por provas nacionais, o amparo comparável e confiável.

Quanto à qualidade, as tensões também permaneciam: a região não havia alcançado a expansão quantitativa concomitante à qualitativa, evidenciada pela aprendizagem insatisfatória e pouco significativa, com altas taxas de atraso escolar, repetência e abandono. Nesse sentido, o capital humano tinha baixa qualificação, inviabilizando a transformação produtiva com equidade, a modernização das economias e a elevação da produtividade, impossibilitando também a inserção das nações latino-americanas no mercado internacional, com conseqüente persistência da pobreza.

O contexto da época, descrito em um dos Boletins, justifica a emergência dessas enunciações. Mudanças nos modelos econômicos, progressiva estabilização econômica e democrática, maior abertura dos mercados internacionais, integração regional e internacionalização dos sistemas de comunicação e de informação, além das mudanças no papel do Estado na regulação social e econômica, descreviam a nova conjuntura e elevavam a importância do setor educativo, uma vez que constituía a garantia de boa formação de capital humano. Os textos dos Boletins mostraram um afã de supervalorizar a educação, entendida como fator-chave para o desenvolvimento das nações. Bernal (1992), por exemplo, partindo da realidade costarriquenha (em que de cada 100 alunos matriculados na primeira série, 45 não concluíam seus estudos), afirma que a educação era estratégica e, por isso, seria impossível reverter o contexto de dependência econômica e subdesenvolvimento da região sem mudanças qualitativas nesse segmento.

Na certeza de que a realidade era caótica e poderia ser pior com a subestimação das estatísticas, o modelo frontal (ou método tradicional) de ensino foi duramente criticado. Essa concepção pedagógica foi ferozmente censurada por estar fundamentada na cópia e na memorização de informações transmitidas/repassadas pelo professor que, por sua vez, construía uma visão média (padrão) e agia a partir dela, atuando em salas enfileiradas e supostamente homogêneas. Ao aluno,

segundo o método frontal, cabia acatar e repetir as informações dadas. A síntese exposta por Cuadra (1993, p. 6) é clara e precisa quanto ao estilo dessa metodologia: “[...] autoritário, memorístico-repetitivo, pasivo y centrado en el maestro como recurso fundamental”.

Para Schiefelbein (1992), esse método desconsiderava uma realidade escolar marcada pela heterogeneidade, pela indisciplina (diante de múltiplos interesses), pelos afastamentos sazonais, pelo bilinguismo etc. Por isso, esse autor foi tão contundente ao afirmar que não beneficiava os alunos menos favorecidos, além de comprometer a qualidade da formação requerida pela sociedade e não preparar as economias para a concorrência no mercado internacional. Tornava-se fundamental, portanto, repensar a formação de um cidadão a partir de outros objetivos, como

[...] (i) pensar en forma autónoma; (ii) comparar el razonamiento propio con el de otros; (iii) saber escuchar y evaluar opiniones de otros; (iv) tomar decisiones de acuerdo a la información disponible; y (v) comunicarse eficientemente por escrito (3) [...] (vi) desempeñar los roles propios de los procesos democráticos (SCHIEFELBEIN, 1992, p. 5).

Além da eficiência na comunicação escrita, a autonomia (nas ideias, na argumentação, na avaliação e na tomada de decisões) marcava o novo modelo de educação que se queria para o futuro. A esses objetivos, poderíamos acrescentar outras observações de Bernal (1992), que compreendia a qualidade da educação a partir da concepção da criança como protagonista do processo educativo, participando ativa e conscientemente, descobrindo, experimentando e construindo conhecimentos e valores. Assim, esses dois autores acreditam que os novos horizontes nunca seriam alcançados nos moldes tradicionais de ensino.

Essas análises tiveram eco direto nas discussões sobre a alfabetização de crianças, sendo destinados a esse tema variados aportes teórico-práticos no período. Referendando suas reconceituações nos anos efervescentes de investigação e experimentação em leitura e escrita vividos pela América Latina, Jolibert (1993, p. 10) assinala que o processo de aprendizagem e o sujeito aprendiz precisavam ser traduzidos

[...] por la fórmula “se aprende haciendo”, visto como un proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del aprendiz; centrado en el alumno, interactivo y participativo. Se aprende cuando el aprendizaje tiene sentido en la vida del aprendiz, cuando él siente que le va a servir para

algo. Es cada niño que auto-aprende [...] todo lo contrario de un aprendizaje por inculcación, por modelaje de una masa blanda, por repetición, por memorización mecánica.

Ficam explícitas as críticas ao modelo frontal, pautado na inculcação, repetição e memorização. Em seu lugar, surge o desejo por uma aprendizagem ativa e de resolução de problemas, envolvendo uma criança que não é mais uma tábula rasa, mas um sujeito ativo, participativo e que aprende fazendo. Nesse mesmo sentido, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisava ser reconceituado.

El lenguaje escrito es constituido por textos (vs por sílabas o palabras aisladas) y estos son ligados a situaciones reales de la vida, de uso contingente. Escribiendo y leyendo se aprende a leer y a Escribir [...] aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar el significado de un texto. Ya no es introducir letras o sílabas sin sentido para el lector. Es encontrar textos completos en situaciones reales de uso y tener necesidad de elaborar su sentido. En cuanto a enseñar a leer, hay también un nuevo papel del profesor como mediador y facilitador de aprendizaje (JOLIBERT, 1993, p. 10).

Diante de um movimento que traduz o processo de apropriação da linguagem escrita como relacionada a situações cotidianas e reais e a busca de significados em um texto, não haveria espaços para as antigas práticas que partiam de sílabas isoladas, sem sentido, desconectadas da vida. Com essa renovação, também não era esperada do professor a mesma postura de ensino em salas de primeiras séries, enfileiradas e imóveis diante de um livro “[...] lleno de ‘pa pe pi po pu’ u otros ‘ma me mi mo um’, pensando que sus alumnos necesitan saber deletrear antes de poder leer comprensivamente” (JOLIBERT, 1993, p. 10). O professor, em meio às reconceituações propostas, precisava organizar

[...] niños en grupos variados, compartiendo y confrontando, leyendo libros, revistas, periódicos, afiches o fichas, escribiendo cartas, cuentos, artículos, poemas o chistes, armando un diario mural o una recopilación de los cuentos que acaban de inventar; niños haciendo en su barrio o en su aldea una “caminata de lectura” para reparar dónde hay algo escrito y para qué sirve, niños haciendo entrevistas etc. (JOLIBERT, 1993, p. 10-11).

A compreensão da alfabetização mudava, torneada em meio às críticas ao modelo frontal. Ao invés do ensino de sílabas, esperava-se que se partisse de textos para ensiná-las. No modelo proposto, se materializava a língua e, com ele, a língua era reconectada à vida. Além disso, de salas organizadas para dirigirem atenção exclusiva ao professor, esperava-se a constituição de grupos para escreverem e para compartilharem e confrontarem os diversos tipos de textos. Esses diálogos

foram sempre sustentados pela ideia das funções reais da leitura e da escrita (a mesma sinalizada por Emilia Ferreiro em seu primeiro texto inserido nos Boletins). Além dela, essas enunciações tinham como prerrogativas a garantia de um espaço em que todos pudessem aprender (com clima calmo e acolhedor para as aprendizagens e a cultura própria — a linguagem, as iniciativas etc.), as situações de aprendizagem relacionadas com a vida (com sentido), o uso de textos autênticos (incluindo embalagens) e o apoio metodológico que permitisse a atividade das crianças.

O Promedlac V (1993) destinou a esse tema uma mesa redonda — *Lectoescritura como fator clave de la calidad de la educación* —, motivada pela constatação da perda da especificidade do ensino da leitura e da escrita nos programas de educação básica. Nela, a alfabetização de crianças foi tematizada em discussões sobre as diferenças entre países com altos e baixos índices de habilidade leitora, com apelo para a urgência de mudanças nos estilos de ensino e no conceito de alfabetização. Enfatizou-se a dimensão comunicativa e compreensiva da leitura e da escrita, a priorização política da alfabetização, as relações entre inserção no mercado internacional e precariedade da qualidade do ensino básico, a formação e a auto-capacitação de docentes, o compartilhamento de experiências exitosas (Programa de las 900 e Prycrea, especificamente) e a necessidade de criação de bibliotecas e de disponibilização de materiais de leitura e escrita, bem como de recursos financeiros destinados à educação.

Por meio dessa visão geral, o diálogo sobre a alfabetização infantil ganhou volume e densidade, ou seja, as enunciações não apenas reiteraram sua importância, mas passaram a discutí-la a partir de seus fundamentos, de questões teórico-práticas que precisavam ser repensadas e de macrorrelações que a envolviam (preparação de capital humano). No entanto, o que nos intrigou foi o maior direcionamento das discussões para a esfera educativa (mudanças nos estilos e nas concepções de alfabetização, formação docente, experiências exitosas, materiais e espaços com material de leitura), a pouca atenção dada à necessidade de maior financiamento e nenhuma ação política voltada para mudanças estruturais nos modelos socioeconômicos vigentes.

Acenamos a respeito do foco sobre as questões endógenas à escola. Nesse sentido, ponderamos que essa ênfase foi conveniente à retórica da falta de recursos. Concordamos que a escola e seus métodos precisavam mudar, contudo indagamos sobre o silêncio quanto à urgência de investimentos e quanto às políticas que mudassem as condições de vida das crianças e de suas famílias, impedindo sua reprovação por outros aspectos desprezados nesse seminário (fome, violência, desemprego e subemprego etc.).

Gostaríamos de nos deter um pouco mais sobre a natureza das proposições feitas à conjuntura dos altos índices de repetência concentrados nas primeiras séries. Organizamos o diálogo a partir de dois grupos de ideias: um primeiro conjunto tratou de políticas necessárias aos sistemas educacionais, em sua dimensão mais ampla; um segundo grupo concentrou a atenção sobre a escola, sua rotina e seus métodos pedagógicos. Todas as enunciações, no entanto, mostraram-se circunscritas à esfera da ação educacional, atribuindo ao sistema ou à escola a tarefa de dar fim ao fracasso acadêmico.

É importante registrar que organizamos todas as propostas dos Boletins de acordo com as considerações anteriores, mesmo tendo sido feitas por um mesmo autor. Assim, por exemplo, determinado autor tratou da profissionalização da ação educativa e acionou desde o Ministério da Educação até a rotina pedagógica em sala de aula. Dialogaremos sobre ela em dois momentos diferentes, ora referenciando os sistemas educativos, ora, os aspectos internos à escola.

Como objetivamos analisar a intencionalidade dos enunciados, não nos importou mostrar a preocupação do propositor em atingir uma esfera macro e micro na educação simultaneamente. Nosso diálogo quis tornar visível a forma como a repetência foi tratada, entendida como um fenômeno meramente educativo (em suas dimensões mais sistêmicas e mais específicas). Em síntese, mesmo que alguns autores apontassem sugestões de diferentes amplitudes — o que nos revela uma preocupação com ações mais coordenadas e conjuntas, menos pontuais e imediatistas —, o que queremos discutir na natureza dessas enunciações é que todas elas se detiveram apenas sobre aspectos circunscritos à esfera educacional e, mais enfaticamente, à escola.

Nesse encaminhamento, incluímos no primeiro conjunto de proposições as reformas curriculares (fundamentadas na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem ou em aprendizagens mais significativas e funcionais, sempre na contramão de transmissão de conhecimentos), as reformas na educação primária (com priorização de políticas sobre a leitura e a escrita), a ressignificação da educação e de reconceituação de modelo educativo (currículo, formação docente, avaliação curricular e das aprendizagens, papel da sociedade etc.) e a utilização de avaliações para medição de alcances, bem como a responsabilização pelos resultados. Também inserimos a inclusão de novos atores na definição curricular, a valorização da investigação educativa, a expansão da pré-escola (entendida por diferentes autores como medida preventiva ao fracasso escolar), o equipamento das escolas mais desfavorecidas (textos, materiais e equipes de ensino e aprendizagem) e a formação docente (visando à melhor qualificação e à superação de modelos tradicionais). Além dessas, nesse conjunto de proposições ainda abarcamos a necessidade de envolvimento da supervisão, a implantação de modelos de atenção campesina, a promoção automática nas primeiras séries, a criação de bibliotecas nos bairros, a facilitação da presença de livros nas moradias das crianças, a profissionalização da ação educativa e as melhorias na gestão educacional administrativa e nos sistemas de informação.

Mesmo distintas, nas enunciações supramencionadas, podemos ver as marcas das críticas aos métodos tradicionais e a ênfase sobre a alfabetização infantil, questões de referência nesse período para se pensar o fracasso escolar. Street (1993), ao tratar da necessidade de mudanças por outra lógica, considera a importância de investigações, programas e currículos deslocarem a sua compreensão de alfabetização para uma concepção que considerasse os usos diários da leitura e da escrita fora da escola. Esse autor, revelando-se como uma voz dissonante, inicia suas ponderações, questionando uma concepção de ensino da língua escrita que a entendia fora do contexto em que se inseria e como desencadeadora de benefícios sociais (questão muito defendida nos Boletins).

Voltando-se, especificamente, para o contexto que envolvia a alfabetização, Street (1993) parte do pressuposto de que investigações e programas curriculares precisavam reconhecer que habilidades cognitivas utilizadas na decodificação do

texto e aplicadas na escrita não poderiam ser entendidas fora do meio cultural, distante das pessoas que delas faziam uso e isentas de qualquer interesse e/ou ideologia. Nesse sentido, expõe um novo conceito que, abarcando todos os elementos negligenciados anteriormente, nomeia como práticas de alfabetização (referindo-se à utilização e ao significado social da escrita e da leitura). Diferentes dos eventos de alfabetização, que tratavam de acontecimentos em que a leitura e a escrita tinham um papel (como em produções escritas escolares), “[...] las prácticas de alfabetización se referirían no sólo al evento mismo, sino al concepto del proceso de lectura y escritura que tienen las personas cuando se encuentran realizando el evento” (STREET, 1993, p. 40-41). Elas, portanto, aglutinariam acontecimentos em que se usassem os textos para algum fim, mas não se reduziriam a isso. O autor endossa sua compreensão quando afirma:

Hay muy pocas personas en el mundo que no tienen alguna noción y que no están relacionados de alguna manera con la lectura y/o escritura, aún cuando ellos mismos no utilicen en gran medida las destrezas de la codificación y decodificación. La idea de que los programas de alfabetización están llevando la alfabetización a personas que son tabula rasa – cuyas mentes están totalmente en blanco en esta área – y que el programa va a implantar la alfabetización en ellos, no constituye un modelo preciso de la realidad social. La realidad social es que prácticamente todas las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización (STREET, 1993, p. 42).

Parece-nos visível uma separação entre as capacidades de codificação e decodificação e o uso que se faz da língua em si, como dois processos distintos na alfabetização. Essa divisão redimensiona parâmetros para se definir uma pessoa alfabetizada ou analfabeta, pois afirma que todos participamos de práticas de alfabetização, mesmo não sabendo ler e escrever (ou seja, não sabendo codificar e decodificar). A produção dessa inquietação, acreditamos, seria o objetivo do autor que, logo em seguida, tece duras críticas a programas (incluindo alguns da Unesco e outros com enfoques freirianos), analisando seu fracasso pela não compreensão das dimensões culturais e ideológicas das práticas de alfabetização dos grupos com os quais conviviam, o que revelava que o trabalho não era sustentado por conceitos mais profundos que a mera codificação e decodificação da língua.

As implicações desse novo enfoque não seriam baratas, pois professores e profissionais envolvidos na formulação de políticas e de programas precisariam aprender matérias educativas, linguagem no contexto social, teoria da alfabetização

e cultura. Talvez, por isso, não tenha ressoado em outros diálogos desse mesmo período e do vindouro. No entanto, para o autor, o custo de não se efetivar esse redimensionamento teórico vinha sendo demonstrado nas altas taxas de “evasão” que alcançavam até 80% em alguns países.

O conceito de Street (1993) se distancia do proposto por muitos autores, aproximando-se apenas no que se refere ao uso social da língua. Essa questão foi reiterada por diferentes textos dos Boletins, mas, em nossa compreensão, partiu de um ponto de vista reduzido e simplista de utilização de situações de comunicação reais na alfabetização. Não acreditamos que seja isso a que Street (1993) queria se referir, pois englobou, em seus escritos, ideias muito mais abrangentes (como a de cultura) na constituição de seu conceito de práticas de alfabetização.

Não obstante, na diferenciação de práticas e eventos de alfabetização, o autor acaba reforçando a permanência de métodos tradicionais, uma vez que, admitindo a possibilidade de codificação e de decodificação da língua, considera esses conhecimentos como próprios de uma perspectiva de alfabetização que entende a língua como código a ser adquirido pelos sujeitos aprendizes. O autor não se preocupa em problematizar essas habilidades e esse fato, em nossa compreensão, constitui um risco.

Street (1993) parece ser um dos poucos autores que se distanciaram da discussão que atrelava “eliminação” do fracasso escolar à superação do método frontal ou tradicional de ensino. Em todos os demais, essa relação é manifesta e a própria priorização da educação primária reiterada na Tabela 15 torna isso evidente. Sua defesa por Ratinoff (1992), pela própria Orealc (1993b) e por Marta Maurás Pérez (Diretora Regional da Unicef para América Latina e Caribe durante o período de realização do Promedlac V, em 1993) baseia-se na realidade de que, nas primeiras séries do ensino básico, estavam situados os maiores problemas de equidade e qualidade. Para Ratinoff (1992), no primário emergiram sistemas de ensino paralelos durante a expansão da cobertura: um, dominado por problemas do rápido crescimento — “evasão”, repetência e atraso escolar —; outro, pela permanência e pelo prolongamento do período de escolarização. Esse autor afirma que grupos economicamente desfavorecidos aproveitaram proporcionalmente menos as

vantagens de maior oferta e questões socioeconômicas contribuíram para essa realidade. Essa também foi uma afirmação do Promedlac V, em 1993.

Sistematizando proposições de especialistas²⁶ (reunidos em seminário regional intitulado *Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales*, organizado pela Unesco/Orealc e pela Unicef), a Orealc (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 8) também defendeu a priorização da educação básica. Nela estavam concentrados os conhecimentos primordiais que eram a leitura, a escrita e a matemática. As duas primeiras, entendidas a partir de novo enfoque “[...] centrado en la comunicación, en la expresión y en la captación del sentido, con propósitos formativos y funcionales”. A ênfase sobre “aprender a ler” precisava ser substituída por “ler para aprender”, abandonando o antigo entendimento de leitura e de escrita como técnicas ou como matérias de estudo, sem função comunicativa.

Essa nova abordagem da alfabetização — uso da leitura e da escrita em situações reais de comunicação — perpassou todo esse período. Como condição para o trabalho com essa nova perspectiva, seria indispensável o oferecimento: de materiais de leitura para os alunos (por meio de bibliotecas ou “cantinhos de leitura”); de materiais impressos (livros com desenhos ou refrões, textos produzidos pelas crianças e de tradições orais, recursos escritos da própria comunidade — diários, cartazes, materiais de publicidade etc.) e de espaços aos professores para intercâmbio, análises, reflexões e autoavaliação das práticas inovadoras (incluídos como jornadas de trabalho no calendário escolar). Além disso, seria necessário resolver problemas administrativos para o exercício de inovações, estimular supervisores para tomada de consciência da importância da leitura e da escrita e apoiar a formação docente no uso de estratégias mais eficazes.

Nessa direção, a Orealc (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b) registrou 12 orientações pensadas pelos especialistas para os Ministérios da Educação de toda a América Latina e Caribe: 1) priorizar

²⁶ Especialistas envolvidos no seminário citado: Marta Acevedo (do México); Felipe Alliende, Cecilia Cardemil e Mabel Condemarín (do Chile); Adelina Arellano-Osuna (da Venezuela); Berta P. de Braslavsky (da Argentina); Alan N. Craford (dos Estados Unidos); Esther Pillar Grossi (do Brasil); Josette Jolibert (da França); Margarita M. Peña Borrero (da Colômbia); Juana Pinzas e Cecilia Thorne (do Peru) e María Heloísa Salvo (do Uruguai).

leitura e escrita na política educativa, em especial na pré-escola e nas primeiras séries; 2) promover elaboração e difusão de material impresso para desenvolvimento da linguagem oral e escrita, incluindo desenhos de boa qualidade — se possível coloridos; 3) propiciar materiais didáticos em língua materna; 4) orientar investimentos em escolas de escassos recursos (para aquisição de materiais impressos e didáticos); 5) capacitar permanentemente os professores em serviço nas descobertas mais recentes a respeito da leitura e da escrita; 6) favorecer autonomia das escolas para formular projetos de melhoria das competências linguísticas orais e escritas; 7) recuperar, sistematizar e difundir inovações exitosas com colaboração de universidades, centros de formação, organismos internacionais e Ongs; 8) enfatizar leitura e escrita na formação dos professores e formar especialistas no campo para a pré-escola e as primeiras séries; 9) promover produção de material impresso de alta qualidade; 10) partilhar informações sobre materiais impressos utilizados nas escolas da América Latina; 11) adaptar normas legais diante das inovações em leitura e escrita pretendidas; 12) assegurar continuidade de políticas.

Observando o exposto até o momento, compreendemos a priorização do ensino primário como medida resolutive para o problema dos altos números de repetentes nas primeiras séries. A urgência era melhorar o ensino da leitura e da escrita, mediante o oferecimento de condições apropriadas e a destinação de recursos financeiros para as escolas mais carentes.

Jolibert (1993), autora que participou desse mesmo seminário, retoma-o em texto de sua autoria, defendendo a priorização da leitura e da escrita (com especial atenção à educação pré-escolar e dos primeiros anos do ensino primário), a implementação de bibliotecas nas primeiras séries, a formação docente em serviço e, especialmente, no ensino da língua escrita. Essas considerações aos Ministérios estão pautadas nas novas concepções de aprendizagem, de criança, de linguagem, de língua escrita, de leitura e do papel docente. Confrontando ressignificações e recomendações propostas aos Ministérios da educação, avaliamos que a realidade vivida pela educação mostrava grandes carências.

Ainda detalhando propostas que atingiram os Ministérios da Educação, apontamos a profissionalização da ação educativa. Centro das discussões do Promedlac V

(1993), foi considerada conteúdo específico da nova etapa educativa anunciada no Promedlac IV (1991) e precisava ser trabalhada desde as instâncias superiores que tratavam da educação nos países latino-americanos até a ação e o ensino nas escolas. De acordo com esse novo parâmetro, toda a ação educativa deveria ser pautada na utilização de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, na responsabilização por resultados e em critérios éticos, contextuais e culturais.

De ampla dimensão, a profissionalização necessitava de incorporação de inovações investigativas à rotina pedagógica, concomitante à consideração da realidade em que se inseria a escola, além de uma postura ética e responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Questionamos, nesse dinamismo, se o foco seria o desenvolvimento de uma postura ético-responsável ou o desencadeamento de uma responsabilização ordinária da educação pública pelos seus fracos resultados. Quando nos referirmos à atuação docente, mais elementos se farão presentes para respondermos a esse questionamento.

Abordando a profissionalização dos Ministérios da Educação (ação mais ampla e que se enquadra nesse primeiro conjunto de proposições à conjuntura de baixa qualidade na educação), ela foi incluída em um dos eixos de ação²⁷ do Promedlac V (1993) com determinados focos²⁸ de trabalho, dentre os quais, destacamos a criação de sistemas de avaliação – paralelos ao estabelecimento de padrões nacionais cada vez mais elevados –, a elevação da significação, da pertinência e da quantidade de conhecimentos que deveriam ser alcançados a partir da terceira série e o aumento de dias letivos e de tempo efetivo dedicado à aprendizagem. A profissionalização da ação docente e do processo ensino e aprendizagem também foi inserida como foco de trabalho.

Observamos, nesse conjunto de ações, uma presença marcante das instâncias superiores da educação como “juízes” do sistema. Nossa conclusão é elaborada a partir da análise crítica da maior presença das provas padronizadas nesse período e

²⁷ Na Recomendação para a execução do Projeto Principal no período de 1993–1996 (Promedlac V), o Comitê Intergovernamental decidiu por quatro eixos de ação: contextual, institucional, pedagógico e comunicacional. Os eixos institucional e pedagógico foram a prioridade desse evento, que compreendia que seu objetivo geral (aumentar níveis de qualidade da educação) poderia ser alcançado com ações sobre a dimensão interna do processo educativo.

²⁸ Outras ações se detiveram sobre a descentralização e a redistribuição de competências entre instâncias.

consideradas documentos confiáveis para se pensar os resultados produzidos pela educação. Além disso, a necessidade de criação de sistemas de avaliação pelos Ministérios — paralelamente ao estabelecimento de padrões para se pensar níveis aceitáveis ou não de aprendizagem — e a profissionalização docente e do ensino (entendida a partir do viés da responsabilização pelos resultados obtidos) evidenciam uma busca por uma suposta excelência educativa definida por essas instâncias superiores que, simplesmente, mediam os resultados alcançados.

Ficaram as dúvidas: não seriam essas avaliações supostos parâmetros para composição do que seria pertinente ao currículo, às mudanças no ensino e no calendário escolar? O professor, diante dos níveis alcançados pelas crianças nessas provas, deveria se sentir responsável ou responsabilizado? A profissionalização dos Ministérios, partindo dessas questões, acabou se mostrando restrita à aferição e à constatação de demandas. Na atribuição de tarefas para “combate” ao fracasso escolar, limitadas à esfera educativa, e com os Ministérios assumindo a tarefa de meros avaliadores, à escola restaria o trabalho e a responsabilização.

Sistematizando algumas conclusões a partir da compreensão desse primeiro conjunto de proposições ao fracasso escolar que envolveram a dimensão mais ampla do sistema de ensino, observamos delineada a inquietação com a leitura e a escrita. Quando se afirma a priorização do ensino primário e da expansão pré-escolar, o contexto de produção dessas ideias é o grande contingente de crianças reprovadas por não saberem ler nem escrever, além daquelas que chegavam ao fim do ensino primário sem entender o que liam. Mesmo reconhecendo que a condução do diálogo sobre fracasso escolar continuava motivada pelo desperdício de recursos perdidos com a reprovação, não podemos deixar de frisar que a ansiedade em relação às crianças não alfabetizadas passou a ter uma maior atenção.

Além disso, presenciamos, em meio à reiteração de diversos elementos (formação, materiais, reformas etc.), novos temas, como a valorização da investigação educativa, a profissionalização da ação educativa e a composição de sistemas de avaliação. Questões socioeconômicas foram simplesmente registradas e a elas não foi reservado o devido tratamento, redundando em medidas assistencialistas. O fato de as intervenções sobre a reprovação ficarem circunscritas à ação educativa evidencia que o fracasso escolar continuava sendo entendido como fenômeno

meramente educativo e não como problema público, atribuindo-se à educação a tarefa de resolver seus próprios problemas.

Essa mesma lógica também aparece no segundo grupo de proposições à falta de qualidade educativa. Nele, reunimos as discussões sobre as questões internas à escola e envolveram críticas ao método frontal, reconceitualização do papel do professor e da criança, bem como críticas dirigidas exclusivamente ao ensino da leitura e da escrita.

Iniciamos o diálogo com apresentação de Ferreiro (1993) em mesa redonda do Promedlac V (1993), partindo de uma afirmação bem específica: dificuldades no aprender a ler e a escrever não poderiam ser atribuídas simplesmente à complexa ortografia da língua, nem somente a fatores socioeconômicos. A autora pontua que investigações dos 15 anos anteriores voltaram a atenção para o que vinha acontecendo no interior da escola, a fim de identificar mecanismos institucionais que impediam às crianças o acesso à palavra escrita. Em nossa compreensão, essa foi a máxima do segundo conjunto de proposições: localizar, na escola, aquilo que vinha dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Ferreiro (1993), esse problema poderia ser resolvido com mudanças no enfoque tradicional da alfabetização que, marcadamente mecânico, relacionava a aprendizagem da escrita e da leitura à aquisição de um código que viabilizava transcrição de unidades orais em gráficas e de unidades gráficas em orais. Essa relação linear entre oralidade e escrita acabava por reprovar e rotular, como deficientes, sujeitos que não associavam letras e sons da forma considerada correta, às vezes, por refletirem seu próprio dialeto na escrita (modalidade da língua em que a norma culta é tomada como referência). Para essa autora, no entanto, mais que repensar metodologias, seria preciso considerar o conteúdo linguístico efetivo a respeito da escrita.

Tal como la verdadera producción del lenguaje (oral) es la construcción de un mensaje lingüísticamente codificado y no una simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una copia aceptable de un texto producido por otra persona. La reproducción de formas gráficas es una cosa, la comprensión de los medios para componer esas formas y su relación con un mensaje oral es algo totalmente diferente (FERREIRO, 1993, p. 28).

Além disso, era preciso compreender as capacidades cognitivas de uma criança que refletia sobre o sistema de escrita que lhe era ensinado. Para a autora, as crianças se questionavam: “¿Cómo toma la escritura el lugar del habla? ¿Cómo lo hace? Estas preguntas se refieren realmente a la naturaleza del vínculo entre el objeto ‘idioma’ y el tipo de representación particular usado por la sociedad” (FERREIRO, 1993, p. 27) e essas ponderações eram completamente preteridas pela escola, mais preocupada com o ensino da ortografia e com a definição sobre qual tipo de letra ensinar primeiro.

Fundamentada em seus estudos sobre a psicogenética da língua escrita, essa autora faz referência a um sujeito aprendiz que pensa e que avança progressivamente na construção de conhecimentos. Ferreiro (1993) enfatiza as relações entre o fracasso no primeiro ano escolar e as questões internas à escola, além de afirmar que a instituição educativa não estava preparada para as novas demandas sociais que exigiam a leitura de diferentes tipos de textos (mensagens escritas, cartas, dicionários, decretos, seções de periódicos etc.), variadas estratégias de escrita (como escrever para recordar, para compreender melhor, para tomar notas, e não só copiar o ditado) e diferentes estratégias de leitura (como ler para encontrar informações, para conhecer detalhes, para comparar, por fruição da leitura). A instituição educativa, segundo a autora, vinha postergando esses últimos conhecimentos para séries posteriores, a fim de assegurar a aquisição do sistema fono-gráfico. Sustentada por uma visão mecanicista da alfabetização, a escola não atenderia aos novos requerimentos de um contexto socioeconômico que se constituía no bojo das inovações tecnológicas.

Na contramão das reflexões propostas anteriormente, Schiefelbein (1992) e Schiefelbein e Wolff (1993) defenderam a necessidade de mudanças meramente metodológicas e de materiais educativos. Um modelo baseado em módulos de autoaprendizagem foi a aposta de Schiefelbein (1992). Por meio deles, instruções rotineiras (frequentemente dadas pelos docentes) passariam a ser reconhecidas pelos alunos na forma de registros escritos, estimulando-se o envolvimento em trabalhos de grupo e em situações de comunicação escrita. O professor, com isso, teria mais tempo para se dedicar à supervisão das tarefas e à animação das aulas, tendo uma atuação mais profissional e envolvendo alunos em atividades

estimulantes. O autor acredita que essa opção tornaria a sala de aula um ambiente ativo, entretanto, para sua consolidação, seriam necessárias a formação e a preparação docente, além de incrementos nos recursos destinados à educação.

Há recomendações do autor sobre o trabalho com a primeira série, todavia não conseguimos ver concretizado nessas turmas o trabalho com a autoaprendizagem.

A fin de tener éxito en el primer grado conviene poner atención a los problemas de lecto-escritura y estimular estrategias de prevención de problemas. Entre ellas, la estimulación sicomotora durante la primera etapa de la infancia; dar tiempo, durante el primer grado, para que los alumnos se preparen para la educación formal; aprendizaje de destrezas básicas; y preparación para convivir (o estudiar) en un grupo distinto de la familia y para seguir instrucciones del profesor. En algunos casos el reducir las exigencias a los alumnos con riesgo de deserción puede ser importante. El tener éxito en el primer grado también tiene efectos positivos en los siguientes grados, al reducir resultados negativos demasiado prematuros y evitar desmotivar al alumno para que mantenga la cantidad de tiempo que dedica al estudio (SCHIEFELBEIN, 1992, p. 18).

De acordo com o enunciado do autor, não havia preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças na primeira série, mas sim com os possíveis problemas de leitura e escrita (não se explicitam quais) e com as necessárias estratégias para sua prevenção, tais como: estimulação psicomotora, preparação para educação formal, aprendizagem de destrezas básicas, redução de exigências e preparação para convivência com grupo e com as orientações do professor. Acreditamos que o trabalho com a metodologia defendida ficava inviabilizado nesses primeiros anos de escolarização, pelo simples fato de as crianças ainda não estarem alfabetizadas (condição fundamental para o entendimento dos direcionamentos presentes nos módulos).

Mesmo elaborando importantes críticas ao modelo frontal, o autor não propõe mudanças à rotina pedagógica das crianças inseridas na primeira série e suas posições são contraditórias. Quando expõe, por exemplo, que as crianças sejam ensinadas a seguir as orientações docentes, parece caminhar na contramão das ideias dos módulos de autoaprendizagem. O mesmo parece ter ocorrido, quando estimula um trabalho preventivo muito similar ao proposto pelas metodologias tradicionais de alfabetização que priorizavam, antes do ensino sistemático, atividades de coordenação motora preparatórias para a aquisição do traçado das letras. Nesse sentido, mantém-se a crença de que os problemas de aprendizagem

da leitura e da escrita possam ser resolvidos com uma preparação prévia pela e na escola. Em síntese, o fracasso escolar continuou a ser entendido como fenômeno somente educativo/escolar.

Schiefelbein e Wolff (1993) acreditam que a superação da reprovação e o aumento da aprendizagem precisariam vir acompanhados de outros quesitos, além dos módulos de autoaprendizagem. Uma série de alternativas são elencadas, sendo analisadas pela via de custo, eficácia e viabilidade e fundamentadas em possíveis causas para a repetência, situadas dentro da escola (qualidade inadequada do ensino: professores sem devida formação sobre métodos modernos de ensino da leitura, sobre heterogeneidade, sobre conhecimentos prévios das crianças, sobre aprendizagem em grupos, sobre guias de autoformação, sobre organização em classes multisseriadas ou em grupos de trabalho etc.). Todas as proposições, segundo os autores, tornam-se viáveis na medida em que representam economia de investimentos públicos diante do fim de gastos com a repetência, sem se dispensar a participação financeira das famílias e o aumento do coeficiente alunos-professor como fontes de financiamento.

Fazendo menção apenas às estratégias que se referiram às questões endógenas à escola (uma vez que já tratamos das propostas dos autores sobre sistema educativo de forma mais ampla²⁹), destacamos as mudanças nos processos de ensino (capacitação docente para superação do método frontal por meio de aprendizagem cooperativa; instrução mais personalizada, tendo em vista alunos que abandonavam a escola por causa de períodos de colheitas ou outros serviços; ensino multisseriado com materiais adequados; estratégias de promoção flexíveis; melhoria nas técnicas de ensino da leitura; educação bilíngue). Além dessas, os autores propuseram ainda o aumento da disponibilidade e do emprego do tempo à tarefa educativa, perdido com faltas docentes e greves.

Quanto a este último quesito, uma investigação norteamericana sobre tempo e aprendizagem (MCMEEKIN, 1993) sucede o artigo de Schiefelbein e Wolff (1993),

²⁹ Schiefelbein e Wolff (1993) ainda apontam a necessidade de incrementos de insumos físicos ao sistema e de materiais (o que incluiria inclusive a construção/implementação de escolas primárias completas, com focalização de recursos em populações vulneráveis), melhoria da preparação do aluno ou de sua capacidade de aprendizagem (expansão da educação pré-escolar e melhorias na saúde e na nutrição), aprimoramento do sistema de gestão e de informação.

apontando a complexidade dessa relação. Para McMeekin (1993), era preciso se preocupar com maior quantidade de tempo bem ocupado com leitura, escrita, escuta atenta de informações, discussões, resolução de problemas. Isso não significava o mero acréscimo de horas anuais/diárias na escola e dependia de modificações significativas no modelo tradicional de ensino. As sínteses dessa investigação parecem estar devidamente situadas, corroborando estratégias propostas por esse e outros autores no que se refere ao tempo, à formação de professores e à disponibilização de materiais de ensino que estimulasse participação dos estudantes, incluindo Schiefelbein e Wolff (1993).

Detendo-nos um pouco mais sobre a aposta destes dois últimos autores, ela se vê sustentada em um determinado conceito de alfabetização infantil e na urgência de melhorias no trabalho com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita:

[...] a teoría educacional moderna subraya que la alfabetización no es una comprensión formal de ciertas convenciones y códigos fijos, sino que la capacidad de usar la lectura para aprender y para solucionar problemas. Esto hace necesario que la sala de clases se transforme en un “ambiente alfabetizador” donde los niños, rodeados de material escrito, sientan que es natural querer aprender a leer; y que los profesores conozcan y comprendan los estilos y problemas específicos del aprendizaje de los niños y enfrenten los hechos y problemas particulares de cada niño (SCHIEFELBEIN; WOLFF, 1993, p. 33).

Nessa citação, o conceito de alfabetização adotado supera uma compreensão de mera aquisição de códigos (pelo menos em discurso), base de sustentação dos métodos tradicionais de alfabetização. Os problemas de aprendizagem das crianças são retomados, mas numa perspectiva de que deveriam ser estudados e enfrentados qualificadamente pelos professores. Na mesma lógica de Jolibert (1993), os autores defendem um trabalho em que a leitura seria usada para um fim (aprender e solucionar problemas) e em que textos diversos estariam presentes na sala de aula, transformando esse espaço naquilo que denominavam “ambiente alfabetizador”.

Junto à criação de um ambiente letrado, a organização de caminhadas de leitura, o questionamento de textos e o oferecimento de oficinas permanentes de leitura foram proposições da Orealc (1993) no já mencionado seminário regional *Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales*. Além dessas, outras sete proposições foram recomendadas: 1) crença no potencial aprendiz de todas as

crianças; 2) integração e uso do oral e do escrito; 3) sentido da língua ligado ao seu uso em situações reais de comunicação (concepção de leitura e de escrita fundamentada na comunicação, na expressão e na captação do sentido); 4) atuação em diferentes campos (metodologias, currículo, materiais, formação de professores, família e sociedade); 5) entendimento do processo de alfabetização como não restrito ao desenvolvimento de competências de codificação e decodificação de palavras ou textos (entretanto, caso fossem usadas, seriam necessários propósitos para as atividades, contextualização e ludicidade, vinculando leitura e escrita com desenvolvimento intelectual, afetivo e social); 6) formação docente específica para a alfabetização; 7) consideração das aprendizagens prévias das crianças.

A partir desses acordos ou consensos, além de direcionamentos às políticas educativas, os especialistas envolvidos no evento também registraram sugestões às escolas, das quais derivaram sete atividades consideradas eficazes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita compreensivas do primeiro ao terceiro ano da educação básica. Embora tenhamos encontrado diferentes tratamentos dados ao assunto, acreditamos que a ideia de leitura e a escrita compreensivas se refira ao desenvolvimento da capacidade de entendimento de informações lidas e de eficiência na comunicação escrita. Sustentamos nossas conclusões a partir de queixas, presentes nos Boletins, sobre a baixa qualidade da educação evidenciada no encontro de crianças, na quarta série, que ainda não entendiam o que liam e não se expressavam eficientemente por escrito.

Pela leitura de Jou e Sperb (2003, p. 14-15), que se baseiam em importantes estudiosos da língua, reiteramos nossa conclusão, pois as autoras afirmam:

A leitura compreensiva é considerada, pela maioria dos autores, como um processo de significação, no qual participam o sujeito e o objeto da leitura [...]. Especificamente, pode-se dizer que a leitura é um processo comunicativo que envolve um leitor interpretando as intenções comunicativas de um escritor, registradas em um texto.

Por referirem-se a processos de significação, ao envolvimento do sujeito e do objeto da leitura (esta, por sua vez, afirmada apenas como comunicação), acreditamos que, diferentemente dos métodos tradicionais de ensino, na base de sustentação dessas ideias está o indivíduo psicológico “[...] que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi

mentalizada” (KOCH, 2011, p. 14). Essa lógica, segundo Koch (2011), concebe a língua como “representação do pensamento”, em que a interação verbal se transforma em um evento comunicativo em que se transmite, com precisão e exatidão, uma determinada ideia. Nossas conclusões partem do princípio da centralização dos enunciados dos Boletins desse período sobre a eficiência comunicativa, mediante a interpretação, pelo leitor, das intenções do escritor.

Retomando as sete atividades sugeridas pelos especialistas envolvidos no seminário mencionado, embora se admitissem controvérsias sobre os métodos para o ensino da leitura e da escrita (globais, silábico, alfabético, fonético ou eclético), havia consenso sobre as propostas, uma vez que poderiam ser executadas de forma massiva por serem consistentes com qualquer método. Além disso, elas eram viáveis, segundo os propositores, em diferentes concepções de alfabetização.

As sugestões foram: 1) estímulo à expressão oral das ideias, sua escrita, leitura e discussão, não se detendo em intervenções ortográficas ou gramaticais; 2) disposição de material de leitura variado (livros, folhetos, propagandas, textos de tradição oral etc.); 3) leitura por leitor fluente (para que crianças captem melhor o significado do texto); 4) leitura silenciosa (15 minutos), provocando interesse em buscar, ler e antecipar hipóteses; 5) leitura em voz alta (parte de texto de até 150 palavras), objetivando fluidez e compreensão; 6) uso de tipos não convencionais de materiais escritos — embalagens, cartazes, revistas — que permitiriam custos mínimos, aliados à comunicação de informações interessantes, exame de contexto, estímulo de escrita de pensamentos e formulação de hipóteses infantis sobre a língua escrita e sua função; 7) proposição de atividades que obrigavam as crianças a serem autocríticas e a refletirem sobre sua aprendizagem, além de encontrarem estratégias próprias para solucionarem seus problemas, tais como

[...] dramatizar y resumir los textos; clarificar en las propias palabras el contenido de ellos; formular y responder preguntas sobre lo leído [...]; predecir, en base al título o a un dibujo, el tema que se trata y dar opiniones personales sobre los textos (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 1993b, p. 4).

Entre as atividades propostas, a preocupação com a intervenção na fala da criança durante seus relatos orais e a valorização da leitura silenciosa pelos alunos e em voz audível pelo professor também foram apostas de Cuadra (1993). Partindo de

estudo realizado na Venezuela e em Trindade e Tobago, esse autor destaca elementos que diferenciavam países com bom desempenho leitor. Além dos já citados, ele ainda inclui a farta disponibilidade de materiais de leitura e de escrita (grandes bibliotecas e bibliotecas em classe), o maior tempo destinado ao ensino da língua, o hábito de ler, a combinação de atividades escritas e de leitura, a formação e a capacitação docentes para ensinarem os alunos a construírem sentidos e não só o reconhecimento das letras.

Nos enunciados expostos, analisamos a leitura, a escrita e a oralidade como eixos do trabalho com a alfabetização infantil. Observamos a preocupação com expressão de ideias, registro de pensamentos, análises contextuais e emissão de opiniões. Por outro lado, vemos a recomendação do uso de determinados textos (livros, folhetos, propagandas, textos de tradição oral, embalagens, cartazes, revistas) e apelo à captação de significados do texto e/ou compreensão do texto lido. Em nossa avaliação, essas propostas dinamizariam uma proposta pouco diferente daquela baseada na língua como código. Entendendo o texto como pretexto para a aquisição da língua escrita e reforçando a preocupação com a decodificação das informações, permitiriam, sim, um trabalho menos oneroso, tendo em vista serem os materiais de pouco ou nenhum custo. Esse entendimento nos mostra a pouca importância dada aos investimentos em educação e nos suscita o seguinte questionamento: como dinamizariam o ensino da leitura e da escrita sem o uso qualificado do texto, se a prerrogativa desse período é a ideia de que é preciso trabalhar com situações reais de comunicação?

Acreditamos que essa indagação poderia ser respondida da seguinte forma: tomando como pressuposto a possibilidade de manutenção das mesmas bases conceituais dos métodos tradicionais de ensino da língua escrita, pouco ou nenhum investimento seria preciso, uma vez que o texto seria reduzido a mero veículo de comunicação, permanecendo a forte preocupação com as mesmas habilidades de codificação e decodificação, ressaltando-se proposições que desenvolvessem a fluência e a precisão escrita, questões que, em última instância, independeriam de formações mais qualificadas ou materiais diferenciados.

Retomando as recomendações desse mesmo seminário regional, aos professores também foram oferecidas orientações. Dez no total, antecedidas por explicações a

respeito dos avanços no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, resultados de investigações e da própria experiência docente acumulada. Assim, a eles caberiam a compreensão da gravidade do problema da leitura e da escrita e da possibilidade de resolvê-los “[...] con medios que están a su alcance y que sólo requieren algunos ajustes en su capacitación” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993a, p. 6), a crença de que todas as crianças podiam aprender e a integração entre oral e escrita, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita como processo contínuo e permanente.

Além disso, deveriam enfatizar uma aprendizagem ativa, com o professor como mediador e facilitador em um processo construtivo, considerar a experiência e os conhecimentos prévios das crianças, usar a leitura e a escrita como elementos (estruturantes ou facilitadores) da aprendizagem de outros assuntos (ler e escrever para aprender) e vincular a aquisição da leitura e da escrita com o desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e sociais. As recomendações aos docentes não terminam. Eles ainda precisariam usar exemplos do contexto da criança e da escola (escola aberta à comunidade) e adaptar programas nacionais a condições locais, buscando apoio constante em colegas. Essas orientações ensejaram atividades específicas em que os professores deveriam manter contínua observação e avaliação qualitativa de todo o desenvolvimento leitor das crianças, utilizando vivências para modificar e adaptar sua prática (professor investigador permanente da aprendizagem).

Três atividades foram ilustradas: a criação de ambiente favorável, o estímulo da linguagem oral e escrita (por meio da compreensão do sentido da língua, estimulando escrita e leitura com diferentes propósitos) e a organização do tempo de instrução e interação. A primeira foi definida como uma atitude positiva no processo de aprendizagem das crianças de zonas marginais, campesinas e indígenas, que envolveria o trabalho cooperativo e participativo, com a organização e a distribuição do espaço físico e de materiais que facilitassem a interação verbal, o reconhecimento de informação e da experiência prévia das crianças, a valorização e o aproveitamento da língua materna, a obtenção de material e seu uso (possibilitando cooperação entre escola e família) e a disponibilidade de livros,

diários, revistas, cartazes, embalagens, folhetos, receitas, cartas e textos dos alunos.

A segunda atividade foi explicitada como a produção de materiais escritos com experiências relatadas, a renovação de ambiente — cartazes, calendários, listas, poesias, canções e trabalhos escritos ou desenhados pelos próprios alunos —, a consideração de experiências de linguagem e a proposição de atividades que desenvolvessem estratégias cognitivas (antecipação de conteúdos, esclarecimento do vocabulário, formulação de perguntas, síntese, avaliação de características do texto). Na terceira atividade recomendada aos professores, as crianças deveriam ler em voz alta ou de maneira silenciosa, com livros reais, e não, fragmentos isolados.

As proposições que tiveram como referência a ação docente não terminaram por aí. Com o Promedlac V (1993), aos docentes foi reservado um espaço especial. A profissionalização de sua atuação tornou-se prerrogativa para a superação do método frontal, sendo definida, como já dissemos, como o uso de investigações e responsabilização do professor pelo trabalho e pelos resultados alcançados. Tinha, no entanto, como requisitos prévios, melhorias em suas condições de trabalho (acréscimos salariais, melhor formação inicial e permanente), capacitação para condução de processos pedagógicos personalizados, maior autonomia sobre decisões referentes a currículos alternativos e a recursos e aplicação de modelos confiáveis de avaliação de resultados.

Como já registramos, a centralidade assumida pela profissionalização da ação educativa no Promedlac V (1993) — dos Ministérios da Educação aos processos de ensino nas escolas básicas — objetivava a melhoria da qualidade e da pertinência da educação, priorizando-se a educação primária e a aprendizagem da leitura e da escrita. Observamos sua constituição no período entre 1989 a 1991 e, agora, sua consolidação como ação a ser realizada em todos os países. Também compreendemos que ela reflete o mesmo tensionamento entre fracasso escolar e fracasso na alfabetização de crianças. O Comitê Intergovernamental assim esclarece sua preocupação:

El 40% de los niños del primer año de la educación básica repite por no ser capaz de leer ni escribir, ni lograr asignarle niveles adecuados de significación al lenguaje escrito. En los grados siguientes, un gran número

de niños experimenta dificultades serias para adquirir y comprender los códigos e instrumentos básicos. Otras investigaciones han puesto de relieve que la formación inicial de los maestros no prepara a los futuros docentes en conocimientos y técnicas que permitan a los alumnos adquirir las competencias básicas, a pesar de los avances científicos que se han hecho en este campo. Por profesionalizar los procesos de enseñanza para mejorar el aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas el Comité entiende por ello la necesidad de utilizar los avances científicos y técnicos para desarrollar responsable y creativamente prácticas pedagógicas pertinentes tanto por la formación, actualización y perfeccionamiento docente, como por el uso de materiales adecuados (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 1993b, p. 33).

A inquietação era com a alfabetização de crianças: elas concluíam a primeira série sem saber ler e escrever. Em séries posteriores, elas não adquiriam e não compreendiam códigos e instrumentos fundamentais (clara referência às necessidades básicas de aprendizagem). Uma das possíveis causas para essa situação eram professores sem conhecimento, nem metodologias próprias para o ensino dessas competências. Diante dessas avaliações, no Promedlac V (1995), os aspectos internos à escola tiveram grande atenção. Reconheceu-se, no entanto, que fatores de ordem econômica e social também afetavam diretamente esse contexto, todavia não foram assumidos como frentes de trabalho, porque não poderiam ser objeto de ações concretas, como as questões endógenas à instituição educativa.

Assim, incluído no eixo de ação institucional definido no Promedlac V (1993), a profissionalização de ação escolar lançou o alerta aos países da região. No eixo pedagógico, vemos claramente a prioridade dada aos problemas com a leitura e da escrita, alguns dos conhecimentos³⁰ compreendidos como principais balizas de qualidade da educação primária, devido ao seu caráter instrumental (básico) que (in)viabilizaria outras aprendizagens, além do acesso cultural e do desenvolvimento pessoal. Para isso, além de bons professores com boas condições de trabalho e de emprego, algumas questões precisariam ser dinamizadas:

- desarrollar un enfoque para la lectura y la escritura centrado en la comunicación;
- focalizar acciones en el nivel preescolar y primeros grados;
- renovar la formación inicial de los maestros enfatizando el desarrollo de capacidades para lograr una buena comprensión de los fundamentos de los métodos y seleccionar las estrategias y técnicas más adecuadas para los aprendizajes de la lectura y la escritura según las necesidades de los alumnos

³⁰ A matemática é outro conhecimento básico, sobre o qual não nos deteremos em nosso trabalho.

- preparar guías de enseñanza aprendizaje de alta calidad que estimulen al alumno a observar su contexto y compararlo con sus intereses culturales y
- proporcionar materiales didácticos en la lengua materna que reflejan la cultura y la realidad de los niños indígenas ((UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 1993b, p. 37).

Reiterado um conjunto de ações já apontados por diferentes autores, além desses aspectos que se referiam especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita, para efetivação da profissionalização do ensino escolar era preciso atuar sobre o ensino e a aprendizagem das matemáticas; incorporar conhecimentos científico-tecnológicos e do meio ambiente; melhorar remuneração, condição de trabalho, formação e aperfeiçoamento docente.

Quanto aos últimos apontamentos, incrementos poderiam ser associados à quantidade/qualidade de trabalho: à duração de calendário escolar, ao desempenho e aos resultados, ao controle de níveis de competência por meio de certificação, à localidade (maiores incentivos a locais de maior risco e/ou mais distantes) ou à antiguidade. No que se refere às condições de trabalho, priorizando-se escolas de baixos recursos, seriam necessários investimentos em materiais impressos e didáticos, como bibliotecas de aula, jogos e incorporação de recursos provenientes da comunidade. Além disso, deveria se garantir maior autonomia em sala, na fixação de objetivos de aprendizagem e na criação de ambientes e estímulos favoráveis ao ensino, ao mesmo tempo em que se fizesse responsável pelas aprendizagens alcançadas.

Dentre todas as ideias expostas até o momento para a resolução da falta de qualidade na educação, notamos que nenhuma ação/política externa à instituição escolar foi sequer mencionada. Bernal (1992) sinaliza para problemas costariquenhos envolvendo alimentação, nutrição e falta de materiais escolares nos lares das crianças. Schiefelbein e Wolff (1993) também mencionam a questão ao relacionarem baixa nutrição, enfermidades, problemas antes do nascimento etc., como possíveis causas para a baixa capacidade inata. Citam também problemas socioeconômicos, carência de material de leitura, analfabetismo dos pais, falta de acompanhamento etc., como elementos que interferiam na preparação para a aprendizagem. No próprio Promedlac V (1993), fatores sociais e econômicos foram reconhecidos como potenciais implicadores sobre a realidade complexa de baixa

qualidade da educação. Não obstante, o diálogo sobre a reversão do fracasso escolar manteve o foco sobre a escola e no que nela precisava ser mudado. Em síntese, mesmo cientes de que causas para a reprovação também poderiam ser identificadas fora da instituição escolar, as garantias para a promoção e a qualificação dos alunos reduziram-se a mudanças metodológicas, motivação dos professores e disponibilização de recursos pedagógicos.

As inovações educativas foram referências para as desejadas mudanças circunscritas ao contexto escolar e, nesse período, algumas delas apareceram muito bem detalhadas. As “experiências inovadoras” sempre foram compartilhadas na vigência do PPE (1980-2000), envolvidas pela expectativa da possibilidade e da viabilidade de transformações necessárias. Para a Orealc (OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 8), elas não implicavam desconsiderar aspectos positivos do ensino tradicional, nem desvalorizar o que já faziam os professores: “Se trata de sólo un proceso de transición, con vistas a poner al día la práctica de los maestros”. Algumas inovações exitosas foram compartilhadas:

- ✓ *Programa de las 900 escuelas (P-900)* foi uma experiência chilena que almejava garantir qualidade à educação de escolas básicas de setores pobres, diante das desigualdades externas e internas do sistema escolar (acreditava-se na relação entre desigualdades sociocultural e escolar). Seu nome se deve ao número de escolas incorporadas em seu início e foi viabilizado por meio de colaboração com governos da Suécia e da Dinamarca. Manteve o foco sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática no primeiro ciclo básico (1º ao 4º ano). As escolas foram selecionadas mediante baixo rendimento, situação socioeconômica dos alunos, tamanho e acessibilidade; no segundo ano de exercício do programa, se somou outro critério para a seleção de escolas: repetência e “evasão” escolar — indicadores de baixa qualidade;
- ✓ *Escuela Nueva* e Projeto *Primero mi primaria... para triunfar* foram compartilhamentos colombianos. A primeira experiência foi desenvolvida para classes multisseriadas com apenas um professor em áreas campestres da Colômbia; nela, a aprendizagem em grupos foi uma estratégia usada para

tratar a heterogeneidade. A segunda experiência diz respeito à proposição de uma empresa (CENPRO TV) que teve como objetivo central desenvolver sistema de comunicação nacional para mobilização de diretores e professores em favor da melhoria da qualidade da educação primária pública colombiana. A ideia era movimentar diretores e professores, além de envolver e posicionar a opinião pública frente à importância da educação primária e do professor; sua estratégia combinava contato direto com as escolas por meio de correspondência, material impresso, televisão comercial e educativa;

- ✓ *Programa Integral para Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo e Criatividade (Prycrea)* foi uma experiência cubana que articulou duas iniciativas: Programa Filosofia para Crianças e Programa de Desenvolvimento da Criatividade. Mesmo não tratando especificamente da alfabetização infantil, sua metodologia mostrou-se eficiente no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças envolvidas.

Todas as proposições consideradas inovadoras dirigiram duras críticas ao método frontal, focalizaram o nível primário e a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras séries, trataram de questões endógenas à escola e afirmavam-se possíveis de serem multiplicadas pelos demais países da região. Como se referiram ao foco de nosso trabalho, optamos por tratá-las mais detalhadamente no que se refere às proposições para a alfabetização, o que nos revelou suas muitas críticas ao método tradicional de ensino.

Sobre o *P-900*, suas ações foram fundamentadas nos resultados de provas nacionais de avaliação (*Prueba de Evaluación de Rendimiento*, em 1982 e 1984; *Sistema de Medición de la Calidad de Educación*, em 1988 e 1990) que revelaram que a leitura, a escrita e a matemática elementar chilena não vinham sendo dominadas por muitas crianças ao término do primeiro ciclo básico de quatro anos (cerca de 40% das crianças da quarta série não compreendiam o significado do que liam e nem conseguiam se expressar por escrito).

O objetivo do projeto constituía-se não apenas em fazer com que crianças compreendessem sua leitura e se comunicassem por escrito, mas que sentissem prazer de ler e escrever e utilizassem essas habilidades. Grandes expectativas

acompanhavam o *P-900*, entre as quais a certeza de que estariam “[...] formando a los constructores de un mundo mejor, más justo, más pacífico, más respetuoso, más solidario y más libre” (GALDAMES, 1993, p. 18).

Esse projeto dinamizou a melhoria da infraestrutura e do equipamento escolares e o aperfeiçoamento em serviço de professores da 1ª à 4ª séries (no que se refere ao ensino da leitura, da escrita e da matemática) e focalizou metodologias que favorecessem a compreensão do entorno cultural, as relações escola-comunidade, o fomento da criatividade e o desenvolvimento da autoestima das crianças. Também garantiu a disponibilização de textos escolares (material educativo), de bibliotecas e de material didático; a organização de oficinas de aprendizagem dirigidas às crianças de 3ª e 4ª séries com atraso escolar (com jovens da comunidade, no contraturno, objetivando reforçar o ensino, além de elevar a criatividade e a autoestima das crianças); o apoio a professores e gestores com materiais educativos sobre estabelecimento e implementação de projeto autônomo de melhoria educativa; a viabilização de processos de avaliação e de comunicação.

Como observamos, uma grande importância foi dada ao entorno escolar. O discurso inicial do *P-900* discutia a descontinuidade entre cultura da escola e da comunidade. Mudanças nesse sentido se expressariam por meio da valorização da cultura da criança, desde a escuta respeitosa de sua fala, passando pela valorização da sua narração de fatos, de textos da tradição oral (poemas, canções, trava-línguas, rodas, adivinhas, ditados, contos, lendas, entre outros), de encontros com pessoas importantes da comunidade (que conhecessem seu passado) e de lugares interessantes. Culminariam com a formulação e a realização de projetos para conhecer o entorno e aprimorá-lo. A ideia era partir da língua materna para a promoção cultural dos alunos que significava o “[...] progresivo dominio de distintos registros de lenguaje, incluyendo el correspondiente a una norma culta” (GALDAMES, 1993, p.13).

Nesse sentido, muitas mudanças foram pretendidas. No que se refere aos professores, conceitos precisariam ser reconsiderados: entender o leitor como ser ativo na construção do significado captado por meio de chaves do próprio texto; compreender as crianças como usuárias competentes da linguagem oral, sendo ela

um recurso básico para aprender que leitura é construção de significado e escrita é produção de mensagem significativa.

Além disso, metodologias careceriam de revisão, como a criação de ambiente letrado que permitisse a imersão em linguagem escrita, utilizando rótulos, cartazes, avisos, calendário, registros de experiências, entre outros materiais. Seria preciso, ainda, estimular as crianças a lerem mesmo sem saber decodificar, antecipando ideias do autor e sua maneira de dizer. Os professores também precisariam fazer uso de narrações das próprias crianças e sua cultura oral, transformando-as em textos para a aprendizagem da leitura; assegurar espaço de comunicação oral e escrita; propor trabalho em torno de projetos que dessem sentido e propósito às situações de leitura e escrita; garantir espaços de leitura silenciosa; propor oficinas de escrita criativa; tornar explícitos propósitos para ler e escrever, apresentando textos que satisfizessem a diversas necessidades e funções; “[...] actividades de enseñanza directa en las cuales son mediadores eficientes entre los alumnos y las reglas de funcionamiento del código escrito” (GALDAMES, 1993, p. 14).

No que se refere aos alunos, dando continuidade às discussões do Promedlac IV (1991), eles deveriam ser considerados protagonistas de suas aprendizagens, aprendendo não só com o professor, mas com os colegas e com outras fontes de informação. A partir de seus interesses e necessidades, eles elaborariam projetos que, por sua vez, exigiriam a aprendizagem da leitura e da escrita, além da comunicação oral, para serem registrados. Precisariam, ainda, ler diariamente, em silêncio e de forma audível — sem interrupções — em atividades comunicativas e para buscar informação ou para aprender conteúdos; realizar entrevista; escrever diferentes textos.

No se limitan a recibir pasivamente contenidos que les son transmitidos, sino que construyen activamente sus conocimientos. Además, toman conciencia de sus procesos de aprendizaje y aprender a aprender [...] Primero “leen el mundo” y luego, aplicando estrategias de descubrimiento, de formulación de hipótesis, de anticipación, “juegan a leer” y “juegan a escribir”. Simultáneamente sienten la necesidad de aprender el código que rige al lenguaje escrito, es decir, las letras, las sílabas etc. para adquirir fluidez y dominio del lenguaje oral, para aprender a leer y a escribir (GALDAMES, 1993, p. 15).

No excerto do texto, vemos sendo apresentadas declarações que nos fazem lembrar as críticas aos métodos frontais e aos antigos conceitos de alfabetização,

principalmente à sua concepção de aluno como receptor de conhecimentos advindos do professor. Quando se refere à construção de conhecimentos de forma ativa e autônoma e à motivação do aprender o código pela necessidade de seu uso, a autora reafirma a necessidade de mudanças nos encaminhamentos pedagógicos por meio da superação de práticas escolares tradicionais, bem como a língua como código a ser adquirido.

Além dos professores e dos alunos, os materiais educativos no *P-900* também necessitariam sofrer mudanças, na medida em que deveriam facilitar as aprendizagens dos alunos. Tornavam-se importantes: biblioteca de aula; “[...] dominó de palabras, lotería de palabras, naipes fónicos, letras movibles y palabras claves [...]” (GALDAMES, 1993, p. 16); gravador para as entrevistas e a escuta de diferentes textos da tradição oral; instrumento que permitisse reprodução dos textos e materiais produzidos pelos alunos e pelos professores; livros com propostas de especialistas do programa; fichas com atividades para os alunos; materiais escritos para o trabalho dos monitores nas oficinas de aprendizagem e para as crianças atendidas por eles.

Para a garantia de todas essas mudanças, professores se reuniam semanalmente em oficinas de capacitação em serviço (na escola e no horário de trabalho), dinamizadas por supervisores capacitados previamente por especialistas e documentos sobre a linguagem oral, a escrita e a matemática. Nesse espaço, compartilhavam experiências pedagógicas, realizações e dificuldades e avançavam para maior profissionalização à medida que assumiam responsabilidade pelos resultados dos alunos, tomavam decisões e autoavaliavam seu desempenho. Também tomavam consciência de que toda criança podia aprender e o desafio consistia na proposição de estratégias adequadas. Incorporavam, na prática, abordagens da proposta de desenvolvimento da linguagem oral e escrita trabalhadas nas oficinas e conceituavam

[...] el aprendizaje de la lectura y de la escritura como procesos de comunicación con textos escritos, a través de una activa búsqueda de significado. El niño es un experto lector del mundo antes de convertirse en lector de textos, por lo tanto, no parte de cero. Desde muy temprano observa, anticipa, interpreta, otorga significado a los seres, objetos, acciones y situaciones que lo rodean. Luego, utiliza estas mismas estrategias de búsqueda de significado para comprender el mundo letrado (GALDAMES, 1993, p. 15).

Novamente, a alfabetização é reiterada em outra lógica (como processo de comunicação) e a criança também (como leitor ativo). A avaliação do *P-900* revela a permanência de antigas práticas alfabetizadoras. Professores começaram a se apropriar do discurso, passaram a fazer uso de diferentes estratégias, tinham consciência de que seus alunos aprendiam melhor quando sabiam “[...] que sus escritos serán leídos por sus pares, por sus padres o por otras personas” (GALDAMES, 1993, p. 17) e passaram a inserir diferentes textos em sua rotina (avisos, receitas, poemas, cantigas, adivinhações, recados, textos de tradição oral etc.). Por outro lado, concomitantemente, mantiveram a utilização de estratégias metodológicas tradicionais para o desenvolvimento de habilidades e competências da leitura e da escrita (silabário, ensino da caligrafia etc.).

Proporcionalmente em menor escala, a preocupação com a leitura e a escrita também pôde ser identificada no Projeto *Primero mi primaria... para triunfar* e no *Prycrea*. O primeiro, ainda se deteve especificamente sobre o processo de alfabetização. O segundo, por sua vez, não a teve como objetivo específico.

Quanto ao Projeto *Primero mi primaria... para triunfar*, o triunfo educativo da criança seria alcançado por meio da seleção dos melhores professores para as 1ª e 2ª séries, de reflexões sobre duração do ano letivo, do desenvolvimento de autoconceito docente, de melhorias no trabalho educativo em si (cadernos, tarefas, livros, grupo) e da promoção automática. Todos os aspectos comungam de uma questão comum: atribuíam a eficiência da alfabetização a questões internas à escola, especificamente ao professor (sua preparação e mudança de postura e de trabalho).

No que se refere ao *Prycrea*, seu diferencial inovador emergiu das críticas direcionadas a uma escola cansativa e da defesa de um ensino que permitisse às crianças pensarem por si mesmas e de forma criativa. A meta era o desenvolvimento de um pensamento complexo que levasse em consideração variadas e múltiplas deliberações, escolhidas entre diferentes alternativas, o que implicaria discernimento e interpretação de sutilezas. As crianças, assim, desenvolveriam habilidades de interpretação e compreensão e produziriam textos, discutindo-os e reescrevendo-os com melhor aprimoramento e qualidade crítica e criativa. Esse aspecto aproximava essa experiência exitosa aos problemas com a leitura e a escrita.

Como observamos, todas as experiências consideradas inovadoras pautaram-se em mudanças do cotidiano escolar. Nossa intenção, até agora, foi expor essa dinâmica que, entre 1991 e 1993, foi iniciada com a reiteração do maior problema da educação latino-americana (o fracasso escolar), sua ênfase na alfabetização das crianças e nas críticas aos métodos tradicionais de ensino. No bojo desses apontamentos, as medidas sugeridas como contribuições teórico-práticas e os direcionamentos do Comitê Intergovernamental no Promedlac V (1993) reiteraram as mais elementares necessidades (infraestrutura, condições materiais de trabalho, formação e capacitação docente etc.), propuseram reformas e profissionalização da ação educativa, centralizaram a educação primária, reconceituaram a alfabetização e o processo de ensino, supervalorizaram sistemas de medição de resultados, indicaram providências assistencialistas, entre outras. Como podemos observar nessa curta síntese, as propostas envolveram a esfera educativa e não saíram dela. Políticas envolvendo questões socioeconômicas se limitaram a ações pontuais e assistencialistas (alimentação e saúde).

Nesse mesmo processo, compreendemos as ações dos países. Na Tabela 16, sistematizamos a centralidade da atividade dos países e todas elas se detiveram sobre a esfera educativa. Os sistemas de informação continuam com grande relevância nesse momento de vigência do PPE (1980-2000). Aspectos primários (materiais, formação etc.) permaneceram como lutas permanentes de ação e as inovações pedagógicas se destacaram junto aos sistemas nacionais de avaliação. Vale assinalar que as ações continuaram diminuindo em sua diversidade: diferentemente do início dos trabalhos do Projeto Principal, elas se concentraram em torno de certos elementos e diminuíram sua variedade de frentes.

Tabela 16 – Compreensão da seção *Ações Orealc* nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária

Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 27/ abril 1992	✓ Sistema de Informação (uso para decisões na educação; papel do professor no ensino; formação docente; fatores determinantes para repetência e rendimento escolar; taxas médias de promoção, reprovação e “evasão” escolares; satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem)	5	7
	✓ Repetência	1	
	✓ Materiais educativos	1	
Nº 28/ agosto 1992	✓ Sistema de Informação (características dos professores da educação básica do México, do Brasil e da Argentina; indicadores de eficiência e qualidade; situação da educação em 1989; taxas de repetência; eficiência da educação básica)	6	15
	✓ Avaliação da qualidade e do rendimento escolar	4	
	✓ Formação docente no ensino da leitura e da escrita	1	
	✓ Inovações educativas	1	
	✓ Materiais educativos	1	
	✓ Investimento em infraestrutura	1	
	✓ Integração Mercosul e Unesco/Orealc	1	
Nº 29/ dezembro 1992	✓ Sistema de Informação (alternativas para elevação da qualidade da educação primária; situação da educação latino-americana entre 1980-1989 – já citada; estimativa de taxas de repetência)	3	8
	✓ Sistema nacional de medição de resultados educativos	1	
	✓ Comemoração do Dia Internacional da Alfabetização	1	
Nº 30/ abril 1993	✓ Materiais educativos	2	5
	✓ Medição de níveis de qualidade educativa	1	
	✓ Educação bilíngue e fracasso escolar	1	
	✓ Inovações educativas	1	
Nº 31/ agosto 1993	✓ Mudança educacional	1	2
	✓ Produção de material para ensino da leitura e da escrita	1	
Nº 32/ dezembro 1993	✓ Inovações educativas	2	6
	✓ Articulação entre educação formal de crianças e não formal ou menos formal de jovens e adultos	1	
	✓ Qualidade da educação	1	
	✓ Currículo	1	
	✓ Aperfeiçoamento de pessoal da educação	1	

Fonte: Elaboração própria (2018).

Entre os assuntos menos tratados na Tabela 16, a formação docente específica para o ensino da leitura e da escrita e as mudanças educacionais nos impressionaram, dada a incoerência diante da priorização assumida por essas áreas nesse período. Como discutiremos, a alfabetização das crianças e o modelo frontal de ensino foram intensamente discutidos. Podemos afirmar que foi o intervalo de tempo do PPE (1980-2000) que mais se deteve sobre essas questões. A citada formação foi direcionada para formadores de professores e para professores do ciclo básico (compreendemos como os primeiros anos da escolaridade formal), o que reflete a preocupação com a alfabetização de crianças.

Também pouco mencionadas foram as ações sobre currículo, aperfeiçoamento de pessoal da educação e infraestrutura (que deixou a dúvida sobre se já teria sido resolvida ou se os recursos destinados a ela diminuiriam). Assuntos inéditos também apareceram em pouca escala. Foram eles: a comemoração do Dia Internacional da Alfabetização e a integração Mercosul e Unesco/Orealc.

Quanto a este último aspecto, gostaríamos de sublinhar sua relação direta com o discurso de melhor qualificação da educação para melhor preparação de recursos humanos e inserção em mercado internacional, que reverberou em reformas curriculares na educação básica e média para atualização de conteúdos, segundo demandas do Mercosul. A educação básica era considerada requisito para a formação geral da população economicamente ativa e para o desenvolvimento e a concorrência dos países. Ela garantiria os “[...] recursos humanos con una sólida formación general, que permita pensar y ejecutar al mismo tiempo [...]”. (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1992b, p. 16).

Tratando dos assuntos mais citados, a Tabela 16 deixa evidente que a temática “reprovação escolar” foi a mais referida. Embora apareça como tema de ação específica apenas uma vez, atravessa outras atividades, como a educação bilíngue (eliminação de barreiras linguísticas) e, principalmente, as que envolveram os sistemas de informações. Nesses temas, foi recorrente a constituição de indicadores de qualidade, de estatísticas de reprovação e de determinantes do fracasso escolar. Juntamente com a medição de resultados e da qualidade, mostraram o acento dado

ao assunto. Logo, qualidade e fracasso escolar, novamente, foram os assuntos mais tratados nas ações desse período.

No fortalecimento dos sistemas de informação, especificamente, ainda apareceram discussões em torno do uso de dados para tomada de decisões, da formação e do perfil de professores, da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e da delimitação do contexto educacional latino-americano entre os anos de 1980-1989. Na aferição dos resultados, também há outras temáticas, desde apontamentos generalizantes até a implementação de sistema nacional de medição de resultados educativos. Essas áreas foram bem reiteradas, como vemos na Tabela 16, ao lado das inovações e dos materiais educativos (ainda uma necessidade básica para o bom andamento do sistema educacional).

Quanto às inovações, ainda gostaríamos de dialogar sobre sua aproximação com as críticas ao modelo frontal. Algumas são retomadas — *P-900* e *Escuela Nueva* — e outras, apresentadas. Muitas foram repensadas para aprimoramento. Todas, no entanto, foram compreendidas como modelos a serem multiplicados, por serem viáveis e envolvidas pela expectativa de superação dos métodos tradicionais. Em meio às discussões teórico-práticas e às ações dos países, as publicações garantiram o mesmo destaque aos sistemas de informação e de avaliação, bem como às experiências pedagógicas inovadoras (especificamente o projeto *Escuela Nueva*). A Tabela 17 permite a organização desses dados.

Tabela 17 – Compreensão dos títulos das *Publicações* registrados nos Boletins do nº 27 ao nº 32 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 27/ abril 1992	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transformação produtiva com equidade ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Informação e inovação em educação ✓ Education for All (EFA) 2000
Nº 28/ agosto 1992	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transformação produtiva com equidade ✓ EFA 2000

(conclusão)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 29/ dezembro 1992	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transformação produtiva com equidade ✓ EFA 2000 ✓ Situação da Educação na América Latina e Caribe entre 1980-1989 ✓ Informação e inovação em educação ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem (no prelo)
Nº 30/ abril 1993	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transformação produtiva com equidade ✓ Situação da Educação na América Latina e Caribe entre 1980-1989 ✓ EFA 2000 ✓ Informação e inovação em educação ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem (publicado) ✓ Repetência ✓ Transformação produtiva com equidade ✓ Situação da Educação na América Latina e Caribe entre 1980-1989
Nº 31/ agosto 1993	9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem ✓ Analfabetismo e alfabetização ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Experiência exitosa (<i>Escuela Nueva</i>) ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Rendimento e repetência
Nº 32/ dezembro 1993	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sem publicações

Fonte: Elaboração própria (2018).

Para melhor compreensão da Tabela 17, algumas questões precisam ser explicitadas previamente. Ainda que mostrando um maior número de títulos, observamos nitidamente a repetição de alguns. Os assuntos transformação produtiva com equidade, medição da qualidade da educação, situação educativa latino-americana entre os anos de 1980-1989³¹ e necessidades básicas de aprendizagem foram repetidas vezes inseridas no quadro de publicações patrocinadas pela Orealc/Unesco. Em síntese, são as mesmas obras divulgadas em diferentes boletins.

³¹ Publicação com dados de 32 países que permitiam comparar informações sobre acesso, permanência, situação docente e de escolas, alfabetismo, escolaridade, financiamento etc.

Essas considerações nos mostraram novamente uma diminuição na diversidade do diálogo proposto, agora no quesito *Publicações*. Portanto, esse período não apresenta muitas obras, assim como nem muitas ações. Os temas menos acionados e com publicação inédita foram: repetência, analfabetismo e alfabetização, *Escuela Nueva*, educação pré-escolar e básica, guias de aprendizagem, rendimento e repetência. Embora originais, constituem assuntos da agenda dos países latino-americanos e refletem as preocupações já expostas nas discussões.

Um fato que não podemos desconsiderar é como todos esses enunciados (aportes teórico-práticos, ações e publicações) são reunidos no Promedlac V (1993). Diante do contexto desafiador em que se situava a América Latina e o Caribe, assuntos mais e menos frequentes foram retomados e discutidos nesse evento. Já na abertura, diferentes lideranças³² explicitaram seus pontos de vista sobre a educação.

Além da necessidade de reformulação dos sistemas educativos como condição para sociedades democráticas, economicamente competitivas, socialmente justas e respeitadas, esses líderes defenderam o estabelecimento de consensos regionais e nacionais e a importância de mudanças nos modelos de gestão e no papel do professor, com cooperação multilateral. Também reafirmaram a constatação de que os maiores problemas da região eram o conhecimento (que não acompanhavam as transformações científicas e tecnológicas) e a formação de recursos humanos, reiterando a urgência de mudanças centradas no professor e na gestão. Ainda confirmaram a necessidade de priorização da expansão da educação, especificamente do ensino básico de qualidade e da educação primária, como condição para alívio da pobreza.

O contexto de produção que sustentava essas afirmações era a certeza do fim de uma etapa de desenvolvimento educativo e início de outra orientada pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e por mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Esse evento concentrou-se sobre a urgência da inserção dos países na economia internacional por meio da modernização dos sistemas

³² As falas de abertura foram realizadas por: Mayor Zaragoza (diretor geral da Unesco à época), Gert Rosenthal (secretário executivo da Cepal à época), Shahid Husain (vice-presidente do Banco Mundial para América Latina e Caribe à época), Marta Maurás Pérez (diretora regional da Unicef para América Latina e Caribe à época) e do ex-ministro da Educação da Jamaica, Burchell Whiteman.

educativos e de uma educação básica de qualidade, entendida como chave para o desenvolvimento. Dessas considerações preliminares, emergiu a ideia da profissionalização de toda a educação educativa, sobre a qual já discutimos anteriormente e que já vinha sendo contruída desde o Promedlac IV (1991).

Partindo da avaliação das ações que precederam esse encontro, o Comitê Intergovernamental considerou que, entre 1991 e 1993, os principais avanços se concentraram nos consensos sobre os objetivos da educação, na realização de reformas institucionais e nas inovações pedagógicas (destacando-se aquelas que envolveram novos atores e descentralização de ações; que estimularam protagonismo discente e favoreceram função profissional do professor com redução de tempo perdido por meio das guias de autoaprendizagem e de materiais; diversas estratégias didáticas apropriadas às novas demandas).

Outros progressos foram obtidos no que se refere aos recursos financeiros (incremento do PIB e da porcentagem destinada à educação), internacionais (BM, BID e de outras agências de cooperação) e do setor privado (pais e empresas privadas). Quanto a este último aspecto, percebemos agências de cooperação regional (da Espanha, da Alemanha, do Canadá, da Dinamarca, da Holanda e de outros países, além da própria Unesco) e de coordenação interagencial (Unicef, BM, Pnud, Unesco e outros) colaborando com eventos para identificação de propostas.

Especificamente quanto ao primeiro objetivo do PPE (1980-2000), as conclusões reproduziram que era preciso melhorar qualidade, eficiência e equidade. Os parâmetros acordados desde a Conferência de Jomtien (1990) — a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem — foram lembrados e assumiram triplo sentido para o Comitê: adquirir aprendizagens pertinentes, evitar longa permanência nas primeiras séries e compreender escolarização como direito de todos e como possibilidade de desenvolvimento social e econômico dos indivíduos.

Quanto a esse desenvolvimento, segundo o Promedlac V (1993), a própria opinião pública começava a se preocupar com a escolarização, considerando-a fator essencial para enfrentar problemas econômicos, políticos e sociais de cada país. Esse fato foi avaliado como um dos grandes avanços desse período, junto com a inclusão de crianças de quatro a seis anos na educação pré-escolar, a escolarização

mínima de crianças e adolescentes entre seis e 14 anos de idade e a ampliação do conceito de qualidade, que passou a ser definida como

[...] adquisición de saberes, destrezas, competencias y capacidades mediante experiencias significativas de aprendizaje que integren conocimientos previos y nuevos, teóricos y prácticos, así como valores y actitudes propios de las diversas formas sistemáticas de enseñanza y aprendizaje. Esto permite señalar que la escuela está llamada a favorecer tanto la cultura escrita como la oral a pesar de que el contexto privilegie más la oralidad. También enfatiza la capacidad de comunicarse con precisión en temas de creciente complejidad (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 1993b, p. 14).

Na reconceituação exposta, notamos a presença das discussões quanto à oralidade, à leitura e à escrita, além das críticas aos modelos tradicionais de ensino que desconsideravam a complexidade dos conhecimentos que conviviam na escola (experiências anteriores, conhecimentos teórico-práticos etc.). Assim, foi enfatizada a capacidade de comunicação escrita — questão que atravessa todas as discussões do Projeto Principal, tendo em vista que o maior número de reprovados envolve os que não aprendiam a ler e a escrever. Para garanti-la, diferentes ações foram pensadas.

Na educação pré-escolar, avanços foram registrados e retomado o fato de que essa etapa permitiria um melhor rendimento acadêmico em séries posteriores, diminuindo probabilidade de reprovação nas primeiras séries. Quanto à educação básica, também são novamente mencionados os avanços na universalização (93% das crianças entre cinco e 14 anos estavam entrando na escola na idade regular ou com algum atraso), além da concentração de educação pública e gratuita na educação básica (65% das pessoas matriculadas estavam nela localizadas). Ingresso tardio, reprovação e longa permanência na escola, por outro lado, constituíam ainda problemas concretos e permanentes.

O ingresso tardio, especificamente, reduzia a possibilidade de permanência na escola de grupos marginalizados economicamente, aumentava a heterogeneidade de idades e interesses (o que comprometia o trabalho fundamentado no método frontal). A permanência na escola sem promoção a séries posteriores, por sua vez, gerava “evasão” nas primeiras séries após sucessivas repetências. A análise do fluxo de alunos mostrava que o estilo de ensino era ineficiente e acentuava a

inequidade³³. Na esteira da conversa, o método frontal foi duramente questionado, considerado como uma das causas da repetência.

Como o aluno médio permanecia cerca de 1,7 anos em cada série, a região gastava 3.500 milhões de dólares anualmente com reprovados (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ,1993b), por sinal, em sua maioria, pertencentes aos grupos economicamente desfavorecidos, em especial aos camponeses e aos bilíngues: seu rendimento ficava em torno de 30% do esperado e o entendimento da leitura era alcançado por 50% na quarta série. Essas reiterações fundamentavam a síntese do Comitê: educação básica era eficiente para um grupo bastante reduzido, em decorrência da permanência de métodos tradicionais de ensino. No lugar dessas metodologias, as necessidades básicas de aprendizagem foram novamente mencionadas como uma espécie de ponto de partida para se pensar a renovação. Como já discutido anteriormente, elas compreendiam a leitura e a escrita como pré-requisitos para a aprendizagem.

Não podemos deixar de fazer menção aos progressos que alguns países vinham realizando e que foram nomeadamente citados no Promedlac V (1993). Além do ingresso escolar com cinco anos, no Caribe de fala inglesa, e do aumento dos anos de escolaridade, no Brasil, na Bolívia, no Chile e na Venezuela, também foi mencionado o projeto *Grau Zero*, em que se assegurou um ano de transição para o ensino primário na Colômbia e no Paraguai (já mencionamos essa experiência em nossos diálogos).

Avanços também foram alcançados na avaliação dos resultados da ação educativa e na identificação de inovações. Quanto à primeira, admitia-se que medição não resolveria o problema da qualidade da educação, mas criaria cultura de avaliação, atribuindo responsabilidades e permitindo selecionar políticas para melhorar a educação. Quanto às segundas, vinham se multiplicando e o Promedlac V (1993) garantiu destaque às experiências exitosas que enfatizaram mudanças dos processos de ensino para processos de aprendizagem.

³³ O termo “inequidade” constitui um neologismo por oposição ao vocábulo “equidade”. A grafia “iniquidade”, embora correta, não expressa o sentido que queremos dar: “negação da equidade”.

Algumas vinham inspiradas no êxito do uso de guias de autoaprendizagem, do trabalho em grupo e da abertura da escola ao contexto local. Todas, no entanto, propunham a transformação da função do professor e dos alunos, a utilização dos guias e a superação da tradição de passividade, de memorização e de classes essencialmente expositivas, exitosas apenas com alunos muito homogêneos. Outras inovações referendadas de forma mais genérica diziam respeito às iniciativas de integração de crianças deficientes.

O Comitê, não obstante, alertou para a necessidade de os governos pensarem políticas integrais para o setor docente que deveriam incluir melhores condições de emprego e trabalho, remuneração adequada, socialização de responsabilidades e novas funções, sistemas de formação e aperfeiçoamento permanente, avaliação periódica de desempenho, incentivos por melhores resultados e maior atenção às relações entre organizações e governo. Todas as assertivas refletem os enunciados já expostos em nossos diálogos.

Mesmo não tratando do foco de nosso estudo, gostaríamos de nos deter sobre um aspecto da educação e da alfabetização de jovens e adultos: a ampliação de seus objetivos, “[...] así como su asociación exclusiva al mundo adulto. Comienza a considerar la alfabetización como un aprendizaje complejo – más allá de los rendimientos de lectura y escritura – tanto de niños como de jóvenes y adultos” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 18). Embora não encontremos uma discussão mais aprofundada a respeito dessa afirmação, ela recupera e explica o que sinalizamos no início de nosso diálogo nesta subseção, quando notamos que o termo “alfabetização” vinha sendo utilizado apenas para referendar o ensino de jovens e adultos analfabetos. Consideramos importante registrar esse aumento de projeção do conceito de alfabetização porque, incluindo as crianças, mostra a complexidade do processo de apropriação da leitura e da escrita.

Diante dos avanços mencionados, desafios permaneciam. Segundo o Comitê, a educação ainda não atendia demandas sociais, como pertinência dos conhecimentos, eficácia, efetividade e equidade do sistema educativo. O acesso universal aos códigos da modernidade também não havia sido alcançado — condição para protagonismo social dos sujeitos por se constituírem conhecimentos,

capacidades e competências que permitiriam participar da vida pública e efetivar futuras aprendizagens, na escola ou fora dela (recomendação de revalorização da identidade cultural e, novamente, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem). Esses códigos foram definidos assim:

[...] las capacidades requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo. Junto a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, la educación debe enseñar a obtener, analizar y utilizar de manera creativa y crítica la información [...] (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 25).

Leitura, escrita e matemática são conhecimentos incluídos nessa definição em que vemos a priorização de saberes considerados estruturantes de novas aprendizagens o que, em nossa compreensão, atrela à alfabetização a aprendizagem de um código e não, a de uma língua.

Retomando os desafios definidos no Promedlac V (1993), outros elencados foram: impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação científico-tecnológicos, tendo a educação como estratégia fundamental no crescimento e no desenvolvimento das nações por meio da incorporação de moderna tecnologia; gestão responsável (tendo como requisitos os mecanismos de informação e avaliação do rendimento escolar e docente); profissionalização dos professores (caracterizada pelo atendimento específico aos alunos e pela responsabilidade pelos resultados) e maior protagonismo discente.

O que nos impressionou foi a constatação de que alguns obstáculos para o alcance dos objetivos continuavam os mesmos: falta de material (incluindo os que favoreceriam a autoaprendizagem e a personalização dos ritmos de aprendizagem), péssimas condições de trabalho, salariais e de emprego, rigidez em normas e regulamentos, ausência de planos e programas de estudo. Além desses, a inexistência de mecanismos de avaliação e controle também foi considerado um impeditivo.

Para garantir todas as recomendações anteriores, bem como superar os empecilhos citados, era preciso superar o *deficit* orçamentário. Por isso, recomendações foram

feitas no sentido de se garantir maior compromisso financeiro da sociedade com a educação, como flexibilidade e criatividade na busca por recursos, utilização de diferentes fontes de financiamento — pública ou privada — e utilização de critérios de discriminação positiva. Além disso, era urgente desenvolver cooperação regional e internacional, tanto na busca por recursos financeiros quanto no estabelecimento de redes para compartilhamento de experiências.

Dessa contextualização, emergiram quatro linhas de transformação para o período de 1993-1996 (políticas de longo prazo, incorporação de novos atores e recursos, descentralização e mudanças curriculares baseadas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem). As que se referem ao eixo pedagógico são entendidas como possibilidade de se pensar uma educação mais adequada aos requerimentos sociais, superando enfoque tradicional. Isso implicaria incluir outros atores sociais para definição de currículos e novas modalidades pedagógicas.

Assim, objetivando, de maneira geral, a elevação da qualidade da educação por meio da maior pertinência dos conteúdos, da redução das altas taxas de repetência escolar e da diminuição da distância educativa entre setores economicamente diferentes (reservando aos mais pobres, mais recursos – discriminação positiva), o Comitê recomenda:

En relación al objetivo de la universalización de la educación básica [...] tomar las medidas necesarias para que en el año 2000 todos los países de la región hayan conseguido una escolarización obligatoria de 8 años, tiendan progresivamente a alcanzar 10 años de escolaridad. Del mismo modo, aumentar los días lectivos en el año y las horas semanales dedicadas al aprendizaje, acercándose en lo posible a 880 horas anuales, sin perjuicio del tiempo que los docentes trabajen fuera del aula en las escuelas. En relación al objetivo de mejorar la calidad de la educación, se sugiere establecer sistemas nacionales de indicadores de calidad y dar prioridad — en el período que se inicia en 1993 — a acciones en el campo de la lectura, la escritura y las matemáticas en los primeros cuatro grados con el propósito de reducir en un 50% los índices de fracaso en el manejo de estos aprendizajes fundamentales. El Comité espera que, a través de estos aprendizajes, se promueva la adquisición de conocimientos, actitudes y valores referentes a los derechos humanos y la paz. [...] sugiere que la situación docente ocupe un espacio prioritario en las consideraciones de la próxima reunión de PROMEDLAC [...] (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1993b, p. 40).

As recomendações foram claras quanto à maior quantidade de anos de escolaridade e de dias letivos, bem como quanto à necessidade de sistemas nacionais de avaliação e à centralidade da leitura e da escrita (além da matemática) nos quatro

primeiros anos escolares. Retomando as principais ideias já tratadas em nosso diálogo, incluindo a necessidade de priorização da questão docente, todo o esforço proposto aos países continuava visando à superação do fracasso escolar, além da aquisição de saberes referentes aos direitos humanos e à paz. Na Declaração de Santiago (1993), vemos refletidas todas as considerações tecidas em nosso diálogo.

O que nos chama a atenção é que o enfoque dado à alfabetização infantil nas discussões desse período se reduziu a objetivos que remeteram à priorização da educação básica e que trataram de mudanças metodológicas. Os intensos diálogos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua que dinamizaram valiosas contribuições quanto à função social da escrita, a postura ativa do leitor etc., resumiram-se a recomendações sobre alterações metodológicas que, mesmo garantindo maior atividade das crianças, poderiam continuar partindo do mesmo pressuposto da língua como código, da mesma forma como os criticados métodos tradicionais de ensino.

O que queremos reafirmar é que os diálogos desse período envolveram outras dimensões da alfabetização que não meramente a troca de metodologias. Mesmo o predomínio de discussões envolvendo a ideia da leitura e da escrita compreensiva e das funções sociais da escrita, presentes nas contribuições teóricas das seções iniciais dos Boletins (e que, por si, mereceriam ser analisadas criticamente), foi reduzido à necessidade de mudanças metodológicas. Por terem sido simplificadas, nos soa que os problemas educativos, e principalmente a reprovação, também poderiam ser facilmente resolvidos com orientações circunscritas à esfera educativa. Esse campo de ação é também o limite das discussões, ações e publicações do período que segue.

4.6 DO PROMEDLAC V (1993) AO PROMEDLAC VI (1996): “[...] EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO, EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”³⁴

Ao iniciarmos a leitura dos Boletins que compõem esta subseção (do n.º 33 ao n.º 42), lembrávamos a letra da música a que fizemos referência. Observamos a

³⁴ Cf. Brandão e Cazuza (1988).

reiteração das mesmas questões dinamizadas. Sendo visível o enfraquecimento das discussões dirigidas especificamente à alfabetização infantil, reacentuaram-se os mesmos focos, as mesmas alternativas, as mesmas problematizações, as mesmas controvérsias e os mesmos tensionamentos. Se pudéssemos nos situar naquela época, poderíamos cantar como o poeta: “um museu de grandes novidades”.

Por meio da Tabela 18, evidenciamos essa repetição e dela emergiram questões que continuaram centralizando os diálogos em torno do fracasso escolar e da busca por uma qualidade educativa, buscando resolver esses problemas por meio de melhoria de salários e condições de trabalho docente, disponibilização de materiais, inovações metodológicas, infraestrutura escolar, reformas educativas etc. Em síntese, dimensões encerradas no campo de ação educativo. A elaboração da Tabela 18 nos deixou essa amarga conclusão e os diálogos que a acompanham refletem nosso posicionamento.

Tabela 18 – Artigos/textos registrados no Boletins do nº 33 ao nº 42 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 33/ abril 1994	10	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação chilena: qualidade, pertinência, equidade e desafios ✓ Inovação educativa por meio de grupos ✓ Críticas à permanência do modelo tradicional
Nº 34/ agosto 1994	7	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condição de trabalho e situação socioeconômica dos professores da América Latina e do Caribe ✓ Investigação sobre educação da América Latina e do Caribe (balanço de pendências)
Nº 35/ dezembro 1994	7	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tendências das reformas educativas (balanço e aprendizagens acumuladas)
Nº 36/ abril 1995	7	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Novo papel do professor ✓ Definição de conteúdos básicos comuns na Argentina (reforma curricular)
Nº 37/ agosto 1995	5	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reforma educativa na América Latina e no Caribe (balanço de ações e de pendências) ✓ Fatores que interferem no rendimento escolar

(continuação)

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 38/ dezembro 1995	4	1	✓ Balanço dos 15 anos de vigência do PPE (qualidade educativa; relações entre superação da pobreza e desenvolvimento social; experiências inovadoras; críticas ao modelo frontal; necessidade de incremento e qualificação na formação docente inicial e em serviço; expansão quantitativa, baixa qualidade e “inequidade” educativa; analfabetismo funcional e baixa qualidade da educação primária; reprovação; investigações educativas; profissionalização; maiores recursos e uso eficiente dos existentes; ensino superior)
Nº 39/ abril 1996	4	0	✓ Nenhum texto tratou da educação primária ou da alfabetização infantil
Nº 40/ agosto 1996	5	4	✓ Balanço das ações do Projeto Principal (avanços e problemas resistentes) ✓ Domínio dos códigos da modernidade (entre os quais a linguagem) ✓ Reprovação ✓ Educação e atendimento às demandas ✓ Críticas ao modelo frontal ✓ Leitura e escrita (mudanças em métodos e na formação docente) ✓ Investimentos em educação ✓ Formação docente inicial e em serviço ✓ “Inequidade” na educação ✓ Avaliação do rendimento/reprovação ✓ Balanço de ações e desafios do <i>Programa Educação para Todos</i> (críticas ao modelo frontal, necessidade de formação docente, cobertura precisa ser universalizada, estatísticas de reprovação altas)
N.º 41/ dezembro 1996	6	5	✓ Profissão docente (condição social e de trabalho, formação, papel em novo contexto, relações com repetência) ✓ Processos educativos
N.º 42/ abril 1997	7	0	✓ Nenhum texto tratou da educação primária ou da alfabetização infantil

Fonte: Elaboração própria (2018).

Diferentemente das demais subseções, em que organizamos o diálogo a partir da compreensão de temáticas mais e menos reiteradas, tratamos as informações organizadas na Tabela 18 a partir da constatação da pulverização de assuntos que

permaneceram circulando em torno das mesmas questões centrais. Destacamos discussões sobre a permanência do modelo frontal de ensino nas práticas educativas, a questão docente, as reformas, as inovações educativas, as investigações, a articulação entre educação e desenvolvimento, os recursos financeiros, a leitura e a escrita, a pertinência da educação, os processos educativos, as contribuições do ensino superior e a profissionalização da ação educativa. Velhos conhecidos do Projeto Principal (1980-2000), todos os assuntos mencionados revelam a persistência de problemas que, estreitamente vinculados, mostravam facetas de uma educação latino-americana de baixa qualidade. O próprio Promedlac VI (1996) e a Recomendação de Kingston (1996), documento resultante dessa reunião, apontaram, no fim desse período, essas mesmas questões, o que nos mostra quão insolúveis se apresentavam.

Como percebemos, em 1996, o modelo frontal de ensino continuava a ser criticado, não só pelo fato de ser o responsável pelos grandes índices de reprovação, mas também por se mostrar inadequado a um novo contexto que emergia, muito diferente de 1979, almejando-se o desenvolvimento social e econômico das nações, bem como a paz mundial. Essa articulação educação-desenvolvimento-superação da pobreza-garantia da paz foi uma tônica presente em alguns artigos e reafirmada no Promedlac VI (1996).

Ahora corresponde pasar de la transmisión a la construcción del conocimiento; el centro del proceso pasa del maestro al alumno; de la enseñanza al aprendizaje y del escuchar se pasa a actuar en experiencias de aprendizaje diseñadas con un cuidado profesional. Muchos aspectos inciden para que la educación contribuya efectivamente al desarrollo y la paz —a través de la formación de un ciudadano moderno que construya la democracia, que valore la equidad y la diversidad cultural e individual, que contribuya a la competitividad internacional del país y que pueda incorporar y difundir el progreso técnico (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1996b, p. 16-17).

Como é visível, o pensamento dos ministros da Educação, reunidos no Promedlac VI (1996), foi marcado pelo consenso quanto à necessidade de melhoria qualitativa, sendo urgente transpor-se para uma educação que estimulasse a cidadania e a competitividade (novas demandas sociais) e que valorizasse a equidade e a diversidade. Essas assertivas demandavam modificações nos processos educativos, justificativa para a extrema urgência de superação dos métodos tradicionais de ensino, incidindo em mudanças no papel do professor e nos processos de ensino

com propostas mais ativas e envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem. Essas últimas considerações reiteravam antigas acusações e retomavam a potencialidade das inovações pedagógicas (com métodos personalizados e envolventes). Esse processo, contudo, precisaria ser sustentado por mudanças, como

(i) cambiar el rol del maestro para reducir en un 50% el tiempo que ahora se destina a las clases frontales; (ii) proporcionar guías de auto-aprendizaje (libretos, guiones, módulos o mapas de construcción del conocimiento) para que los alumnos realicen experiencias de aprendizaje pertinentes que reemplacen el currículo obsoleto; (iii) dotar de bibliotecas de aula que los alumnos puedan utilizar libremente; (iv) organizar trabajos cooperativos en grupos pequeños; (v) utilizar un acercamiento crítico a los medios masivos de información; (vi) ampliar el tiempo anual disponible para aprender; (vii) ofrecer educación bilingüe intercultural para aquellos cuya lengua materna sea diferente del idioma oficial; (viii) extender las oportunidades de educación inicial (preescolar y estimulación temprana); (ix) organizar talleres de capacitación en servicio para mejorar la formación de los docentes, especialmente en técnicas de lectura y escritura; (x) involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje; (xi) introducir computadores y su interconexión en redes y (xii), mejorar los salarios de los docentes para que cumplan un horario normal de trabajo (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1996b, p. 25).

Essas alterações já foram apresentadas na vigência do PPE (1980-2000), com acréscimo de poucas novidades (meios de comunicação de massa e envolvimento da família), o que nos impressiona dada à permanência de determinadas conjunturas. Um dos apontamentos, aquele que se dirigiu especificamente à formação de professores na leitura e na escrita, mereceu nossa atenção, pois não exigiu um trabalho aprofundado em cursos de níveis superior, por exemplo, mas se contentou com oficinas de capacitação em serviço. Embora nos evidencie a necessidade da preparação para o trabalho com a alfabetização, também nos mostra o tipo de encaminhamento dirigido ao problema — raso e aligeirado — e nos ajuda a entender a permanência dos mesmos problemas.

Um detalhe que se faz urgente registrar é que, para a consecução de todos esses apontamentos, os ministros envolvidos no Promedlac VI (1996) avaliaram como imprescindível a busca de ajuda por meio da diversificação de financiamento com agências internacionais já parceiras (UNICEF, BM, PNUD, BID, Organização dos Estados Americanos e Organização dos Estados Ibero-americanos), como também com agências de cooperação subregional e bilateral. As portas para a parceria entre

instituições públicas e privadas, bem abertas no período anterior, agora se mostravam escancaradas.

Essas pontuações do Promedlac VI (1996) refratavam evidências tematizadas por Rivero (1994), Schiefelbein e outros (1994) e por Schiefelbein (1995), autores que detalham um contexto de negligência no que se refere à: garantia de uma educação obrigatória de qualidade, de um currículo básico, de uma avaliação dos resultados e de centralização de recursos em escolas mais carentes (discriminação positiva). Também pontuam a falta de qualidade do aprendizado com a permanência de alunos durante seis anos na escola, aprovados em apenas quatro séries e aprendendo metade do esperado. Além disso, reiteram, em suas ponderações, a realidade do fracasso escolar, uma vez que metade dos alunos da quarta série não conseguia entender o que liam e permaneciam altas estatísticas de reprovação que atingiam mais as crianças desfavorecidas economicamente e, especialmente, os primeiros anos de escolaridade básica.

Alcançando os docentes, esses autores ainda apontam a necessidade de formação inicial e em serviço (principalmente no que tangencia o trabalho com a leitura e a escrita), as péssimas condições de trabalho e a permanência de inadequados métodos, principalmente para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Incluem, nessa descrição caótica, o reduzido ano letivo e o tempo efetivo de aprendizagem, o uso ineficiente dos recursos e as perdas orçamentárias com a diminuição da proporção aluno-professor e com o fracasso escolar. Sobre este último dado, Schiefelbein (1995, p. 16) faz questão de atualizar:

Anualmente, de los US\$ 7.5 billones de gasto público en educación primaria, US\$ 2.5 billones (casi un tercio) se gasta en los que repiten educación primaria [...] el costo humano en términos de tiempo perdido y de acumulación de frustraciones puede ser incluso superior al costo de atender a los repitentes.

Não podemos deixar de apontar que, primeiramente, permanece a menção aos recursos perdidos com a repetência, associados, posteriormente, ao sujeito. Além disso, também não podemos desconsiderar a reiteração da temática da reprovação, inclusive por um dos autores que, no decurso de nossos diálogos, já vinha tratando-a pelo viés do desperdício de investimentos. Nesse sentido, em nossa análise crítica, os Boletins tentam conformar consensos, sendo utilizados como estratégias

delimitadoras de parâmetros para se pensar a educação, antecipando e priorizando determinadas perspectivas.

Diretamente entrelaçadas à urgência de mudanças nesse quadro, a realidade dos professores marcou muito especialmente as discussões desse período, talvez, obedecendo as recomendações do Promedlac V (1993) de forte investimento sobre a realidade desses profissionais. Evidentemente, fortaleciam o entendimento de que a esfera educativa era a responsável pelas mudanças educativas.

Diferentes autores propõem um repensar profundo, nesse período, sobre o papel do professor³⁵ à luz das mudanças produzidas à época (inovações eletrônicas e tecnológicas, era da geoinformação, alterações no mundo do trabalho como ênfase nos resultados, em equipes etc.). Schiefelbein e outros (1994) e Schiefelbein (1995), por exemplo, acreditam que “[...] el docente es el insumo más crítico para mejorar el proceso en clase y elevar el aprendizaje en la escuela” (SCHIEFELBEIN, 1995, p. 30), ao mesmo tempo que baixos salários não explicavam altos índices de repetência na primeira série, nem a falta de compreensão na leitura da maioria dos alunos da quarta série (SCHIEFELBEIN et al., 1994). Essas enunciações mostram algumas balizas que circundavam a questão docente.

Devido à consciência crescente de que a educação era um elemento chave para a sobrevivência e o desenvolvimento, além da crença de que o “aprender a aprender” era indispensável, um novo tipo de educação e de professores era requerido. Esse foi o foco dado à discussão da mesa redonda do Promedlac VI (1996) — *La profesion docente y el desarrollo de la educacion en America Latina y el Caribe Unesco-Orealc* — e que redundou em recomendações quanto à necessidade de profissionalização docente, de mudanças em suas práticas, de sua responsabilização pelos resultados educativos e de fortalecimento da sua função e da sua valorização profissional.

³⁵ Componente inédito nesse diálogo foi a necessidade de se compreender os motivos que levavam à escolha da profissão e que conduziam à saída dela. Respostas recaíram sobre os fatores socioeconômicos e a desvalorização da profissão (baixos salários) que, além de não atrair jovens, desestimulava a permanência dos já formados. Essas respostas reafirmavam a realidade vivida pelos professores da região latino-americana e que exaustivamente ponderamos em nossos diálogos.

Para Schiefelbein (1995), o novo tipo de educação que se exigia objetiva a construção de uma cidadania moderna, que vincula democracia, equidade e competitividade internacional. Avalos (1996, p. 9), endossando esse entendimento, avalia, quanto aos professores, “[...] a causa de la responsabilidad que pudieran haber tenido por los bajos rendimientos escolares constatados en toda la Región, como por el rol que necesitarán tener en el diseño de la sociedad del futuro”. Responsabilizando os professores pela conjuntura de baixos rendimentos, o autor termina destacando a importância de valorização das suas condições de trabalho e de emprego.

Nesse sentido, ao contrário do exposto por Schiefelbein e outros (1994) — para os quais as questões salariais podem ser resolvidas mediante uso de guias de autoaprendizagem e de remuneração mediante bom desempenho — Avalos (1996) acredita que salários e condições de trabalho interferiam no rendimento e precisariam ser revistos para garantir mudanças pedagógicas correlatas às novas demandas. Nessa tensão entre fatores que afetavam os resultados educativos, as discussões envolvendo a docência foram se constituindo, sempre tendo como horizonte a diminuição dos altos índices de repetência e baixo rendimento, além das taxas de “evasão” e de absenteísmo.

A realidade docente também é analisada pelo ponto de vista do maior problema da educação da América Latina e do Caribe: a aprendizagem da língua escrita. Lendo uma das considerações registradas por Gatti, Esposito e Silva (1994), de que os professores não permanecem nas turmas de alfabetização, compreendemos quão desafiador se constituíam os primeiros anos de escolaridade. Para Alexander (1995), são urgentes as ações sobre o docente alfabetizador, pois, em seu entendimento, a maior aprovação no primeiro ciclo de aprendizagem redundaria em melhor preparação de força de trabalho e em maior eficiência econômica do país, além de menores índices de fertilidade, de mortalidade infantil e de fracasso em séries posteriores. A diretriz que envolveu a importância do ensino e da aprendizagem da língua escrita atrelou educação/alfabetização e desenvolvimento.

Outros textos que também tratam de aspectos da docência na alfabetização infantil mostram que esses profissionais demandavam formação específica no ensino da leitura e da escrita (SCHIEFELBEIN et al., 1994; Farrés; Noriega, 1994). Na esteira

dessa prioridade, há um apelo pragmático nas considerações dos professores, que elogiavam formações que priorizaram técnicas para a alfabetização (BRASLAVSKY; BIRGIN, 1994) e afirmavam ler principalmente materiais com propostas didáticas concretas para a sala de aula.

Talvez como resposta crítica a essa realidade, Avalos (1996, p. 29) considera de fundamental importância uma formação inicial do professor das primeiras séries que envolva conhecimentos de linguística, semiótica, teoria sociocultural, de modo que o docente entenda as complexidades da língua, bem como a forma como o sujeito “[...] transita del estadio oral a leer comprendiendo y a escribir de manera que otros entiendan el significado de lo escrito [...]”. Embora a problematização do autor tenha seu lugar, fugindo de uma visão pragmatista, vale destacar que os conhecimentos que afirma serem importantes — no que se refere à transcrição do oral em escrito — reiteram a mesma concepção que temos analisado criticamente, por pautar-se no entendimento da língua como código, cuja aprendizagem implica a aprendizagem de técnicas de codificação e decodificação (mesmas bases dos métodos tradicionais de ensino).

Retomando a análise das enunciações dos Boletins, um diferencial foi a forte presença de autores construtivistas em meio às leituras desses alfabetizadores (BRASLAVSKY; BIRGIN, 1994). Os professores também enunciavam a necessidade de inclusão de aspectos psicológicos das crianças nas capacitações (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1994). Além disso, pesquisas mostravam a necessidade de melhores estratégias pedagógicas que facilitassem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e evidenciavam a urgência de melhor preparação sobre como os alunos construíam seu próprio conhecimento e de como atuar sobre sua aprendizagem mediante análise do nível de seu desenvolvimento. Segundo Arancibia (1994, p. 78),

[...] prevalece un concepto del conocimiento fuertemente influenciado por el constructivismo. [...] El conocimiento no es un fenómeno estático sino más bien un fenómeno que se concibe en términos de construcciones progresivas. La sala de clases – a su vez – es predominantemente vista como un centro de aprendizaje más que como un centro de trabajo. Esto implica una fuerte concepción cognitiva del aprendizaje, un énfasis en los procesos y no tanto en los resultados. Dentro de este esquema, el maestro ya no es considerado simplemente un administrador y se espera que se haga responsable por las decisiones que tome, vale decir, se le considera un experto. Para lograr esto, la capacitación es esencial.

Não podemos deixar de problematizar o fato de que a permanência dos métodos tradicionais de ensino destoava do discurso construtivista presente nas enunciações docentes. Uma teoria que revolucionava o processo de aprendizagem das crianças era extremamente acionada pelos professores que, por sua vez, mantinham suas práticas pedagógicas pautadas em modelos veementemente criticados. As fragilidades do contexto poderiam justificar dificuldades em mudanças na medida em que essas exigiam melhor preparação, materiais, espaços coletivos para reflexões, entre outros aspectos. Justificariam, também, o pragmatismo exacerbado nos enunciados sobre formação, demandando modelos a serem repetidos.

Um dos títulos registrados na seção *Publicaciones Orealc* nos chamou a atenção diante do forte apelo docente ao construtivismo, concomitante às considerações excessivamente pragmáticas. *Construyendo desde lo cotidiano: pedagogía de la lectoescritura* foi um material produzido a partir do projeto vencedor do segundo concurso de “*Guías para Maestros sobre la Enseñanza de la Lectura y Escritura*” (realizado pelo Convênio “Andrés Bello” e a Unesco/Santiago)³⁶ e consiste em uma proposta de formação para o ensino inicial da língua escrita que fazia uso de guias de autoaprendizagem. Assim, constituía-se em um material didático com ponderações para o professor, articulando mudanças almejadas a proposições práticas. Cabe o registro de que foi produzido a partir de uma experiência inovadora desenvolvida em comunidades indígenas, com educadores comunitários (sem qualificação profissional) voltados para o trabalho com crianças pré-escolares.

Afirmando ser fundamentada em uma concepção socioconstrutivista, uma vez que havia uma preocupação teórica das autoras com a relação entre as práticas sociais e as estruturas mentais, essa formação docente permitia a integração de diferentes perspectivas:

- Sociocultural. La lectoescritura permite el intercambio cultural de las experiencias vitales del mundo vital. Permite poner en comunicación el mundo objetivo y social con el mundo interior.
- Constructivo-interactiva. La lectoescritura implica un proceso de reconstrucción para su apropiación. Esta reconstrucción se da en interacciones sociales significativas.
- Pedagógica. Todo sujeto tiene experiencia y lenguaje. El aprendizaje comienza por establecer las relaciones entre lo viejo y lo nuevo. Independientemente del contenido de la enseñanza, se necesitan

³⁶ O último capítulo dessa publicação dedica-se ao registro da análise feita dos trabalhos envolvidos no concurso que, em sua maioria, mostraram a forte presença da perspectiva tradicional de ensino.

establecer conexiones en términos de las propias vivencias (DOMÍNGUEZ; FARFÁN, 1996, p. 17).

Acreditamos que essa articulação de diferentes teorias tensionava uma visão fortemente marcada pelo aspecto biológico, muito própria do construtivismo. Focada sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, essa teoria poderia desconsiderar marcas sociais muito valorizadas pelas comunidades indígenas que, para as autoras, não poderiam ser preteridas. Por isso, a leitura e a escrita foram compreendidas em meio a um intercâmbio cultural, sem se perder de vista sua reconstrução pelo indivíduo, como a citação menciona. Nessa dinâmica, a metodologia de trabalho com os professores fundamentava-se nas proposições vigotskianas, afirmam as autoras.

Após apresentar seu embasamento teórico-metodológico, o material discrimina, em seus quatro capítulos subsequentes, o trabalho de formação propriamente dito, que foi organizado a partir de quatro eixos: a linguagem escrita na vida comunitária (que retoma a importância das histórias vividas pelos estudantes, como a escolha do próprio nome); corpo e linguagem (tratando da linguagem corporal); linguagem oral; linguagem gráfica. A sistemática do material envolve diálogos com professores mediante indagações elaboradas a partir de textos produzidos pelas comunidades. Além disso, propõe diálogos para a própria comunidade em que se inserem os professores e apresenta fundamentação teórica para as reflexões originadas a partir dessas conversas.

Quanto a essa fundamentação, no último eixo, em que há uma preocupação mais acentuada com a linguagem escrita, algumas orientações práticas emergem. Ao contrário dos métodos tradicionais, orienta-se iniciar o trabalho com os próprios nomes das crianças, seguidos dos nomes dos familiares e de objetos da vida cotidiana. Quanto às cópias repetidas de letras, não precisavam ser descartadas, mas não deveriam ser usadas como uma estratégia exclusiva de ensino. No que se refere ao trabalho costumeiro de iniciar com vogais e, depois, apresentar as consoantes, precisava ser efetivado em meio a um contexto de palavras e textos significativos para as crianças. Por fim, o trabalho de comparação de letras deveria ser efetivado a partir de um texto escrito. Em nenhum momento vemos as crianças produzindo textos escritos, apenas palavras em situações de nomeação de desenhos.

Desse processo, que congrega pragmatismo e socioconstrutivismo, centrado na palavra, e vê no texto um mero suporte contextualizador da aprendizagem da língua escrita, um conceito de alfabetização emerge:

- Cuando el niño descubre que se puede representar el lenguaje y que, además, para que pueda ser interpretado por cualquier persona, existe un código llamado alfabeto que se construye a partir de los sonidos, es decir, descubre la relación fonema-grafema, podrá leer y escribir con sentido.
- Estos descubrimientos son el fundamento para la comprensión de la escritura alfabética en el niño.
- La diferenciación de las palabras en un texto es una etapa importante. A partir de ésta diferenciación el niño empieza a producir escrituras con distintas características, según su nivel de comprensión (DOMÍNGUEZ; FARFÁN, 1996, p. 108).

Assim, alfabetizada era a criança que lia e escrevia com sentido. Para isso, ela precisava compreender que podia representar sua linguagem, fazendo uso do alfabeto (um código), além de descobrir as relações entre fonema e grafema. Tais descobertas, por sinal, eram a base para entendimento da escrita alfabética. Não objetivamos estabelecer comparações com outras perspectivas pedagógicas de alfabetização, mas problematizamos um conceito fundamentado na ideia da linguagem como um mero código, uma vez que essa é a mesma base de sustentação dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Assim, diferenciando-se por entender que o sujeito constrói essas relações, tal proposta de formação ainda não rompe com uma visão que focaliza o processo de alfabetização nos conhecimentos sobre o sistema da escrita, desprezando outras dimensões, como a leitura e a produção de textos. Ela se aproxima de muitas proposições aqui expostas que concebem a aprendizagem da escrita como aquisição de códigos básicos. Com isso, acaba reforçando práticas tradicionais, fato que poderia explicar o porquê, mesmo com a presença marcante de ponderações construtivistas nas falas docentes, a realidade era de poucas mudanças efetivas em sala de aula. Afinal, inovações e permanências eram possíveis nos próprios materiais patrocinados pela Unesco/Orealc.

Mesmo ignorando o possível reforço de moldes tradicionais nos próprios materiais da Unesco/Orealc, o Promedlac VI (1996) mencionou o desânimo instalado na região, devido ao fato de que se mantinham, já em 1996, práticas desqualificadas, despersonalizadas e passivas que continuavam culminando em grandes índices de

“evasão”, repetência e baixo rendimento. Durante o período entre 1994 e 1997, as atividades das nações latino-americanas e caribenhas, bem como as publicações patrocinadas pela Unesco/Orealc, também refletiram esse desalento. Lendo criticamente a seção *Ações Orealc* dos Boletins do nº 33 ao nº 42, observamos uma apatia dos países nesse período. A Tabela 19 pode confirmar nossas impressões.

Tabela 19 – Compreensão da seção *Ações Orealc* nos Boletins do nº 33 ao nº 42 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/ data de publicação	Foco das ações dos países	Incidência das ações	Total de ações por Boletim
Nº 33/ abril 1994	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0
Nº 34/ agosto 1994	✓ Reorientação de prioridades (eixo quantidade para qualidade) ✓ Formação inicial do docente da educação básica	1 1	2
Nº 35/ dezembro 1994	✓ Sistema de informação (diagnóstico da educação básica)	1	1
N.º 36/ abril 1995	✓ Sistema de informação (indicadores básicos para desenvolvimento humano, entre os quais a repetência; formação docente inicial) ✓ Medição da qualidade ✓ Acesso e manutenção de níveis de qualidade ✓ Formação inicial do docente da educação básica	2 1 1 1	5
Nº 37/ agosto 1995	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0
Nº 38/ dezembro 1995	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0
Nº 39/ abril 1996	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0
Nº 40/ agosto 1996	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0
Nº 41/ dezembro 1996	✓ Formação de professores ✓ Melhoria da qualidade e da equidade educacional (aumento de jornada escolar, melhoria de equipamento e infraestrutura escolar) ✓ Educação a distância para crianças	2 1 1	4
Nº 42/ abril 1997	✓ Nenhuma ação específica para a educação primária e/ou alfabetização infantil	0	0

Fonte: Elaboração própria (2018).

Se tratássemos de mencionar os assuntos mais reiterados nessas seções, começaríamos pela ausência de registros de atividades direcionadas para a educação primária e/ou a alfabetização infantil: seis boletins (ou seja, metade) não fizeram nenhuma alusão ao assunto. Evidentemente, não acreditamos significar que os países não estavam trabalhando nessa área, mas, incontestavelmente, nenhuma dinâmica sobre a apropriação da leitura e da escrita infantil foi registrada pelas Redes de Cooperação. Percebemos um enfraquecimento paulatino dessa seção e temos apontado essa evidência em nossos diálogos. Nesse período, no entanto, essa atenuação é notória. Configuraram marcas do abatimento resultante da manutenção dos problemas.

Não podemos deixar de nos referir aos outros Boletins em que atividades, também girando em torno da repetência, tratam da formação inicial dos docentes da educação básica (assunto muito mencionado nessa subseção). Houve consenso sobre a importância do papel do professor na mediação cognitiva e sobre seu protagonismo na proposição de métodos interativos no ensino e na aprendizagem escolares, fundamentais para a superação do método frontal de ensino. Nesse sentido, uma das ações sobre a fundamentação da formação embasou-se em enunciações de reformas de países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (Reino Unido, Austrália, Espanha, Holanda, Noruega, Índia, Tailândia, Singapura, Estados Unidos, entre outros). O que nos chamou a atenção foi a busca por modelos em países ricos, mostrando a força da ideia de vinculação entre educação e desenvolvimento.

A formação docente foi também reiterada pelos sistemas de informações, que reconheceram como de fundamental importância traçar a realidade da formação inicial desses profissionais. Além desse assunto, a repetência e a educação básica, de forma mais geral, também foram tematizadas pelos sistemas de informação.

O assunto “qualidade” foi também pauta das atividades dos países, sendo prioritário frente à expansão quantitativa e relacionado às mesmas ausências assombrosas que registramos em nossos diálogos (condições básicas de infraestrutura e equipamento escolar, por exemplo). Na busca de melhor qualificação da educação, foi criado um laboratório para medir os níveis de qualidade da educação. A

instalação dessa instância, em novembro de 1994, mostra quão recorrente no PPE (1980-2000) é a relação entre qualidade e medição de resultados.

Envolvendo a participação de 13 países, o Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação³⁷ (ação da Replad) priorizou a reunião de informação básica já constituída sobre os sistemas educativos, seguida da configuração de instrumentos próprios de avaliação que, focados sobre a linguagem e a matemática, constituíam-se de duas provas: uma de conteúdos básicos ensinados até o terceiro ano e outra, experimental. No que se refere à linguagem, a prova experimental teria como objetivo medir habilidades de construção de significados dos textos (no âmbito da leitura) e de produção de textos (na escrita). Outros instrumentos pensados foram questionários para se avaliar fatores que interferiam no rendimento acadêmico dos estudantes.

Os sistemas de medição foram alvo de críticas em texto de D'Ambrósio (1996), única voz dissonante em relação a esse assunto. Discutindo a reprovação, esse autor alcança as avaliações em larga escala, afirmando que, por mais que objetivassem medir resultados educativos, não conseguiriam esquadriñar as aprendizagens produzidas em sala de aula e ainda produziriam distorções na prática educativa, transformando-a em treinamento para a realização de testes. Para ele, alunos com bons resultados os apresentavam porque vinham sendo treinados para isso. Seu diálogo aposta no resgate do sentido da educação que não era adestramento, nem poderia resultar em reprovação, mas como “[...] la estrategia de la sociedad para facilitar a cada cual alcanzar su potencial creativo y desarrollar su capacidad para colaborar con otros en acciones comunes, tras la búsqueda del bien común” (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 60). Articulando essas considerações ao futuro que hoje vivemos, o autor antecipa nossa atual conjuntura de preparação das crianças para as provas em larga escala (CÔCO, 2014).

Na mesma esteira em que diminuíram as ações dos países, também diminuíram os títulos das publicações. A Tabela 20 mostra como as publicações patrocinadas pela Orealc foram, também nesse período, apenas repetidas em diferentes Boletins.

³⁷ O Laboratório de Medição da Qualidade da Educação criado pela Unesco também contou com a colaboração da Fundação Ford e do Banco Interamericano.

Tabela 20 – Compreensão dos títulos das *Publicações* registrados no Boletins do nº 27 ao nº 33 e suas relações com a educação primária

(continua)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 33/ abril 1994	8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1989 ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Experiência exitosa (<i>Escuela Nueva</i>) ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária
Nº 34/ agosto 1994	8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1989 ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem
Nº 35/ dezembro 1994	9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1989 ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária
Nº 36/ abril 1995	9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1989 ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária
Nº 37/ agosto 1995	11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Materiais de autoaprendizagem ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Guias de aprendizagem para leitura e escrita (1ª e 2ª séries) ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária

(conclusão)

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 39/ abril 1996	13	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Materiais de autoaprendizagem ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Guias de aprendizagem para leitura e escrita (1ª e 2ª séries) ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1994
Nº 40/ agosto 1996		
Nº 41/ dezembro 1996	14	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem ✓ Medição da qualidade da educação ✓ Materiais de autoaprendizagem ✓ Educação pré-escolar e básica ✓ Guias de aprendizagem ✓ Guias de aprendizagem para leitura e escrita (1ª e 2ª séries) ✓ Rendimento e repetência ✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária ✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1994 ✓ Novas forma de aprender e ensinar
Nº 42/ abril 1997		

Fonte: Elaboração própria (2018).

A Tabela 20, em que tratamos a seção *Publicações Orealc*, mostra como há uma mera repetição de obras nos documentos analisados. Numa compreensão aligeirada, poderíamos afirmar que parecia não haver mais fôlego para se escrever e publicar sobre os principais problemas da educação latino-americana e caribenha. Contudo, a leitura dos Boletins subsequentes nos evidenciou que novos interesses começavam a tomar corpo e, com isso, novas demandas seriam exigidas da educação. Contudo, continuavam caminhando conjuntamente enunciações sobre qualidade, diminuição da repetência e mudanças nos métodos tradicionais de ensino e de alfabetização. Essas questões redundaram nas mesmas adequações curriculares, mudanças metodológicas, capacitação docente, investimento na educação pré-escolar e básica, preocupações com a leitura e a escrita, materiais educativos mais ativos, avaliações sistemáticas e inovações pedagógicas.

Abrimos espaço para diálogos a partir de duas publicações localizadas e que abordaram muito especialmente o nosso foco de estudo. Já conversamos sobre *Construyendo desde lo cotidiano: pedagogía de la lectoescritura* (produzido por María Domínguez e Mabel Farfán) e, nesse momento, gostaríamos de nos deter um pouco sobre *Guías de aprendizaje para una escuela deseable* (SCHIEFELBEIN; CASTILLO; COLBERT, 1993) e *Guías de aprendizaje para iniciación a la lectoescritura. 1º y 2º grados* (UNESCO/UNICEF/CIDE, 1995), uma vez que ambas (além de *Nuevas guías de aprendizaje para una escuela deseable* — obra a que não conseguimos acesso) somavam-se a outros títulos, num esforço de evidenciar experiências inovadoras exitosas.

Retomando o mesmo contexto de baixo rendimento escolar, em que alunos vinham aprendendo metade do esperado e apenas metade lia no quarto ano escolar — fato comprovado por provas de avaliação —, os guias de aprendizagem para a leitura e a escrita e para uma escola desejável propuseram modelos de materiais pedagógicos, no mesmo estilo autoaprendizagem em trabalho de grupos e/ou individuais, garantindo ao aluno o protagonismo em suas aprendizagens e, ao professor, o papel de condutor do processo.

Em *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*, dirigido a crianças que já liam e escreviam, os autores se preocuparam com propostas baseadas em experiências consideradas exitosas (como *Escuela Nueva*, *Instructores Comunitarios*, *Enseñanza de Ciencias* e *Enseñanza de Matemáticas*). Antecipados por reflexões a respeito do material (suas características e potencialidades), da nova função do professor, do papel discente protagonista e da avaliação com o uso desse tipo de recurso, cinco módulos³⁸ foram apresentados para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e de escrita.

Podemos sintetizá-los como sequências concatenadas de atividades em torno de um determinado tema e que envolveram leitura e interpretação de textos para identificação de informações, emissão de opiniões, desenhos de partes do texto e de

³⁸ Além desses, outros módulos fazem parte da publicação: dois tratando da convivência na escola e do tema “solidariedade” (envolvendo História, Educação Cívica e Ciências Sociais); dois, especificamente, foram retirados de materiais da *Escuela Nueva* (participação em mesa redonda e representação com fantoches) e outros dois, produzidos pela Faculdade de Ciências Exatas, na Argentina (que tratam de temas da área das ciências naturais: fatores abióticos e estrutura da matéria); por fim, dois módulos abordam a matemática.

dados nele contidos, além de busca do sentido e significado das palavras. Além disso, encontramos atividades sobre gramática (palavras primitivas e derivadas) e escrita, especificamente o registro de respostas e de nomes de desenhos, além da complementação de textos. Em todos os módulos, observamos atividades para serem realizadas com a família (questões sobre o texto lido que exigiam opiniões), bem como espaço para compartilhamento de respostas com os grupos.

Na publicação, *Guías de aprendizaje para iniciación a la lectoescritura. 1º y 2º grados* (UNESCO/UNICEF/CIDE, 1995), a dinâmica proposta foi muito similar, dirigida a crianças já alfabetizadas. As unidades de trabalho atendiam a objetivos envolvendo a linguagem oral, os gêneros textuais, a escrita, a leitura e o cálculo.

Primeiramente, são dirigidas instruções ao professor e, depois, apresentados os guias de aprendizagem, especificamente, direcionados às crianças. Neles, também observamos propostas a serem realizadas com a família. Na primeira unidade, dedicada à linguagem oral, cinco guias foram direcionados às crianças, com atividades como figuras com seus respectivos nomes, para as crianças observarem e descreverem semelhanças e diferenças; reescrita de nomes desses desenhos; estabelecimento de relações entre os desenhos por meio de jogo; conversa sobre o que fariam se fossem uma das figuras expostas. A unidade é concluída com fotografias e imagens de lugares que, após serem observadas, deveriam motivar conversa sobre o que cada criança faria se estivesse naqueles espaços, posterior escrita dos nomes dos elementos que aparecem nessas imagens e, por fim, desenho do que acontece nas imagens.

Na segunda unidade, organizada em sete guias de aprendizagem, o objetivo era permitir o contato com diferentes textos. Metodologicamente, às crianças eram apresentados determinados tipos de textos e, depois, elas os produziam. Alguns gêneros textuais apareceram: receita, instruções para produzir brinquedo, cartazes, embalagens e canções. Nestas últimas, as crianças cantavam, completavam lacunas das cantigas, reescreviam nomes que apareciam nos textos, pintavam sílabas que formavam esses nomes, desenhavam, liam e reescreviam algumas palavras da canção, registradas com letras de forma maiúscula e minúscula e letra cursiva minúscula.

Dando prosseguimento, a terceira unidade visava à análise da linguagem escrita para seu uso. Em cinco guias foram dinamizadas atividades com o alfabeto (apresentado com letras de forma e cursiva — maiúsculas e minúsculas), como a escrita de palavras e de novas palavras, com uso de alfabeto móvel, a partir de um vocábulo determinado, além a formação de frases a partir de palavras dadas.

Na quarta unidade, assumiu-se o trabalho com a escrita, a leitura e o desenvolvimento do raciocínio lógico a partir de um determinado conto. Nos seis guias propostos, houve a exploração da capa do conto; a leitura da história pelas crianças, com questões dirigidas a cada página lida; a identificação de palavras-chave na história; a correlação entre essas palavras e a imagem; a pintura de desenhos da história; a complementação de lacunas na história; a formação de novas palavras a partir das letras das palavras-chave; a escrita do que está acontecendo em imagens da própria história contada; a ordenação de palavras para formação de frases com sentido; a complementação de frases com palavras faltantes; a cruzadinha com palavras do conto; a reordenação de conto a partir de frases escritas fora da sequência; a leitura de frases do texto; a descrição de características de personagens do conto; a reescrita do conto a partir de imagens da história; a revisão do texto com o professor.

A quinta unidade, com oito guias, sugeriu a organização de um supermercado para utilização da linguagem oral, da escrita e das operações de cálculo. As crianças foram orientadas a confeccionar dinheiro e a escrever como construiriam uma calculadora. Além disso, deveriam produzir os cartazes e os folhetos para as vendas, além das embalagens dos produtos. Posteriormente, precisariam escrever os nomes de produtos, classificando-os, fazendo listas de preços, escolhendo nome para o estabelecimento, calculando custos de compras e comparando preços. Nessa unidade, observamos os mesmos textos trabalhados anteriormente: instrucional, embalagem e cartazes. Primeiramente, eles foram tratados em sua formatação e reproduzidos a partir desse estudo. Nessa unidade, sua produção é situada em meio a sua função social, como uma proposição vertical dos professores, não como uma demanda do contexto lúdico que se queria constituir (um supermercado).

Nessas duas publicações, a exemplo da anterior, a centralidade do trabalho incide sobre a palavra e as frases. O texto emerge como gênero a ser estudado e

(re)produzido. Além disso, dinamiza poucos e rasos diálogos. A ideia de um supermercado parece potente para a produção de textos em verdadeiras situações de comunicação. No entanto, o texto é enclausurado na elaboração de determinados modelos já estudados e previamente determinados. Quanto aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, há um trabalho sistemático e repetitivo de desenhos e registro dos seus respectivos nomes, mas não observamos um planejamento em torno das complexidades da língua. Na leitura, a preocupação é com a interpretação de textos: era preciso entender o que se lia e, como as atividades eram feitas autonomamente, acreditamos que os desenhos serviam para se aferir o entendimento do lido.

A partir do que analisamos criticamente, mesmo envolvidas por uma dimensão lúdica, por metodologias supostamente mais ativas (avaliamos como mais autônomas) e por um planejamento sólido e organizado, a base para o ensino da língua escrita continua fundamentada em sólidas tradições, em que prevalecem palavras, sílabas, registro do oral e interpretação de texto. Nesse sentido, continuamos afirmando que se mantém correlação entre aprendizagem da língua escrita e aquisição de códigos básicos, que acaba alimentando práticas alfabetizadoras já consolidadas que vinham sendo duramente criticadas. As mudanças almejadas dentro da escola precisariam repensar o processo de ensino e aprendizagem, mas também a concepção de língua; do contrário, permaneceriam reforçando o modelo frontal ou tradicional de ensino.

Entre lacunas de atividades e repetições do que já vinha sendo efetivado em mais de 15 anos de vigência do Projeto Principal, as duas últimas seções dos Boletins a que nos referimos refletiram o abatimento que se fez presente durante a leitura dos documentos, tendo em vista um contexto educativo irresolúvel. Como que antevendo o sentimento derrotista do leitor e dos ministros reunidos no Promedlac VI (1996), os enunciados incluídos nessa subseção mostram também a forte presença de artigos que tratam de avaliações de diferentes projetos e de reformas educativas, servindo-se deles para dialogar sobre as aprendizagens acumuladas, para refletir sobre o pessimismo iminente diante da inalteração das práticas pedagógicas, mas também para projetar ações futuras.

Quanto ao balanço de ações até então desenvolvidas, o informe sobre o *Programa de Educação para Todos* (EPT) na América Latina entre os anos de 1990 e 1995 mostra determinadas ações exitosas para indicar o futuro caminho a ser percorrido pelas nações, sublinhando, repetidas vezes, interrelações com o maior problema da educação da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, supervaloriza as iniciativas de melhoria das condições salariais dos docentes no Brasil, na Costa Rica, no Chile, no México e na Colômbia. Assegura destaque também à superação de métodos tradicionais na Argentina, que investiu na leitura compreensiva e na produção de textos como temas de formação em serviço. Além disso, elogia avanços na cobertura (sem se desconsiderar a necessidade de expansão quantitativa em áreas urbano-marginais e para determinados grupos etários), reformas curriculares, distribuição de livros didáticos e outros materiais, formação docente, implantação de experiências exitosas (*P-900*, *Escuela Nueva*, Programa de Instrutores Comunitários etc.), de bibliotecas escolares e de sistema de medição de resultados.

O que continuou nos impressionando em meio a essa descrição é que muitos elementos elencados para o alcance da melhoria da qualidade da educação são itens que deveriam estar presentes na rotina da escola: bibliotecas, livros didáticos e outros materiais, formação em serviço, condições salariais etc. Isso nos faz pensar que o óbvio não se fazia presente na rotina das escolas latino-americanas.

Ainda nos referindo ao balanço de ações, proposto pelos Boletins produzidos nesse período, um outro informe, elaborado pelos especialistas da Unesco, Unicef, PNUD, BM e BID que visitaram o território chileno, a convite do próprio Ministério da Educação desse país³⁹, recomenda, a esse país, a personalização do ensino na educação básica (mudanças do método frontal para métodos mais ativos e centrados no aluno), com introdução de novos enfoques pedagógicos que permitiriam desenvolvimento de altas competências na leitura, na escrita, entre outras habilidades. Aponta também a urgência de se aumentar recursos (não só de melhorar a eficiência do seu uso) e assinala a importância de melhor formação e aperfeiçoamento docentes (na medida em que constituíam variáveis estratégicas para renovação de técnicas educativas).

³⁹ O ministro da Educação, à época, era Ernesto Schiefelbein, importante colaborador das discussões no PPE (1980-2000) — principalmente no que se refere ao tema reprovação e “evasão” escolares.

Rivero (1994), com igual objetivo, reitera essas mesmas indicações, focalizando cinco campos prioritários de ação: trabalho com grupos heterogêneos, mudanças no papel do professor (de transmissor de conteúdos a orientador dos alunos), métodos personalizados (guias de autoaprendizagem, monitores, ambientes lúdicos etc.), facilitadores para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (e também do cálculo básico) e metodologias que aproveitassem a heterogeneidade e superassem práticas docentes consideradas arcaicas.

Nesses dois processos avaliativos, além da reexposição de uma conjuntura nada animadora e de problemas resistentes, houve também uma reedição de estratégias para o futuro, direcionadas para a superação do método frontal de ensino. Além disso, prolongaram discussões que propunham o trabalho em grupo para a dinâmica com a heterogeneidade (uma forma de personalização do ensino), proposta que também era composta por materiais docentes bem desenhados e adequada capacitação, ou seja, o êxito alcançado não poderia ser pensado somente a partir da estratégia de grupos de aprendizagem; outras condições precisariam ser apresentadas como pré-requisitos para o sucesso da ideia e, algumas delas, constituíam-se em problemas antigos da região.

Tratando propriamente de reformas exitosas propostas na região, Braslavsky (1995) aponta importante experiência argentina de constituição de currículo básico comum para o país. Não propondo um balanço, a autora se preocupa em nos apresentar alguns elementos que envolveram essa reforma que, no ensino da língua, assegurou como conteúdos, ideias que

[...] rompen con la dicotomía entre proponer enseñar a comunicar vs. enseñar normas; toman en cuenta la función comunicativa del lenguaje, su relación con el pensamiento, con los conocimientos y los afectos. Se dispone que no sólo se enseñará el lenguaje, sino los usos sociales del mismo. Se enfatizan como contenidos los procedimientos para la comprensión y la producción lingüística (BRASLAVSKY, 1995, p. 24).

Apresentam-se diluídas, nessa enunciação, as concepções de leitura compreensiva e função comunicativa e uso social da linguagem, conceitos caros à época. Como lemos em diferentes momentos, há uma preocupação muito salutar com o ensino da língua envolvido em situações comunicativas reais. Na Argentina, o rompimento com o ensino de normas evidenciou a permanência do modelo frontal que

tradicionalmente o priorizava. Não que fossem dispensáveis, mas as regras normativas poderiam ser relativizadas, a depender do contexto de produção dos textos e aprendidas com e no uso efetivo da linguagem escrita.

Retomando a temática “reformas”, para Tedesco (1994) o mais importante é mostrar ser ainda necessário, a partir das experiências somadas, tratar da tensão entre aumento da cobertura e qualidade da educação, tendo em vista que uma não acompanhou a outra (permanência da repetência e do baixo rendimento). Schiefelbein (1995) e Schiefelbein e outros (1994) concordam com tal afirmação, acrescentando ao diálogo a constatação de que, durante avigência do Projeto Principal, a priorização da educação, a sua vinculação com desenvolvimento social e econômico, além da inclusão de inovações pedagógicas, não conseguiram mudar significativamente as práticas escolares. E na esteira, evidenciaram que, no momento final do PPE (1980-2000), era preciso enfatizar ações como

[...] identificar y evaluar las innovaciones en los procesos pedagógicos; diseñar y evaluar materiales para realizar experiencias de aprendizaje efectivas; promover la formación y profesionalización docente; ampliar las horas anuales de atención escolar al alumno; ofrecer más y mejor educación preescolar; **dar especial atención a la lecto-escritura** y matemáticas básicas; ofrecer educación en la lengua materna cuando difiere de la de enseñanza; apoyar la creación de escuelas en que se integren los niños que requieren educación especial; incorporar diversos medios educativos como la comunicación, la informática y otros pertinentes; evitar los estereotipos de género; caracterizar los problemas y fortalecer el nivel medio de la educación (SCHIEFELBEIN et al., 1995, p. 4, grifo nosso).

Aspectos recorrentes de nosso diálogo sobre a alfabetização infantil reaparecem nessa citação. Junto a eles, surgem outros, demandados do contexto (incorporação de instrumentos tecnológicos), contudo gostaríamos de garantir o devido destaque à preocupação que ainda persistia com o ensino da leitura e da escrita. Como já afirmamos, as conclusões de Schiefelbein (1995) e de Schiefelbein e outros (1994) partem do pressuposto da necessidade de capacitação de força de trabalho para garantia de competitividade internacional e consequente melhoria de equidade e redução da pobreza. Eles advertem que os trabalhadores, para terem condições de concorrer, precisariam desenvolver habilidades básicas como a comunicação por escrito.

En una región donde más de la mitad de la población no puede comunicarse efectivamente a través de la escritura — la mitad inferior de la distribución socioeconómica —, estos cambios económicos y políticos

presentan un desafío sin precedente para los sistemas educativos [...] (SCHIEFELBEIN, 1995, p. 7).

Schiefelbein e outros (1995), ao se referirem ao contexto de abertura dos mercados a partir da década de 1990 e da formação dos grandes blocos econômicos, mostram a urgência de transformações educativas, uma vez que emergiam novos modelos de desenvolvimento organizados em torno da competência econômica internacional. Era preciso incrementar potencial científico e tecnológico das nações, só viável, segundo eles, mediante melhor qualidade no ensinar e no aprender e, principalmente, intervenções no processo de alfabetização das crianças (questões que implicariam mudanças radicais nos processos pedagógicos e na capacitação de professores). Novamente vemos retratada a correlação linear entre educação e desenvolvimento, verdade incontestável e reiterada no PPE (1980-2000).

Schiefelbein (1995), diante do exposto, recomenda “novas/antigas” estratégias para melhoria da qualidade e da eficiência educativa, sustentadas em três tipos de reformas: destinação de recursos aos mais necessitados economicamente (discriminação positiva), utilização de métodos diferentes do frontal (não fala de superação) e crescimento das investigações em educação. Muitas de suas proposições foram acolhidas em texto que escreve conjuntamente com outros autores (SCHIEFELBEIN et al., 1995).

Detendo-nos sobre a educação primária, destacamos, dentre as estratégias propostas por esse autor, a extensão de calendário escolar, o uso de guias de autoaprendizagem (que não precisavam de preparação docente para sua utilização), a personalização de processos de aprendizagem, a adaptação de currículos e a expansão da educação pré-escolar (preparação para a escola primária e conseqüente redução da reprovação). Quanto aos professores, aponta a necessidade de melhorias salariais (por meio da realocação e do aumento da proporção aluno-professor), o aprimoramento da seleção de profissionais para ingresso no magistério e a garantia de formação em serviço em aprendizagens mais ativas e, principalmente, em técnicas de ensino da leitura e da escrita.

Além dessas estratégias, ainda assinala a importância de maior investimento em investigações educativas e seu uso para avaliação, delimitação de causas, proposição de soluções ou projetos exitosos e definição de políticas. O aumento do

financiamento (sendo as estatísticas do fracasso escolar um grande obstáculo para isso, uma vez que melhorias na educação não eram visíveis e desanimavam maiores investimentos) e a diversificação de fontes financiadoras também são registrados por esse autor, muito preocupado com o desperdício oriundo das reprovações. Junto a todas as proposições mencionadas, Schiefelbein (1995) também registra a instauração de programas de nutrição e saúde e o desenvolvimento de mais mecanismos de medição de qualidade e divulgação de informação, justificando-se apelo ao investimento de diferentes organismos na proposição de sistemas de medição de qualidade educativa nos quatro primeiros anos escolares.

Para Tedesco (1994), que também correlaciona educação a desenvolvimento, as propostas que assegurariam que o domínio dos códigos viesse a ser trabalhado sistematicamente pela escola deveriam partir de duas questões: 1) a viabilidade de se tratar de políticas sobre métodos de aprendizagem ou fortalecer profissionalismo docente; 2) a melhoria dos mecanismos de avaliação de resultados, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes, além da aprendizagem de conhecimentos científicos.

Já com Schiefelbein e outros (1995), as ações necessárias seriam aquelas dirigidas à qualificação da educação básica para o fim do analfabetismo funcional (crianças vinham se tornando adultos que não conseguiam utilizar a língua de forma eficiente, lendo ou escrevendo) e aos maiores investimentos em pesquisas para maior fundamentação de decisões políticas e melhor compreensão de causas de baixa qualidade, repetência e abandono escolar.

Seriam importantes ainda a maior descentralização (visando ao estímulo a inovações educativas) e profissionalização da ação educativa (decisões baseadas em conhecimentos especializados e chamada à responsabilidade pelos resultados) e o maior financiamento que já vinha sendo conseguido com cooperação entre público, privado (BM e BID, principalmente) e terceiro setor (o que não desconsidera a necessidade de emprego de melhores métodos de aprendizagem, uma vez que recursos não melhorariam diretamente a qualidade educativa). A colaboração do ensino superior também é incluída na lista de proposições para qualificação da educação básica (que já vinha realizando ações envolvendo formação de

professores — em leitura e escrita, especialmente —, investigações, inovações educativas e medição de resultados de aprendizagem, mas sem grandes impactos).

O Promedlac VI (1996) e a Recomendação de Kingston (1996) coroaram essas enunciações apresentadas até agora, assumindo um discurso de priorização da alfabetização (seja de adultos ou de crianças) por meio da reiteração da importância de sua promoção, da permanência na educação básica e do acesso à educação de qualidade. Vemos, nessas assertivas, atualizações nos três objetivos do PPE (1980-2000), forjadas em meio aos novos contextos. Quanto à qualidade de aprendizagem, podem ser traduzidas da seguinte forma:

Un aprendizaje de buena calidad requiere que los alumnos inviertan “tiempo en experiencias pertinentes”. Un aprendizaje de buena calidad se produce cuando los alumnos: (i) se sienten motivados para participar en una importante experiencia de aprendizaje; (ii) cuando interactúan y discuten entre sí las experiencias propuestas; (iii) cuando disponen del tiempo suficiente para aprender la materia o participar en la experiencia; (iv) cuando estas experiencias se relacionan con el contexto en que viven o con sus expectativas; (v) cuando se entrega evaluación formativa a los alumnos para que superen los problemas que encuentran mientras trabajan en el aprendizaje planificado; (vi) cuando los alumnos se dan cuenta que están aprendiendo (conocimientos pertinentes) junto con sus maestros. En efecto, cuando los alumnos aprenden por sí mismos (solos o en grupos) y siguen sugerencias para participar en una experiencia de aprendizaje cuidadosamente diseñada, el maestro tiene el tiempo suficiente para ayudar a sus alumnos a expresar afectos e intereses, dado que muchos problemas de aprendizaje tienen raíces emocionales (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1996b, p. 37).

Para o novo horizonte educativo requerido (de construção de um cidadão moderno, apto para a competição internacional e valorizador da diversidade), demandava-se o acesso e domínio dos códigos, além de conhecimentos e capacidades para participação em espaços públicos. A grande quantidade de adultos que não conseguia ler e escrever (cerca de 50% da população latino-americana e caribenha), consequência de uma educação básica de baixa qualidade, era uma realidade que precisava ser revertida, uma vez que, para essa nova concepção emergente, a capacidade de comunicação oral e escrita era fundamental. Essa foi uma questão salientada por diferentes autores que anteciparam essa reunião.

Na esteira desses ajustes, a alfabetização de crianças assumiu importância central como um dos princípios práticos de uma nova concepção de educação que necessitava do domínio dos códigos da modernidade. Saber ler e escrever

tornavam-se pilares do discurso de defesa de uma educação de qualidade e, por isso, o manejo da língua oral e escrita é percebido como uma das prioridades para a região de acordo com a Recomendação de Kingston (1996).

Registradas as questões referentes às ações e à necessária viabilização de melhorias na educação básica, o Promedlac VI (1996) também se deteve sobre os desafios ainda pendentes e sobre os problemas persistentes. As dificuldades, concentradas na educação básica, nasciam de duas questões principais: urgência em mudanças no conceito de educação (no papel docente e discente) e busca por maiores investimentos (principalmente, de agências internacionais). No que se refere à reconceituação mencionada, a educação deveria congrega a

[...] habilidad para comprender lo que se ha aprendido, desarrollar habilidades y destrezas de nivel superior y la capacidad de usar esas habilidades, conocimientos e información en la vida real y la capacidad para convivir con otras personas [...] En general, existe un gran interés para que los niños se “comporten conforme a ciertos valores aceptados por la sociedad”. Es difícil atender simultáneamente a estas demandas porque hasta ahora la educación há estado basada en la transmisión del “conocimiento”, es decir, en el dominio de los datos más recientes más que en la capacidad de actuar y de usarlos, que son esenciales para el desarrollo social y la competitividad internacional (OREALC/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1996b, p. 35, grifos do autor).

Novamente temos exposta uma ideia de uso dos conhecimentos em situações reais, a exemplo da língua, ideia atravessada pelo reconhecimento de que deveriam ser ensinadas habilidades, competências e capacidades. Não que os conhecimentos deixariam de ser ensinados, mas passariam a ser situados como saberes a serem acionados na vida. Além disso, o convívio entre outros passou a ser um novo horizonte, reforçado possivelmente pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (documento citado em alguns Boletins desse período) que estabelecia, como um dos quatro pilares da educação, o aprender a conviver. Outro elemento importante nessa definição é a crença quanto ao comportamento do aluno, segundo valores aceitáveis e esperados socialmente que, no período, atrelavam-se a expectativas de um desenvolvimento social e econômico viabilizado por recursos humanos preparados adequadamente.

Tendo essas bases como eixos norteadores da nova educação pretendida, os ministros da Educação recomendaram, especificamente para os sistemas

educativos, garantir a equidade por meio da discriminação positiva e uso de modelos apropriados de ensino, visando a uma escola qualificada para todos, pobres e ricos (tendo em vista que o acesso universal não garantia que as crianças economicamente desfavorecidas conseguissem ler bem a ponto de compreenderem mensagens escritas), entre outros elementos que não se referiram especificamente à educação primária.

Além disso, afetando diretamente a rotina escolar, os ministros reiteraram a imprescindibilidade do uso de inovações pedagógicas que podiam, inclusive, melhorar a capacitação de professores em serviço, além de métodos mais personalizados, cooperativos e ativos (que demandavam insumos básicos — materiais, condições de trabalho, salários etc. —, além de alterações na rotina pedagógica — propostas de atividades, tempo para aprender, materiais de aprendizagem).

Quanto aos docentes, no Promedlac VI (1996), reforçava-se que sua formação era determinante para êxito dos sistemas educativos. O fracasso de alunos na primeira série evidenciava lacunas nessa preparação. Experiências exitosas mostravam novas rotinas que podiam ser apreendidas pelos professores, aplicadas em suas salas de aula e compartilhadas com colegas, cabendo aos países a decisão da melhor estratégia a ser usada (aperfeiçoamento em serviços ou com materiais de autoaprendizagem). Aos professores ainda foram dedicados enunciados em torno da necessidade de inclusão de novos critérios para sua seleção (motivação, otimismo e perseverança, junto com conhecimentos e habilidades) e da renovação de sua formação inicial (numa perspectiva que torne o aluno protagonista de um processo centrado nele e em sua atividade autônoma). Para todos os elementos listados, no entanto, o incremento de recursos por meio de cooperação internacional era vital.

Assim, concluímos nossas descrições analíticas de mais um período de vigência do PPE (1980-2000), com a mesma certeza de que alguns discursos foram mais apresentados e discutidos do que outros. Esse movimento, acreditamos, sempre objetivou a constituição de consensos específicos a respeito da educação latino-americana e caribenha.

No que se refere ao horizonte das nações, o suposto desenvolvimento propiciado pela educação é a retórica acentuada; quanto à temática mais explorada, a reprovação constitui o ponto de sustentação das principais discussões; quanto à dinâmica que a envolve, persistem os diálogos em torno do desperdício e da possibilidade de sua superação mediante mudanças circunscritas à esfera educativa. Neste último quesito, ganham volume, nesse intervalo de tempo, as discussões em torno dos professores que, como um ponto de atração, arrastam todas as outras interfaces do processo educativo (materiais, reformas curriculares etc.), tornando sinônimas as expressões “mudanças educativas” e “mudanças na docência”. Assim, entendemos, consensos foram sendo forjados paulatinamente, garantindo foco sobre determinados assuntos e sob determinadas perspectivas de alguns autores.

Quanto à alfabetização infantil, não é diferente, uma vez que a língua, entendida como código, também aproxima diferentes proposições feitas aos supostos novos conceitos apresentados. Mesmo aparentemente diversas, as perspectivas alfabetizadoras com as quais dialogamos tiveram seu cerne composto por um mesmo sustentáculo: o entendimento de que o ensino da língua escrita precisa garantir a instrumentalização dos sujeitos mediante a aprendizagem de um código que, decodificado ou codificado, permitiria a exata apreensão do sentido do que se lê e a precisa comunicação com o que se escreve.

Como pano de fundo para essa suposta inovação na alfabetização infantil, revela-se a construção de consensos em torno da necessidade do desenvolvimento das nações latino-americanas e caribenhas, mediante preparação em níveis de competição internacional, o que demandava determinada mão de obra que entendesse o que lia e escrevesse com eficiência comunicativa. Esse mesmo cenário será o horizonte exposto na próxima subseção, a partir do qual determinados acordos foram fabricados.

4.7 ENTRE O PROMEDLAC VI (1996) E O PROMEDLAC VII (2001): REITERAÇÃO DE PROBLEMAS PERSISTENTES EM MEIO ÀS DEMANDAS NO NOVO MILÊNIO

Em nossa última subseção, detalharemos os últimos oito Boletins, produzidos nos anos de 1997, 1998 e 1999, entre as duas últimas reuniões intergovernamentais do PPE (1980-2000). Na perspectiva de compreender quais seriam as possíveis projeções educativas, deparamos com o contexto de um mundo globalizado e suas demandas. A partir delas, localizamos possíveis balizas para se pensar a educação do novo milênio: o “aprender a aprender” (já mencionado anteriormente), a urgência da superação do modelo tradicional de ensino e a necessidade de formação de pessoal preparado para o desenvolvimento de tecnologias na nova sociedade da informação. Outro parâmetro foi delimitado pela Declaração de Cochabamba (2001) em que se deixou registrado que era preciso

[...] promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos y de dar más importancia a los valores; aspiramos a que nuestra educación sea fortalecida sobre un aprendizaje orientado a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica e diversidad étnica y cultural (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, p. 4).

Uma educação permanente e contínua, vivida em diferentes ambientes humanos e educativos, com forte atenção sobre os valores, foi reconhecida como imperativa, diante da conjuntura que se conformava. O ser, o fazer, o conhecer e o conviver, conceitos intrinsecamente ligados aos pilares da educação recomendados pelo *Relatório Delors* (DELORS, 1998), mostravam quais tipos de valores deveriam ser ensinados na escola, na perspectiva da globalização mundial.

Mesmo diante dessas novas demandas, em nossa leitura crítica também nos encontramos dialogando sobre as mesmas pendências reiteradas: fracasso escolar e falta de qualidade da educação. Com a finalidade de compreender essa tensão, organizamos a Tabela 21, que permite uma disposição objetiva dos diferentes temas e nos auxilia a ponderar sobre a natureza dessas enunciações.

Registramos que as discussões do Promedlac VII (2001) não foram localizadas nos documentos que compõem o *corpus* analítico de nossa pesquisa. Encontramos a

Declaração de Cochabamba (2001), produto do Promedlac VII (2001), e incluímos suas recomendações em nosso diálogo por entendermos que, com ela, damos o devido acabamento às enunciações propostas. Cabe o registro ainda de que, nesse período, a seção *Ações Orealc* foi subtraída dos Boletins, sem justificativas.

Tabela 21 – Artigos/textos registrados nos Boletins do nº 43 ao nº 50 e suas relações com a educação primária

Boletim/ data de publicação	Número de artigos/ textos	Quantidade de textos que trataram ou tangenciaram a educação básica	Foco das discussões nos textos
Nº 43/ agosto 1997	5	1	✓ Formação inicial dos professores
Nº 44/ dezembro 1997	12	1	✓ Mudanças metodológicas e didáticas no contexto das investigações construtivistas
Nº 45/ abril 1998	6	2	✓ Unesco e educação latino-americana ✓ Reformas necessárias na educação da América Latina e do Caribe, embasadas nos pilares do Informe Delors
Nº 46/ agosto 1998	7	5	✓ Qualidade da educação (indicadores)
Nº 47/ dezembro 1998	6	1	✓ Articulação entre pré-escola e ensino primário
Nº 48/ abril 1999	5	1	✓ Ações envolvendo educação e diminuição da pobreza
Nº 49/ agosto 1999	5	2	✓ Formação de professores ✓ Avaliação do custo-efetividade de determinadas intervenções educativas na América Latina e no Caribe
Nº 50/ agosto 1999	5	2	✓ Reconceituação da alfabetização ✓ Desafios da educação chilena

Fonte: Elaboração própria (2018).

Como podemos observar na Tabela 21, manteve-se a diminuição dos diálogos a respeito do ensino primário e/ou da alfabetização de crianças e não houve temas inéditos. A maioria dos textos está circunscrita à qualificação educativa obtida por meio de reformas e de formação docente. Além disso, a maioria dos diálogos não foi

explorada densamente (excetuando-se artigos sobre os indicadores de qualidade), dando ao período uma conformação de discussões pulverizadas e pontuais.

O mesmo arrefecimento e a pouca originalidade caracterizaram também a seção *Publicações* desse período. Como vemos na Tabela 22, os títulos continuaram sendo os já expostos, referenciando marcos para se pensar reformas, além da avaliação da educação, de proposições metodológicas, do fracasso escolar, da formação docente e do contexto educativo da região.

Tabela 22 – Compreensão dos títulos das *Publicações* nos Boletins do nº 43 ao nº 50 e suas relações com a educação primária

Boletim/data de publicação	Quantidade de publicações que trataram da educação básica	Foco das temáticas das publicações
Nº 43/ agosto 1997	14	✓ Necessidades Básicas de Aprendizagem
Nº 44/ dezembro 1997		✓ Medição da qualidade da educação
Nº 45/ abril 1998		✓ Materiais de autoaprendizagem
Nº 46/ agosto 1998		✓ Educação pré-escolar e básica
Nº 47/ dezembro 1998	12	✓ Guias de aprendizagem
Nº 48/ abril 1999		✓ Guias de aprendizagem para leitura e escrita (1ª e 2ª séries)
Nº 49/ agosto 1999		✓ Rendimento e repetência
Nº 50/ dezembro 1999		✓ Formação e aperfeiçoamento dos professores da educação primária
		✓ Situação da Educação na América Latina e no Caribe entre 1980-1994
		✓ Novas formas de aprender e ensinar

Fonte: Elaboração própria (2018).

Como assinalamos anteriormente, acreditamos que a diminuição notória dos assuntos nos Boletins começou a delimitar o fim de um período e do próprio Projeto Principal, bem como a ascensão de um novo contexto com novas demandas

educativas. Já na Introdução desta tese, demarcamos algumas delas e, na sequência, tentaremos dialogar sobre esses novos horizontes educativos.

Mantendo o foco sobre a Tabela 21, concluímos que as reformas e/ou mudanças que ainda se previam como necessárias para a educação latino-americana e caribenha apareceram como temáticas mais discutidas. Enquadramos, nesse conjunto, os textos que trataram das contribuições das investigações construtivistas e da reforma pautada no *Informe Delors* (DELORS, 1998). Além desses, incluímos os artigos sobre a reconceituação da alfabetização, a necessidade de articulação entre pré-escola e ensino primário, a avaliação de custo-efetividade de algumas intervenções pedagógicas e os desafios da educação chilena. Todos trataram do alcance de uma educação de qualidade, transformada tanto em seus fundamentos quanto nos requerimentos exigidos pelo novo milênio. Outro tema bem reiterado foram os indicadores de qualidade da educação, seguido da formação docente, das contribuições da Unesco para a educação latino-americana e caribenha e da promoção de estratégias educativas para diminuição da pobreza.

Nossa leitura crítica das diferentes enunciações permitiu-nos delinear quatro principais apontamentos emergentes nos textos: a superação dos altos índices de fracasso escolar, a viabilização de uma educação de qualidade, as novas demandas educativas e, principalmente, o enredamento entre a educação e a superação da pobreza e/ou a promoção do desenvolvimento.

A primeira problemática já vem sendo bem caracterizada ao longo dos nossos diálogos, persistindo, também nesse período, a preocupação com os recursos perdidos com esse fenômeno. Alguns artigos que abordaram os indicadores educativos de qualidade também reiteraram essa preocupação. Neles, observamos que alguns dados considerados potenciais⁴⁰ incluíram estatísticas de repetência e de “evasão” e os resultados de aprendizagem no ensino primário, aferidos por meio de provas da língua nacional no ciclo primário.

⁴⁰ Além desses, também foram considerados dados potenciais: a quantidade de anos de escolaridade, a idade inicial de escolarização, dados sobre os professores (números dos que trabalham em escolas públicas e privadas; número total dos que atuam; relação entre professor e alunos; porcentagem dos que cumprem determinações para o ensino; razão professor-aluno; e remuneração), a duração do ano letivo (horas totais e horas específicas destinadas ao trabalho com as disciplinas curriculares), o número de livros. Cabe a ressalva de que apenas mencionamos aqueles que se referem ao foco de nosso trabalho.

O fracasso escolar também foi um dos indicadores estatísticos priorizado pelos países envolvidos no programa *Educação para Todos*⁴¹, que precisariam produzir dados a respeito dessa realidade, calculando taxas de repetência por ano de escolaridade, anos de escolaridade e número de alunos que chegavam à quinta série, além dos que chegavam à quarta série com um conjunto básico de competências. Não podemos deixar de registrar que todos os indicadores constituídos ou a serem constituídos primaram pelo viés quantitativo, o mesmo utilizado para calcular gastos com os repetentes.

Os textos que trataram dos indicadores educativos também refrataram outro velho tensionamento: a relação direta entre fracasso escolar e falta de qualidade dos sistemas educativos — a segunda marca discursiva dos artigos desse período. Observamos essa estreita conexão quando, a respeito de algumas atividades do Laboratório de Medição da Qualidade da Educação, buscou-se melhorar indicadores de eficiência, principalmente aqueles que tratavam da repetência.

Da mesma forma, quando se tratou dos compromissos estabelecidos na região para o aumento da cobertura escolar e para a diminuição da repetência nos dois primeiros anos escolares, a análise dos resultados obtidos revelou a eficiência dos sistemas educativos do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Costa Rica e do Uruguai. Assim, manutenção de altos números de repetentes era equivalente a um sistema educativo ineficiente. Polemizando essa relação entre aprovação e eficiência dos sistemas apresentados anteriormente, no Brasil, especificamente, a promoção automática vinha sendo praticada e poderia justificar a diminuição dos índices e o suposto progresso qualitativo. Por outro lado, segundo Gontijo (2016), essa estratégia não garantiu que as crianças estivessem alfabetizadas ao fim do segundo ano primário, o que torna questionável a eficiência destacada pelos dados quantitativos desses países.

Lisle (1998) corrobora esse vínculo entre reprovação e educação deficitária quando afirma que o analfabetismo funcional e as taxas de “evasão” e repetência

⁴¹ Outros indicadores estatísticos também precisariam ser produzidos. Entre aqueles que tangenciaram nosso escopo temático, podemos citar os dados sobre o ingresso na vida escolar (alunos da primeira série assistidos por programas; novatos na primeira série; taxas de ingresso); os gastos públicos destinados à educação primária, calculados por estudante; os professores primários e suas qualificações; a proporção entre estudantes e alunos.

conformam indicadores-chave de qualidade. Por continuarem não sendo satisfatórios à época, o autor declara que os resultados da aprendizagem evidenciavam uma educação pobre em qualidade e equidade e que não promovia justiça social, nem boa preparação de capital humano.

Como podemos perceber, as mesmas tensões já discutidas foram rerepresentadas nesse período, consolidadas pelos indicadores que continuavam assumindo grande relevância, tornando-se parâmetros para uma pretendida educação que deveria ser “[...] accesible a la mayor parte de la población, en forma oportuna, equitativa y con estándares de calidad acordes con las necesidades del desarrollo productivo y tecnológico de los países” (LÉON, 1998, p. 60). Em meio a esse caminho, as dificuldades persistentes reapareciam (acessibilidade, equidade e qualidade). Por outro lado, novos requerimentos também emergiam (exigências do desenvolvimento produtivo e tecnológico dos países), o que nos conduz à terceira marca discursiva desse período: as novas demandas educativas. E quais seriam as bases para essas novas exigências? Em seus fundamentos, encontramos as contribuições construtivistas, os quatro pilares da educação e a necessidade da reconceituação da alfabetização.

Gostaríamos de nos deter sobre o contexto de produção dessas novas requisições. Em diferentes artigos desse período, a globalização — compreendida por meio da reorganização mundial em blocos econômicos e dos acelerados e revolucionários avanços tecnológicos e de informação — foi apresentada como a totalidade a partir da qual se precisavam pensar os novos objetivos da educação latino-americana e caribenha. Rivero (1999, p. 6) dialoga sobre essa conjuntura, afirmando que

[...] el mundo está destinado a ser regido por un único gran mercado bajo el comando de actores transnacionales: las megacorporaciones y los mercados financieros globalizados. En consecuencia, serían estos mercados globales los que adoptarían las decisiones fuera de los espacios nacionales. La globalización sería el resultado deseado del progreso científico y del liberalismo económico y se identifica, por tanto, con el progreso.

Assim, reorganizado principalmente por decisões de ordem econômica, vinculadas a uma determinada ideia de progresso, o mundo globalizado pôde ser compreendido a partir de mudanças expressas em três diferentes áreas: mais determinante, a econômica (mundialização do mercado de capitais), também a cultural (revolução

tecnológica e de comunicação) e, por fim, a geopolítica (reorganização mundial que, para o autor, põe em xeque a noção clássica de soberania nacional, enfraquecendo os Estados nacionais). O que se exigiria dos sistemas educativos situados nesse contexto?

Primeiramente, a superação do método frontal de ensino e esse é o foco de Carvalho (1997) em sua aposta nas descobertas construtivistas como fundamentos para mudanças. Para a autora, as conclusões dessa teoria remetem à urgência da reorganização do processo de ensino e aprendizagem, que deveria se tornar ativo, organizado a partir de problemas estimulantes e mediante um trabalho cooperativo. Carvalho (1997) cita algumas dessas conclusões, como o entendimento de que havia construção de conhecimentos pelas crianças, antes e depois de sua inserção no ambiente escolarizado (desfazendo o mito de um sujeito que ingressava na escola como uma tábula rasa). Além disso, esses conhecimentos eram produzidos em meio a processos de desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos, o que reconfigurava o papel dos professores que, de transmissores, precisariam se tornar agentes facilitadores e oportunistas de situações conflituosas, estimulando a autonomia discente e o trabalho cooperativo. Outra ideia citada é a de que o erro refletia uma forma momentânea do pensamento (reconceituando o tratamento dispensado aos supostos equívocos dos alunos). Todas, portanto, demandavam mudanças na rotina pedagógica.

Na mesma direção, a Unesco também se posiciona em favor das contribuições construtivistas na contramão dos métodos tradicionais de ensino. Quando descreve suas preocupações com a educação básica, esse organismo internacional afirma que, em sua atuação na América Latina e Caribe, sempre se ateve à realidade do fracasso escolar, aos métodos de ensino inadequados e à relação dessa realidade com os setores mais pobres da sociedade. Focalizada sobre as mudanças metodológicas necessárias e sobre o papel fundamental do professor nessa dinâmica, almejou transformações educativas também pautadas em bases construtivistas, uma vez que afirmava que, na década de 1990, “[...] el énfasis es el aprendizaje y la enseñanza se concibe como un proceso que ha de facilitar y acompañar la construcción y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos”

(UNESCO, 1998, p. 18). Nessa afirmação, vemos enunciações como construção do conhecimento, influência direta do construtivismo.

Uma outra exigência aos sistemas educativos foram mudanças em seus fundamentos teóricos. Os quatro pilares da educação, presentes no *Informe Delors* (DELORS, 1998), foram apresentados como possíveis fundamentos para as ambicionadas transformações educativas. Eles agregavam, à imperativa necessidade de reforma dos sistemas, as novas demandas da globalização (formação de uma mão de obra competitiva internacionalmente em um contexto que exigia novos conhecimentos e habilidades). Nesse fluxo, os quatro pilares — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — conformariam as balizas apropriadas para a preparação de uma nova força de trabalho exigida pelo mundo globalizado.

Divulgado, no Brasil, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o intitulado *Relatório Jaques Delors* prescreveu recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, fundamentadas na crença de que a educação contribuiria para o desenvolvimento social. Para isso, mudanças significativas na equidade e na qualidade da educação seriam fundamentais, principalmente no ensino básico, reconhecido como período da escolarização em que seriam trabalhados os conhecimentos mínimos exigidos pelo mundo (ler, escrever e contar) e o mais propício para se aprender a aprender — ou seja, formar “[...] pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, 72).

Em uma conjuntura de globalização, de rápidas transformações e de veloz produção de conhecimentos, essas capacidades seriam fundamentais e, por isso, também apareceram como preocupações centrais no Promedlac VII (2001). Reconhecendo avanços (expansão qualitativa da educação) e permanências (repetência e “evasão” escolar, analfabetismo adulto e “inequidade”), a Declaração de Cochabamba (2001) reafirmou as linhas de ação definidas pelo Fórum Mundial de Educação (realizado em Dakar, em 2000), apontando-as como novos horizontes.

Uma dessas linhas foi a definição de aprendizagens básicas “[...] de manera que los ‘pilares de la educación’ aparezcan equilibradamente, tanto en sus dimensiones

humanista como tecno-científica” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, p. 11). Outra, foi a priorização da aprendizagem de competências básicas, complementadas com capacidades que permitissem o desenvolvimento de aspectos intra e interpessoais, além do “[...] y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender e interpretar, a organizar, analizar y utilizar la información” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, p. 12).

Entre as competências e habilidades básicas expostas, não poderíamos deixar de observar a importância dos valores e da leitura e da escrita (entre outras). Mas, explicitamente, afirmou-se o “aprender a aprender” como nova demanda de um mundo globalizado, este compreendido pela Unesco como um momento de ampliação de possibilidades que não poderiam ser experimentadas por sujeitos que não tivessem a devida formação educativa. Assim, a inserção nessa conjuntura não seria favorecida por um contexto com menos desigualdades sociais, mas alcançada com melhor formação/preparação. Nessa dinâmica, “aprender a aprender” implicaria também desenvolver “[...] a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16). Saviani (2008) dirige duras críticas a esse ideário, analisando-o pela lógica da autoresponsabilização dos sujeitos pela sua inserção e exclusão social, a despeito das condições materiais em que estavam inseridos.

Lisle (1998) faz distintas recomendações pautadas nas discussões que apostavam na urgência de se assumir o ideário do “aprender a aprender” como parâmetro educativo. Diante de um contexto nada promissor (altos índices de reprovação, poucos recursos, baixos resultados acadêmicos, poucas mudanças nas práticas pedagógicas), no que se refere especificamente à educação primária, o autor propõe maior financiamento, aumento do tempo de aprendizagem, elaboração de programas nacionais de avaliação e nova visão educativa. De forma mais específica, o autor alcança as salas de aulas com recomendações banhadas nas contribuições piagetianas: reconfiguração das figuras discente (arquiteto de seu conhecimento) e docente (facilitador de aprendizagem), enfatizando-se, no processo ensino e aprendizagem, as “[...] destrezas metacognitivas, la capacidad para resolver

problemas, las habilidades sociales y el desarrollo –paralelo– de la actitud y de los valores éticos” (LISLE, 1998, p. 45).

Como afirma o autor, competências metacognitivas e de resolução de problemas, além de habilidades sociais e éticas, constituíam os requisitos necessários para adaptação dos estudantes ao novo contexto de globalização. Decorrente deles, as proposições alcançavam os professores, exigindo melhorias em sua capacitação, em suas condições de trabalho e em sua seleção prévia para o ingresso na vida escolar, além da reorganização das escolas e de um novo programa de trabalho.

Para o Chile, qualidade em sua educação poderia também ser traduzida pela acolhida dos pilares do *Informe Delors* (DELORS, 1998); um, principalmente — o “aprender a aprender”. Nesse país, a inquietação com a falta de qualidade e com a “inequidade” nos sistemas educativos, bem como com a distância em relação aos países em desenvolvimento, movimentava uma sede por modernização. Suas ações acerca de currículo, ampliação das horas de aprendizagem na escola, acesso das escolas à rede mundial de computadores e aumento de investimentos já mostravam suas intenções modernizadoras. No entanto, elas ainda não haviam sido suficientes. Pautadas nas demandas de um mundo globalizado, as ações desse país ainda precisavam abordar a organização dos processos de ensino e aprendizagem, o papel dos professores e a gestão. Mantendo nosso foco, nos deteremos sobre os dois primeiros aspectos, tendo em vista que, no último, se prioriza a descentralização de recursos e decisões.

Para garantia de qualidade e da equidade nessas duas áreas, era preciso mudar parâmetros estabelecidos, bem como atender às novas demandas e às particularidades dos alunos. Nesse sentido, era preciso diversificar oportunidades e meios de aprendizagem, fazendo-se apelo ao uso das tecnologias da informação e de comunicação, adquiridas com a ampliação da colaboração público-privada nesse país. A leitura e a escrita, no entanto, continuavam sendo os requisitos básicos para essa nova sociedade, sendo definidas como conhecimentos próprios da educação básica.

Todo o processo seria garantido pelos professores que, na dinâmica das mudanças, precisariam de melhor formação (inicial e contínua), avaliada a partir de estândaes

de exigência internacional. A urgência seria a formação nas habilidades práticas de ensino da leitura e da escrita, além das matemáticas e de outras matérias demandadas da renovação curricular, bem como na utilização de novas tecnologias e de novos métodos de avaliação da aprendizagem. As melhorias salariais foram retomadas como necessárias, mas também atreladas ao desempenho: enfatizou-se flexibilização da remuneração docente a partir de adicionais com base em desempenho, responsabilidades e resultados.

Como costumeiro, aos professores é sempre dedicado um espaço próprio em meio às recomendações. Eles foram novamente considerados, por diferentes autores nesse período, peças fundamentais para a revolução educativa pretendida. Suas péssimas condições de formação sempre estiveram na pauta de proposições políticas. A Declaração de Cochabamba (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001) também garantiu espaço privilegiado para essa discussão, reiterando o papel protagonista do professor nas mudanças pretendidas.

Nessa Declaração, a questão docente transitou entre recomendações que apelaram para a definição de conhecimentos básicos e a atualização de currículos, para o aumento de horas de aprendizagem e para o melhor aproveitamento delas. Além disso, foram incluídas orientações para a centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura discente, o fortalecimento de ações norteadas pela ideia da discriminação positiva e para a priorização da universalização da educação básica de qualidade. Melhorias na pré-escola e na sua articulação com o nível de escolarização posterior também foram recomendações da Declaração de Cochabamba (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001), que ainda sinalizou para o aumento de investimentos em bibliotecas e livros, o acréscimo de recursos (além da eficiência de seu uso) e o desenvolvimento de relações de cooperação internacional e de sistemas de informação.

Aos professores foi atribuída a tarefa de promoção das mudanças educativas. Nossas conclusões derivam de uma afirmação nessa Declaração em que a aceleração das transformações exigidas pelas novas demandas da globalização dependia de mudanças nos professores e em suas práticas docentes. Para isso,

seriam imprescindíveis remuneração apropriada, mudanças em sua função, avaliação do desempenho e responsabilização pelos resultados, além de melhor formação inicial e contínua. Segundo esse mesmo documento, era preciso dirigir singular atenção à preparação dos professores, que deveria superar a fragmentação tradicional, articular-se à prática pedagógica e se adaptar às novas demandas. E ainda, aos docentes deveria ser reservado papel principal em processos de reforma; não para pensar as mudanças, mas para efetivá-las.

Assim, a trivial correlação entre reformas educativas e formação docente foi reiterada até ao final do Projeto Principal. Sempre na perspectiva de uma certa educação de qualidade que precisava de um determinado tipo de profissional a ser preparado em meio a processos formativos qualificados. No entanto, a formação docente almejada tornou-se alvo de uma voz dissonante nesse período. Torres (1999) direciona duras críticas a padrões docentes pré-definidos que objetivavam o estabelecimento de um determinado perfil que atendesse às demandas do novo milênio. A autora afirma que, determinado à revelia das condições salariais e de trabalho e a partir de formações estritamente técnicas e aligeiradas, esse ideal de docente revelou-se incoerente e inviável. Elaborado em realidades de países em desenvolvimento e desenvolvidos (principalmente, EUA), além de assumido e transportado por agências internacionais de financiamento (como o BM), esse ideal estabelecia referências a despeito da realidade vivida pelos países da América Latina e do Caribe.

A partir dessas análises críticas, Torres (1999) propõe que a formação do novo professor precisaria entendê-lo como um sujeito, não como mero destinatário de políticas. Além disso, deveria ser articulada com a formação em serviço e compreender a prática como um espaço privilegiado de reflexão. Por fim, essa preparação ainda necessitaria diagnosticar questões a serem resolvidas e/ou potencializadas e superar uma perspectiva pragmática, instrumentalista e de treinamento. Essa, no entanto, não era a perspectiva hegemônica.

Nossa conclusão a esse respeito ganha corpo em texto de Schiefelbein; Wolff; Schiefelbein (1999)⁴² que, apresentando uma nova forma de avaliar o custo-

⁴² Esse texto traz conclusões baseadas em opiniões de 10 investigadores educacionais mundialmente reconhecidos e conhecedores da realidade latino-americana, além de sujeitos

efetividade de intervenções educativas, concluíram que o aumento de salários docentes e os programas de formação tradicionais não deveriam ser implementados por serem medidas de alto custo. A prioridade deveria ser dada a intervenções que permitissem impactos com custos moderados (como materiais didáticos e programas pré-escolares) e sem custos (como regularização de duração de ano letivo e seleção de melhores professores para o primeiro ano), sendo ainda necessária sua implementação no formato de pacotes de ações. Assim, para esses autores, era importante estabelecer índices de custo-efetividade para as propostas, selecionando sempre aquelas de baixo custo.

Ao afirmarem incisivamente que crescia “[...] el consenso sobre el rol de la educación como la clave del éxito económico [...]” (SCHIEFELBEIN; WOLFF; SCHIEFELBEIN, 1999, p. 54), as considerações produzidas por esses autores ainda vislumbram o desenvolvimento econômico dos indivíduos e dos países por meio da educação. Essas enunciações, que vinculam ensino à diminuição da pobreza, nos abrem caminho para o quarto elemento da trama discursiva desse período: a articulação entre educação e desenvolvimento. Embora já exposto em algumas de nossas reflexões, esse enredamento ganha grande proporção e visibilidade nessa seção, sendo massivamente exposto como uma realidade indiscutível, mas também como um fato questionável. O tema, no entanto, não recebeu um tratamento polifônico, uma vez que a hegemonia dos diálogos reafirmou o atrelamento direto entre educação e progresso.

Tratando da necessidade de melhor articulação entre pré-escola e ensino primário, que objetivava explicitamente a diminuição da reprovação escolar nas primeiras séries e entre as crianças oriundas do campo e de áreas urbano-marginais, Rivero (1998) é outro autor que apostou nessa vinculação. Uma educação pré-escolar de qualidade permitiria, para ele, a aprendizagem das bases mínimas necessárias para a educação do século XXI, entre as quais as habilidades em leitura e em

envolvidos com o planejamento da educação da região, a respeito de 40 intervenções previamente definidas e consideradas como possíveis na educação primária. Dentre os critérios estabelecidos para a seleção dos especialistas, o que mais nos chamou a atenção foi a exigência, em sua experiência profissional, de experiências com trabalhos em agências multilaterais na região. As intervenções escolhidas também passaram por um crivo de seleção que também remetia a esses organismos, uma vez que teriam que ter sido recomendadas por agências internacionais e bancos de desenvolvimento. Para os planejadores, o critério único era a participação em um determinado curso promovidos pela Unesco/Orealc. Em síntese, nunca entrariam nessas proposições sugestões de professores. Estes, nem presentes estavam entre os supostos avaliadores.

matemática, fundamentais para o êxito das crianças nos primeiros anos de escolaridade, impedindo o fracasso na alfabetização. Afirmando que “[...] el atraso infantil es uno de los principales factores, si no el principal, de desequilibrio educativo y que es el gran transmisor de la pobreza de generación en generación” (RIVERO, 1998, p. 61), o autor nos revela suas crenças de que, sendo a repetência o grande motivador do atraso escolar das crianças, sua “supressão eliminaria esse retardo”, considerado fator preponderante para a transmissão da pobreza.

Rivero (1999), agora em outro texto, reafirma essa mesma relação entre educação e desenvolvimento econômico, debruçando-se sobre o ensino primário como importante medida para diminuição da pobreza. Partindo do contexto de um mundo globalizado, esse autor aponta as marcas dessa nova conjuntura, mas também se detém sobre o aumento desproporcional das desigualdades sociais dela decorrente. Segundo Rivero (1999), 210 milhões de latino-americanos e caribenhos passaram a viver em situação de pobreza. De forma mais específica, esses números significavam que 46% da população não conseguiam satisfazer suas necessidades fundamentais e 22% viviam em condições de extrema pobreza. O crescimento desregrado da desigualdade social, produzido pela globalização, conduziu os enunciados de Rivero (1999), que traça estratégias educativas que poderiam ajudar a “combater” a pobreza.

Dessa forma, nos interessamos pelas primeiras propostas do autor que, instigantes e desafiadoras, revelam uma suposta visão crítica do atrelamento entre educação e promoção social. Levantando indagações sobre a educação como único fator para a superação da pobreza, parece questionar essa articulação. Inclusive afirma que “[...] la pobreza y desigualdad crecientes tienen claras expresiones en los resultados educativos [...]” (RIVERO, 1999, p. 16), mostrando-nos como a pobreza e a educação se relacionam na ordem inversa proposta pelos organismos internacionais.

O autor preocupa-se em evidenciar marcas educativas da pobreza. O analfabetismo e o analfabetismo funcional (decorrentes dos insatisfatórios resultados educativos, da “evasão” e do absenteísmo) foram algumas delas. Outras evidências citadas foram as poucas oportunidades de estudos (ampliação da cobertura educativa e das suas deficiências, em que a terça parte das crianças que começavam o primário não

o concluíam) e a exclusão no acesso, na permanência e na qualidade, visível nas maiores taxas de repetência do mundo (em 1991, das 75 milhões de crianças matriculadas no primário, 22 milhões repetiam; entre as nove milhões que iniciavam a primeira série, quase quatro milhões reprovavam). Ainda registrou, como marcas educativas da pobreza, as desigualdades dentro do próprio sistema educacional (maiores investimentos destinados aos ensinos secundário e superior, em que se localizavam estratos sociais economicamente favorecidos, além da pequena ampliação da educação pré-escolar) e a situação dos professores.

Assim, o autor se mostrou inquieto com as desigualdades sociais, assinalando questões outras que precisariam ser garantidas para que se rompesse o círculo vicioso da pobreza e afirmando que a desigualdade social e a educação estavam, sim, associadas, mas numa lógica inversa. Ficamos com a nítida sensação de que Rivero (1999) trataria da necessidade de mudanças sociais profundas, contudo, quando o autor se detém sobre os quesitos que deveriam ser associados às estratégias educacionais, ele destaca apenas programas de saúde e alimentação, bem como mudanças nas demandas de emprego.

Assumindo as novas/velhas demandas para o século XXI (acesso e uso fluente da leitura e da escrita do próprio idioma e de uma segunda língua, além de conhecimentos científicos, matemáticos e de informática) e compreendendo-as como condição para os sujeitos serem considerados alfabetizados e empregáveis no mundo globalizado, Rivero (1999) recomenda estratégias educativas que poderiam enfrentar a pobreza e o desemprego. Aquelas que se detiveram sobre a educação primária foram: ampliação da cobertura e do ano escolar, com melhorias na qualidade e na pertinência da educação; discriminação positiva (destinação de maiores recursos para os menos favorecidos, com a ampliação de ações desse tipo para a nutrição e a saúde); melhorias na educação pré-escolar que, com a promissora diminuição das taxas de “evasão” e de repetência, contribuiria com a compensação de carências dos lares desfavorecidos economicamente, rompendo com o ciclo da pobreza; superação do analfabetismo — condição para superar a pobreza e acompanhar a educação dos filhos.

Também foram apresentadas algumas inovações pedagógicas que já vinham promovendo ações de enfrentamento da pobreza e que mostravam a viabilidade

dessas estratégias educativas assinaladas por Rivero (1999). Entre elas, novamente foram citados o Programa *Escuela Nueva* e o *P900*. Além dessas ações, também foram mencionados o *Plan Social Educativo* (Argentina) e o *Programa para abatir el rezago educativo* (PARE) (México) — este último custeado com 250 milhões de um empréstimo do BM e 102 milhões advindos do Governo Federal. Todas as inovações objetivavam melhorar a qualidade da educação, entre outros objetivos, diminuindo o fracasso escolar (apenas na terceira experiência esse objetivo não foi explicitamente comentado). Além disso, todas trabalhavam sobre o tripé melhoria da qualidade, providência de materiais e melhoria da formação docente.

Assim, compreendemos que Rivero (1998, 1999) assume a linha de pensamento que afirmava a ideia convicta de que educação promoveria desenvolvimento socioeconômico. A mesma lógica também foi registrada pela Declaração de Cochabamba, evidenciando o consenso dos países envolvidos no Projeto Principal que, no Promedlac VII (2001), afirmaram “[...] sin educación no hay desarrollo humano posible” (UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, p. 6). Em outras palavras, ser educado seria sinônimo de ter melhores oportunidades na vida. Nesse fluxo, em pelo menos cinco textos vemos reafirmada a inter-relação entre educação e desenvolvimento. Mesmo considerando que não era o único fator de promoção, à educação era atribuída fortíssima influência, sendo entendida como base para promoção pessoal.

Kalman (1999) é a única voz que destoa dessa harmonia. Embora a autora dialogue sobre a alfabetização de jovens e adultos, nossa atenção foi dirigida para seus enunciados, uma vez que apresenta neles algumas propostas sobre a necessidade de reconceituação da alfabetização. E, nesse caminho, primeiramente se distancia da ideia hegemônica do período, que associava educação e progresso, apostando na alfabetização como apenas um dos elementos de promoção do desenvolvimento e de melhora das condições de vida dos mais pobres.

Tratando especificamente do conceito de alfabetização, ela discute a visão fragmentada e mecânica do ensino da leitura e da escrita — realidade não muito diferente do ensino primário. Essa perspectiva gerava um distanciamento entre aprendizagem do sistema de escrita e seu efetivo uso em diferentes contextos,

originando ideias de que se podia aprender a ler e a escrever independentemente de situações comunicativas.

Além disso, tais ideias conduziam a práticas que só se preocupavam com o traçado de letras e sua correspondência direta com sons, fundamentando o processo de ensino na repetição e na memorização em que se apresentavam ao educando “[...] fonemas o sílabas aisladas y él las llegaba a ‘dominar’ mediante la recitación y la copia, la reproducción de frases controladas como “Ana usa bata” o “Mi mamá me mima” y su lectura en voz alta” (KALMAN, 1999, p. 33). Em síntese, também para os jovens e os adultos, permaneciam críticas ao modelo frontal de ensino.

A autora atribui a essas práticas o fracasso na erradicação do analfabetismo e afirma que investigações mostravam a urgência de se articular a escrita a contextos comunicativos, quando se efetivamente fazia uso da língua, redefinindo a alfabetização e o próprio conceito de pessoa alfabetizada.

[...] no existe una sola alfabetización genérica e inmune de condiciones contextuales, sino un abanico de posibles usos y significados sociales alrededor de la lengua escrita. En concreto, esto significa que en lugar de alfabetismo es más preciso pensar en alfabetismos, reconociendo así la pluralidad del fenómeno. La lengua escrita tiene un peso y valor diferente en las distintas sociedades y culturas y la forma de emplearla varía también. En este sentido se plantea la necesidad de concebir a la alfabetización como una práctica social en lugar de un conjunto de habilidades y destrezas, entendiendo que las prácticas son acciones reiteradas. Es decir, la alfabetización resulta no unicamente del empleo de la escritura para transcribir, producir o comprender un texto, sino de las múltiples y variadas formas de utilizarla en la vida comunicativa y la actividad social. En este sentido el foco de atención se desplaza del texto al ser humano, lector y escritor (KALMAN, 1999, p. 34).

Afirma, com essa citação, a alfabetização como prática social, não apenas como um conjunto de habilidades e capacidades a serem transmitidas por um sujeito a outro. Trabalha também com a ideia da funcionalidade da leitura e da escrita na medida em que estão diretamente articuladas com seus usos em determinadas situações. Assim, a aprendizagem da língua escrita não poderia ser restringida à apropriação de um código escrito, argumenta Kalman (1999, p. 41), uma vez que

[...] la lengua escrita es un conjunto de prácticas contextualizadas que varían de forma, significado, uso y propósito de acuerdo a las situaciones específicas. [...] Lo que antes entendíamos como un problema meramente técnico — aprender qué letra se asocia con cuál sonido — ahora lo reconocemos como un complejo proceso de introducirse y participar en el

mundo social e individual a través de la lengua escrita. Vuelve a colocar a la interacción humana en el centro de la discusión educativa y pedagógica: al igual que uno aprende a hablar de otros seres humanos que hablan con y escuchan a uno/a, leer y escribir se aprende mediante la interacción con otros lectores y escritores.

Língua, seus usos, inserção no mundo, interação humana são termos que traduzem as inquietações dessa autora que, em um questionamento dirigido à produção de cartilhas para jovens e adultos, consegue sintetizar uma das inquietações centrais que se pensava para a alfabetização desses sujeitos: “[...] la palabra en aislamiento es el mejor lugar para acceder a la lengua escrita o necesitamos pensar en un espacio social para la palabra” (KALMAN, 1999, p. 43).

Em contrapartida, o tratamento dispensado às discussões propostas pelo PPE (1980-2000) nesse período não agregou as enunciações de Kalman (1999) em sua integralidade. Reafirmou, nos consensos produzidos, a necessidade de rompimento com práticas tradicionais que priorizavam o ensino de sílabas isoladas e a passividade do sujeito aprendiz, mas desconsiderou a alfabetização como prática social, não restrita à aquisição de um código.

Concluindo as análises críticas às enunciações sobre a educação primária e a alfabetização infantil no Projeto Principal, continuamos reafirmando que os Boletins configuraram-se como ferramentas de formalização de consensos, atribuindo a determinadas temáticas acentos que reverberaram nos acordos entre as nações. Nesse último intervalo de tempo sobre o qual nos debruçamos, o acento dado à superação da reprovação foi reafirmado, juntamente à conformação de novos horizontes para a educação e o fortalecimento da associação direta entre educação e desenvolvimento econômico e social, assegurado pela preparação de mão de obra qualificada que exigia, da educação básica, o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos mínimos exigidos pela nova conjuntura, a saber, ler, escrever e contar. Essas mudanças continuavam esperando da esfera educacional as alterações necessárias para a “eliminação” do fracasso escolar.

Como chegamos ao fim do PPE (1980-2000), as novas demandas para a educação, os persistentes problemas que continuavam sendo enfrentados, bem como a perspectiva das soluções apontadas nos fizeram rememorar outro poeta que dizia, nos anos de 1980: “Eu vejo a vida melhor no futuro. Eu vejo isso por cima de um

muro de hipocrisia que insiste em nos rodear” (SANTOS, 1982). Por meio dessas palavras, registramos uma retórica predominante que afirma para o futuro (anos 2000) novos horizontes para a educação e até um novo projeto para a educação latino-americana e caribenha — *Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe* (Prelac) —, mas apostando, hipocritamente, nas mesmas velhas estratégias que já vinham produzindo pouco ou nenhum efeito e que revelavam, em nossa compreensão, certa dinâmica em torno da educação que efetivamente não arriscava mudanças estruturais. Além disso, reforçando apenas alguns discursos e algumas perspectivas, retiraram da política aquilo que a constitui, ou seja, a pluralidade do agir humano (ARENDETT, 2002), revelando o muro de hipocrisia que sustenta muitas das ações humanitárias em que são envolvidos os países pobres do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos a partir da leitura dos Boletins PPE (1980-2000) nos motivaram a registrar nossas considerações, reunindo nossas “contrapalavras” a respeito do que buscamos nesses documentos: as orientações/determinações para a alfabetização latino-americana e caribenha.

O caminho construído viabilizou um mapeamento dos direcionamentos de organismos multilaterais para o ensino primário dessa região e, conseqüentemente, da alfabetização de crianças. Tal mapeamento, em si, poderia constituir uma tese, mas optamos, nesta seção, em dar um acabamento, que consideramos necessário, no que se refere à compreensão de uma certa hegemonia nas enunciações sobre a alfabetização. Assim, dialogaremos sobre essa dinâmica visibilizada nos Boletins, afirmando que os documentos que constituíram o *corpus* analítico de nossa pesquisa se configuraram como instrumentos conformadores de uma determinada perspectiva para a alfabetização infantil na América Latina e no Caribe.

Para isso, como já enunciamos no início de nosso estudo, nos detivemos sobre o Projeto Principal, ação motivada, orquestrada e dinamizada pela Unesco/Orealc (organismo internacional que mantém foco sobre questões referentes à educação e à cultura no mundo), que objetivou universalizar a educação na América Latina e no Caribe, além de “erradicar” o analfabetismo e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos dessas regiões.

A relevância de nossa pesquisa foi evidenciada diante da lacuna de trabalhos que tratassem da interface alfabetização infantil e PPE (1980-2000). Gontijo (2016) iniciou uma importante discussão a esse respeito e nos propusemos a aprofundar esse diálogo a partir da leitura de todos os Boletins publicados na vigência do Projeto Principal, um total de 50 documentos que tiveram a função de atualizar contextos (avanços, obstáculos, desafios, ações etc.) e divulgar atividades dos países envolvidos, além de publicações patrocinadas.

Delineamos nossa opção teórico-metodológica com fundamento na perspectiva bakhtiniana de linguagem, fazendo uso do seu conceito de “enunciado” para entender os textos contidos nos Boletins. Além disso, assumimos a pesquisa como

um ato responsável, como mais um elo na cadeia de comunicação, como réplica e como “contrapalavra”, produto do processo de compreensão ativo-dialógica de pesquisadoras que reagiram ao debate e não assumiram uma atitude passiva diante dele.

A partir do referencial metodológico adotado, primeiramente tratamos das configurações dos Boletins, dos autores incluídos em suas edições, dos destinatários dessas enunciações e do seu contexto de produção. Detivemo-nos, posteriormente, sobre os discursos dos sujeitos-autores e da própria Unesco/Orealc, com a finalidade de compreender a(s) concepção(ões) de alfabetização que poderia(m) orientar as ações dos países envolvidos no Projeto Principal. Além disso, nos interessamos pelas enunciações mais e menos reiteradas e pelas tendências dos desdobramentos observados nas atividades dos países envolvidos e nas publicações patrocinadas.

Nesse caminho, optamos por organizar esta tese a partir de subseções que tiveram como limites os Promedlacs, reuniões intergovernamentais periódicas que avaliaram encaminhamentos, avanços e obstáculos no desenvolvimento do Projeto Principal, além de direcionarem as futuras ações dos países — campos prioritários, linhas de ação, planos regionais — a partir das decisões dessas nações, sempre consideradas consensuais para a definição dos rumos da alfabetização na América Latina e no Caribe.

Mobilizamos nossas “contrapalavras” a partir dos acordos, das contribuições teóricas, das atividades desenvolvidas nos países e registradas nos Boletins e das publicações patrocinadas pela Unesco/Orealc. Nessa dinâmica responsiva, deparamos com importantes ressignificações de enunciados genuinamente democráticos, como a própria universalização do ensino básico. Nessa direção, fomos compondo uma trama discursiva presente nos Boletins e, com base nisso, reiteramos que esses documentos tentaram evidenciar que havia um determinado consenso com relação ao caminho indicado para a alfabetização infantil na América Latina e no Caribe.

Não queremos com isso afirmar que outras vozes não habitaram os diálogos no PPE (1980-2000). Recorrendo a informações sobre esse projeto, encontramos atas

produzidas a partir de reuniões, artigos que polemizaram e/ou prolongaram as enunciações e, também publicações patrocinadas pela Unesco que foram referendadas em meio aos Boletins etc. Essa dialogia nos relembra Bakhtin (2010) em sua defesa da multiplicidade de vozes presentes nas enunciações. Relembremos, também, suas análises sobre os romances de Dostoiévski, compreendendo-os como autênticos representantes da polifonia da vida, em que diferentes vozes permeiam os intensos diálogos travados por suas personagens, potencializando subversões contra toda determinação constituída à sua revelia (Bakhtin, 2010). Por outro lado, o estudo dos Boletins, especificamente, indicia, na contramão da polifonia e da pluralidade — aspectos inerentes à política — a prevalência de uma determinada linha discursiva legitimada nesses documentos que podem, então, ser vistos como ferramentas de fabricação de consensos.

É necessário realçar que a ideia de consenso é constantemente retomada nas enunciações desses documentos. Essa reiteração atraiu a nossa atenção desde a leitura dos primeiros periódicos, pois soava-nos estranha a possibilidade de consenso para uma região tão diversa. Considerávamos arriscada a supressão da polifonia em troca de um acordo comum. A partir dos sentidos desse termo, entendemos, segundo o dicionário, que a palavra consenso, do latim *consentire*, já significou “sentir junto”, mas assumiu novos contornos com o sentido de “dar permissão, concordar” (CONSENSO, acesso em 1º ago. 2017). Aproximando-nos da primeira perspectiva, compreendemos que esse termo deveria denominar o resultado da deliberação conjunta de uma pluralidade de agentes que, de acordo com Arendt (2002; 2007), seriam alguns dos fundamentos da política, associados a uma postura que tivesse como horizonte o bem comum (um *ethos* público).

No entanto, a leitura dos Boletins evidenciou a constituição progressiva de uma certa forma de analisar a educação, eliminando do diálogo, portanto, a polifonia e o sentido da política. Concordamos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), quando assinalam que a Unesco transforma determinadas diretrizes em consensos, pois esse jogo discursivo foi observado em meio aos Boletins. Deslocando nossos questionamentos da indignação na constituição de consensos para o seu processo de produção, compreendemos como uma determinada trama discursiva foi

composta nesses documentos por meio da reafirmação de determinadas concepções em detrimento de outras.

Assim, defendemos a seguinte tese: os Boletins se configuraram como ferramentas produtoras de consensos e, por isso, buscaremos demonstrar como esse fluxo foi se constituindo. Concomitantemente, dialogaremos sobre as marcas deixadas nos textos que evidenciaram essas tentativas de modelação da política educativa latino-americana por um determinado ponto de vista. Portanto, também problematizaremos perspectivas e pontos de vista que pretenderam moldar o pensamento educativo da região. Julgamos importante explicitar o uso do termo “tentativas”, porque não descartamos possibilidades múltiplas e diversas aos supostos consensos (algumas serão apresentadas nesta seção), ou seja, no grande diálogo da vida, outras enunciações emergiram. Cabe a ressalva, porém, de que o discurso apresentado nos Boletins sustentou propostas oficiais, como os ciclos de alfabetização no Brasil (GONTIJO, 2016).

Na dinâmica dessa compreensão, primeiramente nos detivemos sobre a formatação de nosso *corpus* analítico, que almejou garantir uma dimensão técnica ao PPE (1980-2000) por meio da: 1) conformação objetiva dos Boletins (sem nenhuma figuratividade); 2) afirmação do caráter meramente descritivo, expositivo e informativo desses documentos; 3) seleção de autores especialistas (portanto, considerados competentes) para o tratamento de diferentes temáticas importantes e urgentes para o campo da educação; 4) exacerbação da suposta neutralidade da própria Unesco (que também assina os documentos).

Esses elementos visaram assegurar ao Projeto Principal sua visibilidade como uma ação técnica, entendida a partir do viés da neutralidade e da isenção de interesses que não fossem a preocupação com o bem-estar da população economicamente desfavorecida. Esse formato reforça, em nossa compreensão, a viabilidade de consensos, tendo em vista sua natureza pretensamente imparcial. Com Bakhtin e Volochínov (2010), no entanto, compreendemos os signos como potencialmente ideológicos, respondendo e refratando pontos de vista e visões de mundo. Em síntese, impossíveis de serem neutros.

Além disso, compreendemos que a imparcialidade do PPE (1980-2000) seria uma ilusão quando deparamos com: 1) a afirmação de que os textos incluídos nos Boletins paulatinamente conformaram o pensamento educativo da região; 2) os destinatários desses textos, que eram os países da América Latina e do Caribe (nunca, países da América do Norte ou da Europa, considerados desenvolvidos); 3) o contexto de emergência desses suportes, que rememora a crise da década de 1980 e a subordinação a organismos internacionais na década de 1990; 4) o fato de que muitos autores incluídos nos Boletins possuíam vínculos com esses mesmos organismos internacionais financiadores envolvidos nas reformas promovidas; 5) as diferentes temáticas discutidas nesses documentos que se centralizaram em torno de dois principais temas (analfabetismo e qualidade da educação), visando ao suposto desenvolvimento por meio de melhor preparação para o trabalho.

Portanto, uma primeira ação dentro do trabalho nos permitiu concluir que houve a pretensa ideia de se construir uma imagem equânime para o Projeto Principal. Em um segundo movimento, o de compreensão das enunciações propriamente ditas (nos artigos, nas ações dos países e nas publicações patrocinadas pela Unesco/Orealc), entendemos que a atenção sobre a alfabetização infantil objetivou a maximização de recursos em tempos de crise, a “eliminação” do analfabetismo (entrave para o suposto desenvolvimento das nações) com vistas ao desenvolvimento econômico das nações. Essa lógica foi dinamizada discursivamente por meio da predominância de determinado ponto de vista sobre o assunto. Mas como?

Como suportes com pouca variação de gêneros textuais, nos Boletins predominaram os artigos; na seção *Ações*, prevaleceram os relatos de experiências vividas nos diferentes países e a chamada para eventos futuros; nas publicações, as referências bibliográficas foram os únicos registros disponíveis. Logo percebemos que esses documentos foram produzidos com a intencionalidade de dialogar a partir de determinados pontos de vistas, além de relatar e divulgar ações e produções escritas. Extrapolaram, portanto, o seu próprio objetivo, na medida em que não apenas registraram, comentaram e difundiram as atividades dos países, mas também contribuíram com enunciações de diversos autores sobre diferentes áreas educativas, alvos do PPE (1980-2000).

Nos artigos, autores se posicionaram diante da educação latino-americana, mas alguns foram mais visibilizados. A Tabela 4 nos mostrou um sujeito, em especial: Ernesto Schiefelbein. Com explícitas ligações com a Unesco e com o Banco Mundial, ele é o autor que mais aparece e o que mais se atém reiteradamente ao assunto mencionado no que se refere às séries iniciais: a reprovação escolar. Assim, deparamos com o predomínio de uma determinada perspectiva sobre o assunto mais referenciado nos Boletins quanto à educação primária e à alfabetização.

Como já antecipamos no parágrafo anterior, o diálogo nos Boletins ficou centralizado preferencialmente em torno de um assunto: a reprovação escolar. A viabilidade da universalização do acesso à escola tornava-se concreta, mas a repetência aumentava na mesma proporção que a cobertura (entrada e permanência). Essa retórica se manteve em todo o período de vigência do PPE (1980-2000), produzindo determinados consensos em torno desse problema que, ao final, se tornou campo prioritário de ação.

Num primeiro momento, a preocupação foi delimitar o problema, quem mais sofria com ele e as consequências dele decorrentes. Considerado o maior desafio da educação latino-americana, a reprovação (compreendida pelo viés da permanência no ensino primário durante mais tempo do que o previsto) foi, ao longo do tempo, articulada à baixa qualidade da educação (compreendida a partir do binômio efetividade e eficiência dos serviços educativos), acompanhando discussões que também tematizaram o baixo rendimento estudantil, a distorção idade-série e a aprovação de crianças sem o domínio da língua escrita.

Essas enunciações também reafirmaram um grupo específico que mais sofria com a reprovação: as crianças inseridas nas primeiras séries de escolarização e as crianças pobres (marginalizadas socialmente, desfavorecidas economicamente, isoladas geograficamente etc.). Dessa conjuntura, decorria o analfabetismo adulto, a intangibilidade da universalização da educação, a “evasão” de crianças e adolescentes etc., o que, de forma inquietante, inviabilizava um determinado projeto desenvolvimentista. Assim, a repetência conformava-se como um problema porque, em última instância, não permitia o desenvolvimento das nações latino-americanas e caribenhas.

Assim, toda a preocupação envolvendo a reprovação escolar emergiu da relação atribuída à educação e ao desenvolvimento. Essa relação foi reafirmada e pensada a partir da retórica de conhecimentos essenciais que precisariam ser ensinados aos estudantes que garantiriam a preparação adequada da mão-de-obra nacional porquanto asseguraria, por sua vez, competitividade no mercado internacional com conseqüente progresso econômico dos países.

O desenvolvimento era o horizonte vislumbrado, analisado pela perspectiva nacional e individual, na medida em que o sujeito preparado teria as competências necessárias para o mercado de trabalho e também ascenderia econômica e socialmente. A leitura e a escrita foram consideradas fundamentais para esse trabalhador, que precisaria compreender o que lia e, ainda, aprender a se comunicar por escrito com precisão. Posteriormente, a elas foram acrescentadas a necessidade de preparação do novo modelo de trabalhador que atenderia a demandas tecnológicas e que “aprenderia a aprender”.

Concordamos que o fracasso escolar constituía um grave problema que precisava ser resolvido, uma vez que expulsava da escola aqueles que dela precisavam e a que tinham direito. Não questionamos a urgência de ações diante das estatísticas de reprovação e “evasão” escolares (em 1980, metade das crianças matriculadas na primeira série reprovava). Numa perspectiva de consolidação do bem comum, problematizar e criar mecanismos para romper com essa realidade excludente significava reafirmar o direito da criança em aprender na escola e ter acesso ao ensino.

O que indagamos é a compreensão que se vinha tecendo nos Boletins a respeito desse problema. Patto (1999) propôs análises importantes a respeito dessa problemática no Brasil, apontando fatores intraescolares para sua constituição, além de considerá-la produto de uma sociedade classista e excludente. Sem discutir a conjuntura social, portanto, ficaria difícil resolver a questão. Essa perspectiva, no entanto, é quase silenciada nos Boletins, sendo lembrada apenas para enquadrar os pobres como os mais atingidos pelo problema da repetência.

Arroyo (2000), discutindo a obsessão reiterada pelo “combate” ao fracasso escolar, nos convida a olhá-lo de outros ângulos, desnaturalizando-o e compreendendo-o, não como o problema a ser resolvido, mas como

[...] uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... (ARROYO, 2000, p. 34).

O autor emoldura, com as palavras do excerto, a conjuntura em que se insere a reprovação, reflexo de uma sociedade sustentada por pilares de exclusão. Em muitos momentos de nossa escrita, tentamos expressar a necessidade de considerarmos, diante do emblemático contexto, a sociedade excludente em que vivemos, sustentada em pilares de desigualdades sociais. Arroyo (2000), no entanto, não se satisfaz com essa constatação. Além de se deter sobre o contexto mais amplo e reconhecer a repetência como um processo instituído socialmente, esse autor propõe mudanças estruturais no sistema escolar, visando atingir a lógica social seletiva que penetra os processos educativos e cria mecanismos próprios de exclusão.

Arroyo (2000), com isso, não inocenta a escola. Ele a situa em uma conjuntura que promove marginalização e da qual decorrem mecanismos também excludentes (seriação, grades curriculares, disciplinas etc). Também a convoca a repensar sua cultura da seletividade. Assim, mais do que formação, reestruturação curricular, modificações metodológicas etc. (que nada implicarão, caso se mantiverem sobre os mesmos pilares excludentes), Arroyo (2000, p. 34) posiciona

[...] o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira [...] enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços.

Essas considerações são completamente ignoradas nas discussões sobre o fracasso escolar que, constituído como problema e reiterado incansavelmente como a maior dificuldade da educação latino-americana, precisava ser eliminado pela via da melhor qualificação educativa que, de forma resumida, seria alcançada pela melhor preparação docente, melhores currículos, melhores metodologias etc. Não poderíamos deixar de problematizar esse assunto e o retomaremos em outro momento.

Continuando nossa tese, no caminho trilhado, tentamos expor a ausência da polifonia nos enunciados propostos nos Boletins, evidenciando um desequilíbrio na presença das vozes que foram mais evidentes em torno de um problema e a partir de um ponto de vista. Em síntese, já registramos que o consenso produzido em torno da reprovação escolar a compreendeu como um fenômeno com várias nuances (“evasão” escolar, analfabetismo infantil, baixo rendimento e distorção idade-série), característica de populações economicamente desfavorecidas, indicador da baixa qualidade da educação, marca da ineficiência dos sistemas educativos e mensurado apenas pelo resultado acadêmico das crianças (sua aprovação ou não). Não queremos, com isso, desconsiderar outros sujeitos-autores envolvidos nos Boletins e que trouxeram diferentes contribuições ao tema, inclusive dissonâncias. O que tentamos mostrar é que, nesses documentos, não houve a equipotência e a equivalência de vozes que tanto se faz necessária à política.

Dando continuidade à nossa linha enunciativa, compreendemos que a reprovação escolar também foi analisada por três diferentes perspectivas: desperdício de investimentos, falta de qualidade do processo educativo e insuficiência de aprendizado do sujeito. A primeira, exaustivamente enunciada nos periódicos, foi a linha discursiva escolhida por Schiefelbein (o autor que mais produziu artigos), que ressaltou, deliberadamente, a perda de recursos produzida pela reprovação (já escassos devido à crise por que passava a região).

Cabe, aqui, a observação da forte presença do viés economicista para entender os investimentos em educação. Em um período de profundos ajustes econômicos, de ampla defesa de princípios neoliberais e de profundas influências de agências internacionais de financiamento (BM, por exemplo), a educação também foi atingida por uma lógica de mercado que indagava sobre a eficiência dos “gastos”. Nela, prevalecia uma ideia de bom uso dos recursos, diante da falta deles (CARREIRA; PINTO, 2007), além de busca por colaboração e solidariedade internacional que podem ser resumidos, diante da leitura dos Boletins, como busca por empréstimos estrangeiros e divulgação de experiências exitosas (muitas, de baixo custo).

Nessa linha discursiva, compreendemos a hegemonia de uma compreensão de custos, gastos e investimentos como sinônimos. Recorrendo a Costa (2000, p. 5), entendemos que esses termos possuem sentidos diferenciados. Gasto refere-se à

soma total do “sacrifício financeiro” envolvido na aquisição de um produto ou serviço; os custos, por sua vez, podem ser definidos como uma das categorias de gasto, estando ligado diretamente ao processo de produção. Investimentos são definidos, para essa autora, como gastos envolvidos na geração de “ativos estocados”, ou seja, de novos recursos que, guardados, serão usados no futuro. Realocados para a educação, esses termos partilham de um mesmo aspecto comum: o atrelamento da educação a indicadores especificamente monetários e supervalorização de indicadores quantitativos.

Embora tendamos a defender a educação como investimento (afinal, nele está impressa a crença de que teremos um retorno do investido, diferente do lucro), não podemos desvincular esse conceito de seu viés mercadológico, ligado a resultados, necessidade de eficiência gerencial e relação de pouco investimento com alta rentabilidade. Podemos garantir, com base no mapeamento constituído, que essa foi a ênfase dos próprios Boletins que, rerepresentando uma mesma perspectiva (do autor que mais tematizou a repetência e de outros que corroboraram suas ideias), garantiram o acento ao ônus que a reprovação configurava em um sistema educacional que precisava de mudanças profundas e que não tinha recursos para isso. Além disso, imputavam ao Estado a responsabilização pela ineficiência no gerenciamento dos recursos, construindo progressivamente um caminho privatista diante das lacunas impostas pela urgência por transformações.

Essas mudanças — urgentes — também foram explicitadas por um determinado viés: não porque as crianças teriam o direito de aprender, mas porque a escola precisava ser mais eficiente, revelar respostas adequadas diante dos insumos pleiteados, além de gerir melhor seus recursos (perdidos com a reprovação). O fracasso escolar, em nossa compreensão ativo-responsiva, foi se configurando nos Boletins não como uma problemática, do ponto de vista dos que possuíam o direito à educação, mas como uma questão emblemática no que se referia à perda de subsídios e à inviabilidade de inserção dos países em um certo modelo de competitividade internacional.

No fluxo de se repensar o processo de alfabetização, iniciado pelas relações entre repetência e problemas endógenos à escola e ao ensino da leitura e da escrita, esse mesmo discurso permaneceu hegemônico. Constituídas paralelamente à retórica da

perda de recursos, as reflexões sobre a alfabetização infantil, especificamente, atraíram pesquisadores da área que se enunciaram, embelezando, enriquecendo e qualificando as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a ênfase continuava situada na relação entre repetência e perda de recursos, corroborando a urgência de se resolver esse desafio para garantir os subsídios tão necessários. Ferreiro (1987), por exemplo, evidencia análises profícuas sobre a necessidade de se reconceituar a alfabetização, discutindo mudanças no processo, na condição do aprendiz, na postura docente etc. Mas mesmo essa autora acaba por reiterar o ônus que a reprovação representava.

Assim, vemos nos Boletins a prevalência de determinado autor, ou seja, de um determinado ponto de vista, tratando especificamente de uma referida temática (reprovação escolar) por um viés particular. Por isso, reafirmamos que esses documentos objetivaram conduzir as discussões a respeito da educação latino-americana e caribenha, forçando consensos. Reiteramos a capacidade de o sujeito insurgir-se diante de enunciações traçadas à sua revelia e, por isso, acreditamos no potencial inventivo das nações e na singularidade de suas ações. No entanto, debruçando-nos sobre os documentos, compreendemos o modo segundo o qual, discursivamente, funcionaram como instrumentos para a construção de acordos, com explícitas intenções de determinar as políticas educativas da América Latina e no Caribe.

Essa fabricação de consensos para a educação não termina nessas enunciações. Como a reprovação era mais evidente nas primeiras séries da escolarização, a alfabetização infantil foi tematizada e considerada em diferentes aspectos. Reconhecemos, no entanto, o predomínio de preocupações acerca do método frontal de ensino, para o qual usamos como sinônimo a expressão “métodos tradicionais de ensino”, tendo em vista sua caracterização, exposta nos próprios Boletins (fundamentada na memorização, na passividade discente, na centralidade docente, na homogeneidade de ritmos e procedimentos etc.).

Essa discussão ganhou muito vigor, principalmente, na década de 1990, momento em que observamos críticas bem fundamentadas, pautadas em investigações que reafirmavam reconceituações diversas. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) mobilizaram reflexões. Fundamentadas nos estudos de Jean Piaget sobre os

processos e a construção dos conhecimentos (reconhecida pelas autoras como uma “teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento”) e muito preocupadas com o “fantasma” do fracasso escolar (muito presente em uma parcela específica da população: a desfavorecida étnica, social, econômica e/ou geograficamente), essas autoras promoveram estudos que partiram da competência linguística e das capacidades cognoscitivas infantis sob uma nova visão em torno do assunto, que propõe,

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, [...] uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Por meio dos estudos dessas autoras, a análise do fracasso escolar no ensino da leitura e da escrita deslocou-se do ensino para a aprendizagem das crianças, pela afirmação de que elas precisam ser levadas a se conscientizarem de um conhecimento de que já fazem uso (sua língua materna). Nesse sentido, o sujeito cognoscente, que aprende por meio de sua ação sobre qualquer objeto de conhecimento (nesse caso, a leitura e a escrita), se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Essas importantes reflexões conviveram, nos Boletins, com enunciados que objetivaram propor alternativas metodológicas que também almejavam a superação de práticas tradicionais de ensino. Estamos nos referindo à ampla divulgação dos guias de autoaprendizagem, dos trabalhos cooperativos ou em grupo, de metodologias mais ativas etc. Assim, ao mesmo tempo que houve um movimento de ponderações teóricas aprofundadas, correu uma preocupação com sugestões puramente metodológicas. Estas últimas são importantes, mas nos parece estranho a tentativa de estabelecer modelos de ensino para um território tão diverso a partir de uma teorização que pretendia levar em conta a diversidade. Neste último aspecto, situamos a ênfase dos Boletins: as experiências exitosas no ensino da leitura e da escrita, bem como as metodologias ativas supostamente sustentadas em pesquisas construtivistas.

Pela leitura das enunciações de Ferreiro e Teberosky (1999), compreendemos que as conclusões psicogenéticas não se reduziram a mudanças de métodos (elas afirmam, inclusive, que a aprendizagem não depende deles). Dinamizaram, sim, reconceituações a respeito da natureza do objeto do conhecimento, dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita e do próprio processo de ensino e aprendizagem. A despeito das ricas contribuições para a alfabetização infantil, no entanto, a intencionalidade do diálogo materializado nos Boletins garantiu prioridade à superação do modelo frontal ou tradicional de ensino por meio de estratégias metodológicas diferenciadas.

Esse acento combinou-se, não sem propósito, a outra retórica discutida nos documentos: a responsabilização da escola pelos problemas da educação. Aliás, ela emerge na reiteração discursiva de que questões endógenas à escola precisariam sofrer sérias mudanças. Parafraseando um dos autores citados, muitos eram os elementos que poderiam explicar a reprovação, mas os endógenos à escola cobravam maior importância (SOLARI, 1990). Assim, renovações curriculares, qualificação da formação docente, aquisição de materiais pedagógicos, melhorias na infraestrutura etc. foram elementos retomados como necessários durante toda a vigência do PPE (1980-2000) a fim de se garantir a qualidade da educação e, com ela, o fim da repetência.

Reforçando a culpa da escola, o compartilhamento de experiências com resultados positivos também foi uma constante, entendidas como possibilidades reais e viáveis para o “combate à reprovação”. Afinal, se algumas vivências modificaram o caos estatístico, mudanças pedagógicas seriam suficientes para a total reconfiguração desse contexto. Reiterou-se, assim, a necessidade de transformações pedagógicas, não em uma lógica de aprofundamento teórico das perspectivas que sustentavam a prática, mas na defesa de modificações de baixo custo que poderiam ser multiplicadas, resolvendo o problema. Todas as considerações anteriores nos remeteram novamente ao texto de Arroyo (2000, p. 34) e nos fizeram inferir sobre o não enfrentamento da lógica e dos mecanismos de marginalização instituídos na e pela escola. “É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores(as)”, afirma esse autor. Essa foi a linha discursiva assumida pelo PPE (1980-2000) como encaminhamento para melhor qualificação dos sistemas educativos.

Uma relação que fizemos em torno desses últimos aspectos foi a prevalência da “eliminação da repetência” pela reiteração do discurso sobre o desperdício de recursos financeiros que dela decorria, uma vez que alternativas baratas e concentradas em aspectos internos à escola foram intensamente divulgadas, além de inovações pedagógicas marcadas pelo baixo custo e pela presença da iniciativa privada. Não observamos um amplo debate que garantisse equivalência às raras vozes que trataram das desigualdades sociais que marcam o problema da reprovação escolar. Em seu lugar, predominaram reflexões em torno de questões endógenas à escola, que nem o óbvio garantia às crianças (boas acomodações, professores formados e de forma qualificada, condições de ensino adequadas etc.). Sua transformação, por si, garantiria a tão sonhada qualidade educativa.

Nesse sentido, evidenciamos a produção de um consenso em torno da compreensão da reprovação que a encarava como problema dos e nos sistemas educativos que, sem recursos, ainda desperdiçavam muitos outros ao protelarem essa realidade. A educação e, principalmente, a escola se viam encurraladas: produtoras do fracasso escolar e sem subsídios para resolver esse e outros problemas, precisavam “eliminá-lo” para ter mais recursos. Acreditando que os Boletins tentaram conformar o pensamento educativo da região latino-americana e caribenha em torno de mudanças de aspectos estritamente escolares, podemos afirmar que, para o PPE (1980-2000), o maior problema educativo da região, que consumia os poucos recursos existentes, poderia ser resolvido por meio de transformações circunscritas ao processo educativo.

Nesse ínterim, os conceitos de alfabetização também acompanharam a lógica hegemônica. Diretamente relacionadas com os altos índices de reprovação e, conseqüentemente, com a superação dos métodos tradicionais, ao ensino da leitura e da escrita foram direcionadas iniciativas e reflexões que caminharam da inteira aceitação dos métodos fônicos até a necessidade de compreensão de que a língua precisava ser ensinada a partir de seu uso em reais situações de comunicação, tendo em comum a urgência por modificações didático-metodológicas como garantia de uma alfabetização de qualidade.

É interessante registrar que há um silenciamento no que se refere às dimensões da alfabetização infantil (sintetizadas como leitura e escrita, somente). Além disso, em

muitos momentos que buscamos pelo termo “alfabetização”, explicitamente, localizamos informações e discussões voltadas para os jovens e os adultos que buscavam mudar sua condição de analfabetos. Como já sinalizamos, a partir de meados de 1990, observamos um grande interesse em se tratar do ensino da leitura e da escrita para as crianças, valorizando problematizações nos pilares teórico-práticos. A relação direta entre reprovação nas séries iniciais e “evasão” reafirmou a importância do trabalho com as crianças, a fim de se prevenir o “abandono escolar” e o conseqüente aumento do número de adultos analfabetos no futuro (grande entrave para o desenvolvimento das nações).

Localizamos textos que promoveram especiais discussões sobre a alfabetização infantil. Em alguns deles, há forte presença de uma ideia instrumentalista, pautada no ler e no escrever como rudimentos básicos para se aprender. Na maior parte, há uma dinâmica marcante de ressignificação conceitual sustentada pelo construtivismo. Em artigos mais recentes, há intensas reflexões para se pensar um conceito de alfabetização sustentado pelos usos e pelas funções reais da língua, desenvolvendo práticas pautadas em contextos reais de comunicação (o construtivismo ferreiriano também defendeu essa tese). Além disso, observamos também uma grande preocupação com uma ideia de leitura e escrita compreensivas⁴³, em que a primazia foi a precisão dos sentidos das ideias lidas ou escritas.

Tentando compreender os conceitos de alfabetização infantil pactuados pelos países envolvidos pelo PPE (1980-2000) — afinal, buscávamos, nos Boletins, os consensos produzidos em torno da leitura e da escrita — encontramos essas diferentes perspectivas que, em um primeiro momento, mostravam uma pluralidade de ideias. No entanto, embora parecessem vozes diversificadas, nenhuma delas compreendia a língua como uma atividade discursiva produzida na relação entre os sujeitos. Em seu lugar, emergiram matrizes que se referendavam no entendimento da língua escrita como um código a ser transcrito — codificado — ou como um sistema de

⁴³ Para Jou e Sperb (2003), na perspectiva de leitura e escrita compreensivas, dois aspectos são indispensáveis: a interação entre leitor e o texto e entre leitor e sua cognição. A partir desses apontamentos, compreendemos que a eficiência da comunicação (seja na leitura, seja na escrita) depende dessa interação entre sujeito (que aciona diferentes estratégias para ler e escrever) e o texto, evidenciando a aproximação dessa ideia à escrita como representação mental.

representação da linguagem, perspectivas que, segundo Ferreiro (1981, p. 19) se diferenciam no seguinte aspecto:

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

Com tais explicitações, relacionamos o entendimento da escrita como código à ideia instrumentalista de alfabetização e também aos métodos tradicionais de ensino — entre os quais incluímos tanto os analíticos quanto os sintéticos, que se diferenciam, basicamente pela unidade da língua que elegem para seu ensino (os primeiros, as unidades mínimas; os segundos, frases ou textos) (CARVALHO, 2002). Desses métodos tradicionais decorre o entendimento do texto como resultado de uma codificação a ser decodificada. Aos sujeitos — emissor e receptor — cabem o conhecimento do código que, uma vez transcrito, basta à comunicação (KOCH, 2011).

Articulamos a escrita como representação mental à perspectiva da leitura e da escrita compreensivas e ao construtivismo sustentado pelas reflexões de Ferreiro e Teberosky (1999). Ressaltamos a valiosa contribuição dessas autoras, que colocam, no foco do diálogo, os sujeitos aprendizes que, para “[...] se servir [dos] elementos de um sistema, devem compreender seus processos de construção e suas regras de produção” (KOCH, 2011, p. 16) e não apenas memorizá-los. No entanto, polemizamos essas ideias a partir das enunciações de Koch (2011, p. 14), que aponta para a primazia “[...] senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem”, desconsiderando a língua como prática social, constituída na relação entre homens e mulheres e paulatinamente apropriada pelos sujeitos falantes.

Koch (2011) discute as duas perspectivas apresentadas que ora acentuam o assujeitamento ao código (língua como estrutura), ora supervalorizam o sujeito como único responsável pela produção de sentido (língua como representação do pensamento). O equilíbrio entre os posicionamentos estaria, para a autora, no entendimento da língua como lugar de interação que

[...] corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e

da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2011, p. 16).

Essa autora atribui a essa perspectiva o sinônimo de “concepção interacional (dialógica) de língua”, em que os sujeitos estão situados numa posição interrelacional entre si e socialmente, entendidos como “atores/construtores sociais”, posicionados ativo e dialogicamente na construção de sentidos. O texto, assim, deixa de ser um código transcrito ou uma representação mental e assume o lugar da interação, em que interlocutores “[...] se constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p. 18).

Não há desculpas para se pensar que essa ideia seria muito atual, situada fora do contexto de vigência do PPE (1980-2000). No Brasil, em 1988, houve a publicação de *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, por Ana Luiza Bustamante Smolka. Nessa obra, a alfabetização infantil é discutida e problematizada pelo viés que apontamos como inexistente nos Boletins. Implicando em “constituição do sentido” e em “interação com o outro”, a alfabetização, para Smolka (1988, p. 95), se constitui como prática discursiva e dialógica, centralizada em torno da produção de textos, lugar do compartilhamento do dizer na medida em que “[...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”. Com isso, a autora reitera que a alfabetização não pode ser reduzida ao ensino de letras, de palavras e de frases; precisa, sim, ser compreendida como o ensino do dizer — não do repetir.

Além do trabalho de Smolka (1988) — mais circunscrito ao Brasil — Paulo Freire também foi um autor reconhecido mundialmente como defensor contumaz da alfabetização e de uma educação dialógica (FREIRE, 1984). Ele sequer é mencionado no que se refere à alfabetização infantil, mesmo sendo citado e homenageado nos Boletins. Uma possível resposta para essa ausência seria seu principal auditório social (o universo de jovens e adultos, tema sobre o qual não nos detivemos), contudo acreditamos na difícil ressignificação das enunciações freirianas tendo em vista os horizontes do Projeto Principal, em que ganham relevo políticas de preparação dos sujeitos para os processos produtivos.

Em síntese, o que compreendemos sobre o silenciamento dessas e de outras perspectivas é que uma lacuna permaneceu aberta em meio aos discursos sobre a alfabetização: a ausência de enunciações que tratassem da sua dimensão dialógica. Afinal, afirmar o dizer como objetivo de ensino é garantir espaços para o enunciar-se, conceito bakhtiniano sustentado pelas ideias de posicionamento social do sujeito que fala e se dirige a outros que o ouvem e prolongam/respondem seus ditos. Repetir letras e sílabas (base da concepção de língua como código) e supervalorizar o sujeito que diz (base da concepção de língua como representação) constituem-se perspectivas que entrincheiram a interação entre os sujeitos, distanciando-se de uma dimensão dialógica e do sentido da política.

Assim, na contramão das enunciações de Smolka (1988) e de Freire (1984), nas perspectivas para a alfabetização infantil apresentadas nos Boletins e que pretendiam superar a permanência dos métodos tradicionais de ensino da língua, assistimos ao acentuado reforço do construtivismo de Emilia Ferreiro (seja pelas críticas ao modelo frontal de ensino, seja pela oportunização de que as crianças construíssem hipóteses sobre a escrita, seja pelo protagonismo discente exacerbado) e da ideia de escrita e leitura compreensivas, tendo como pressupostos a escrita como uma representação mental.

Além dessas perspectivas, também notamos encaminhamentos de projetos e materiais — considerados inovadores — que traziam, em seu cerne, a permanência do ensino da língua a partir dos seus elementos menores, a exemplo dos métodos tradicionais de ensino, compreendendo a leitura e a escrita como processos de decodificação e codificação. A própria entrada das necessidades básicas de aprendizagem como balizas para se pensar o processo educativo (com base na Conferência de Jomtien, em 1990) compreendia a alfabetização a partir de uma perspectiva instrumental, que a reduzia à aquisição de um código.

Acrescentando a essas conclusões os apontamentos de Gontijo e Schwartz (2011), compreendemos que as diferentes ideias envolvendo a alfabetização de crianças, resumidas inicialmente a duas perspectivas, revelam um mesmo ponto de sustentação: a mesma concepção de linguagem estruturalista pensada por Ferdinand de Saussure, em que se privilegia a noção de signo linguístico entendido como uma unidade de dupla face que contempla significante (imagem acústica) e

significado (sentido). Para as referidas autoras, tratando dos métodos tradicionais de ensino e do construtivismo,

[...] a concepção de linguagem na qual se fundamentam [...] é a mesma. Em termos conceituais, a diferença entre eles reside na ênfase dos primeiros no significante. A teoria elaborada por Ferreiro (1990) rompe com a dicotomia entre significante e significado. Entretanto, podemos dizer que nas teorizações dessa pesquisadora a dicotomia permanece, pois, nas etapas evolutivas, especialmente na fase de fonetização da escrita, as hipóteses construídas pelas crianças se referem às relações entre unidades da escrita e unidades da fala [...] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 39).

No excerto, as autoras aproximam duas teorias apresentadas nos Boletins como diferentes e, até mesmo, antagônicas. Partindo das unidades menores da língua ou das relações entre o oral e o escrito, a língua é entendida, em ambas as perspectivas, como um código de natureza estritamente linguística.

Para entendermos a potência dessa crítica, recorreremos a Braggio (1992, p. 19-20) que, em suas análises sobre diferentes concepções de alfabetização, explicita outros pressupostos estruturalistas que subsidiam as concepções mencionadas. São eles: “[...] A noção de língua como um sistema abstrato, autônomo, estruturado e a ênfase na análise, descrição e explicação deste sistema”. Encerrada nessa dimensão linguística, a língua é entendida como um sistema “[...] abstraído das forças históricas que lhe deram origem, desvinculado dos seus constituintes sócio-culturais, do seu contexto de produção e da sua atualização [...]”. Portanto, os aspectos sócio-históricos da linguagem são excluídos do processo de apropriação da leitura e da escrita.

É com base nessas reflexões que conseguimos entender como a polifonia foi subtraída dos enunciados sobre a alfabetização infantil registrados nos Boletins. Aparentemente plurais e diversas, as vozes que trataram da aprendizagem da língua escrita apresentam um mesmo pilar linguístico de sustentação, que incide na compreensão da língua com um código e do qual também decorre a irrelevância da sua dimensão dialógica.

Portanto, construtivismo, leitura e escrita compreensivas, processos de decodificação e codificação, além da ideia da alfabetização como requisito para outras aprendizagens, não disputaram espaço nas enunciações dos Boletins. Pelo contrário: partilharam o contexto de um mesmo discurso hegemônico marcado pela

negligência da constituição histórico-social da língua e de sua dimensão dialógica, pelo reforço do entendimento da língua como um código ou do sujeito como “[...] senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH, 2011, p. 17), responsável, inclusive, por sua própria exclusão.

Essa constatação nos fez retornar aos enunciados de Arroyo (2000). Para esse autor, que vinha discutindo outras bases para se pensar o fracasso escolar, há uma “ideia-força” que precisa ser problematizada no ínterim desse nosso diálogo sobre a alfabetização: o objetivo de “[...] instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva” (ARROYO, 2000, p. 36). Essas capacidades esperadas pelo mundo do trabalho — condições indispensáveis para inserção dos indivíduos — seriam especificamente o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos de ciências. Baseada nessa ideia-força, para o autor a educação básica assumiu perspectivas “credencialistas e utilitaristas”, evidências de um sistema social excludente que desloca para os primeiros níveis de escolarização, o mais precocemente possível, critérios de seleção pautados numa determinada formação.

As reflexões do autor ainda problematizam outra ideia-força presente nesse contexto de forte expansão da educação primária: a socialização dos saberes historicamente construídos. Não que o autor descarte sua importância, mas a relativiza porque, por meio dela, a escola foi assentada sobre o ensino de “[...] competências primárias que [tornam os sujeitos] mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular” (ARROYO, 2000, p. 37). Com isso, o ensino fundamental tornou-se uma ferramenta para garantir as mesmas credenciais exigidas por um sistema, sem se “[...] questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado” (ARROYO, 2000, p. 38).

Arroyo (2000) mobiliza nosso pensamento em torno dos mecanismos de exclusão que a escola continua reproduzindo e continua sem questionar, tornando o fracasso escolar o problema, quando a questão precisa ser deslocada para os processos instituídos que perpetuam a marginalização. Prolongando esses encaminhamentos e

relacionando-os ao íntimo liame entre a educação e os progressos social e econômico, esse mesmo movimento credencialista conduz a processos escolarizantes que privilegiam conhecimentos rudimentares (no caso da língua materna, o ensino de sílabas, palavras e frases), compreendidos como suficientes ao desenvolvimento da nação e à inserção do indivíduo no mercado de trabalho como se desfrutássemos do convívio de uma sociedade inclusiva em que há oportunidades para todos. Na base dessa concepção, portanto, estão firmemente alicerçadas as mesmas bases de exclusão.

Nesse sentido, indagamos: teria lugar nesse contexto uma proposta de alfabetização que se baseasse na interação verbal, que situasse o texto como lugar do compartilhamento do dizer e que reafirmasse o ensino da língua materna como prática discursiva e dialógica? Evidentemente, a resposta seria negativa. Mais adequadas foram as concepções que supervalorizaram o código ou o sujeito, privilegiando ou o ensino de unidades mínimas (letras e sílabas) que nada têm a dizer, ou o sujeito desconectado de suas inter-relações sociais e responsável pelo seu próprio fracasso.

Portanto, o que queremos evidenciar é que as supostas vozes diferenciadas que trataram da alfabetização infantil estavam marcadas por sustentáculos comuns e, portanto, apenas simularam uma polifonia. Essa diversidade foi elaborada com um interesse particular que envolvia a hegemonia de um discurso: o de responsabilização da instituição escolar pelas mudanças necessárias. Tendo como principal foco a superação do modelo frontal de ensino — considerado inadequado às crianças pobres e, principalmente, ao novo tempo que exigia novas demandas (principalmente do “aprender a aprender” —, os diálogos sobre a alfabetização infantil foram motivados por interesses que deslocavam o problema para a dimensão interna da escola (não se discutiam aspectos sociais mais amplos), atribuindo-lhe a responsabilidade pelas mudanças necessárias para o fim da reprovação e concentrando esforços em torno de experiências pedagógicas de baixo custo que poderiam ser multiplicadas para diferentes países da região e dinamizadas por essa instituição.

Se considerarmos as frentes de trabalho do BM na década de 1990, articularemos demandas pactuadas no PPE (1980-2000) a interesses desse organismo

internacional. Segundo Tommasi (1996), o BM teve como prioridades melhorias em diferentes áreas: na aprendizagem das crianças (mudanças curriculares, fornecimento de materiais didáticos, acréscimo do tempo de instrução, priorização da educação pré-escolar etc.), na questão docente (melhor preparação e maior motivação para o trabalho) e na administração dos sistemas educacionais. Essa constatação robustece nossa ideia de que os supostos consensos foram produzidos, partindo de demandas prévias e particulares que tinham como horizonte o mercado. Compartilhando as críticas de Pereira (2016, p. 194) à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acreditamos que a Unesco trabalha na mesma lógica, pois

[...] por trás dos objetivos aparentes existem objetivos concretos que consistem em inculcar uma concepção de qualidade educacional com referência no ethos do mercado e do processo de globalização econômica, submetendo a educação ao papel de mera formadora de estoque de capital humano (usando os termos empreendidos pela OCDE).

Reiteramos nossa tese de que os Boletins se configuraram como mecanismos de elaboração de acordos em torno da alfabetização infantil da América Latina e do Caribe. Ambos os autores nos ajudam a compreender como esses documentos foram usados como ferramentas estratégicas no cerceamento das enunciações, esvaziando-se da pluralidade e do diálogo, singularidades da política. Não desconsideramos, com essa afirmação, os movimentos de resistência experimentados (a perspectiva discursiva de alfabetização foi uma delas). Ressaltamos, justamente, a importância dessas vozes dissonantes que, em meio à prevalência de determinados pontos de vista, emergem subvertendo e rebelando-se.

Poderíamos ser indagadas se não defendemos o óbvio. Afinal, uma publicação organizada e patrocinada pela Unesco não ditaria o que ela pensa? Ressaltamos que nosso esforço não termina com a defesa de nossa tese, mas inicia novas reflexões, entendendo que a Unesco promoveu o PPE (1980-2000) — e continua promovendo outros projetos — apenas para referendar interesses particulares e pré-estabelecidos, constituindo, sob a bandeira da defesa do direito à educação, o que Paoli (2007) define como “espaços meramente performáticos de deliberação”. Problematizando como esse organismo tentou conformar o pensamento educativo da região, bem como as bases desses consensos fabricados, nossas conclusões ainda reforçam a importância de nos insurgirmos contra qualquer tentativa de

sobreposição, constituindo outras réplicas na corrente ininterrupta do grande diálogo que é a vida.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, A. Una educación básica de calidad: la evolución del rol del docente. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 36: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 42-45, abr. 1995.

ALLEYNE, A. B. La situación de los docentes en el Caribe de habla inglesa. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile) **Boletín 17: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 6-25, dez. 1988.

ANDERSON, P. **Balço do Neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ARANCIBIA, V. Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 54-82, ago. 1994.

ARENDT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AVALOS, B. Caminando hacia el siglo xxi: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 41: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 7-40, dez. 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2010b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BERNAL, J. B. Reflexiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación. In: UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Chile). **Boletín 29: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 30-43, dez. 1992.

BOLETIM. In: AULETE, C. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**: de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009. p. 109.

BONAMIGO, E. M. de R. Primeira série do 1º grau: ponto de estrangulamento. In: INEP. **Em Aberto**, Brasília, n. 33, p. 17-29, 1987.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, A.; CAZUZA. 1988. **O Tempo não para**. Cazuzza. O Tempo não para. Rio de Janeiro: Philips Records, 1988. 1 disco sonoro.

BRASLAVSKY, C. Concertación de contenidos básicos comunes en Argentina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 36: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 16-27, abr. 1995.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN A. Quienes enseñan hoy en la Argentina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 18-35, ago. 1994.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, A. M. P. Cambios didácticos como consecuencia de las innovaciones curriculares. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 44: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 7-16, dez. 1997.

CASASSUS, J. Estado y educación en América Latina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 17: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 34-43, dez. 1988.

CEPAL/UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. In: BIELSCHOWSKY, R. (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL/1**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record: 2000. p. 911-919. v. 2. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/cepal/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

CÔCO, D. **Avaliação externa da alfabetização**: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CONSENSO. In: **Origem da palavra [online]**. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/consenso/>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

CORNÉLIO, S. D. V. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, V. L. C. Considerações sobre estudos de gasto e custo-aluno (Versão Preliminar). 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Custo%20e%20gasto%20aluno-1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CUADRA, E. La lecto-escritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 4-6, dez.1993.

D'AMBROSIO, U. Evaluación del rendimiento del alumno. Investigación en la sala de clases: acciones pedagógicas complementarias. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 40: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 55-61, ago. 1996.

DECLARAÇÃO DO MÉXICO. 1979. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159987>>. Acesso em: jan. 2016.

DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 12: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr.1987a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 19: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1989b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DECLARAÇÃO DE QUITO. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 24: Proyecto Principal de**

Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, abr. 1991a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DECLARAÇÃO DE SANTIAGO. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 21: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr.1990a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/newes/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

DIAS, F. P. de O. **As implicações pedagógicas do construtivismo e a descaracterização do ensino**. 2003. 86 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

DIAS, F. P. de O.; ARAÚJO, V. C. de. O “consenso” no Projeto Principal para a Educação na América Latina e Caribe (1980-2000): diálogos com Bakhtin e Arendt. [2018]. (Em fase de aceite para publicação).

DIAS, F. P. de O.; ENDLICH, A. P. R. A pesquisa documental como ato responsável e responsivo. In: IV ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS (EEBA): DAS RESISTÊNCIAS À ESCATOLOGIA POLÍTICA: RISOS, CORPOS E NARRATIVAS ENUNCIANDO UMA CIÊNCIA OUTRA, 4., Campinas. **Anais...** São Carlos: Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH); Pedro & João Editores, 2017. p. 310-315. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1hyn0j90syXrd1E1tmac6dQAjMNVh8BVm/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

DOMÍNGUEZ, M.; FARFÁN, M. **Construyendo desde lo cotidiano: pedagogía de la lecto-escritura**. Santiago, Chile: Unesco, Convenio Andres Bello, 1996. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115485>>. Acesso em: jul. 2018.

ENDLICH, A. P. R. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FARRÉS, P.; NORIEGA, C. Ser maestro: decisión o destino: las condiciones de permanencia dentro del magisterio. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 44-53, ago. 1994.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, E. Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 13: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 7-17, ago. 1987.

FERREIRO, E. Alfabetización de los niños en América Latina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 25-30, dez. 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FLETCHER P. R.; RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, n. 33, p. 1-10, 1987.

GALDAMES, V. El programa de las 900 Escuelas: una experiencia chilena. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 12-18, dez. 1993.

GARCIA, W. Demanda nacional de planificadores in educación. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 12: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 23-29, abr. 1987.

GATTI, B. A; Esposito, Y. L.; Silva. R. N. da. Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 36-43, ago 1994.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização no Brasil e no Espírito Santo no período de 1985 a 2003**: relatório de pesquisa. Vitória, 2016.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. (Des)Caminhos da alfabetização no Brasil. In: **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 33-49.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JAMES-REID. O. Administración y desarrollo de recursos en algunos colegios primarios y para toda edad en el Caribe angloparlante. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 20: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 57-70, dez. 1989.

JOLIBERT, J. Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 9-12, dez. 1993.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino** [online], v. 6, n. 2, p. 13-54, 2003. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/221/188>>. Acesso em: jul. 2018.

KALMAN, J. Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. In: Unesco/ OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 50: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 28-46, dez. 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEÓN, A. Las encuestas de hogares como fuente de información para el análisis de la educación y sus vínculos con el bienestar y la equidad. In: Unesco/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 46: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 60-82, ago. 1998.

LISLE, J. de. El Informe Delors dentro del contexto americano. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 45: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 33-50, abr. 1998.

LOURIE, S. Nuevas estrategias para el financiamiento de la educación y de la formación en el Tercer Mundo. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 15: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 6-16, abr. 1988.

MCMEEKIN, R. W. Enseñanza en base a grupos: una herramienta para mejorar el aprendizaje. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 82-86, abr. 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 30: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-10. abr. 1993a

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
Lecto-escritura: factor clave de calidad de la educación. In: UNESCO/REGIONAL OFFICE FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-4, dez. 1993b.

PAOLI, M. C. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, R. da S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PIREZ, M. G.; SAINZ, A. L. M.; CABRERA, C. R. R. El aporte docente a los problemas de la educación en América Latina y el Caribe. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 31: Proyecto Principal de Education en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 43-49, ago.1993.

RATINOFF, L. Necesidades de educación básica y prioridad política de la reforma de la educación primaria. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 28: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 25-32, ago. 1992.

RECOMENDAÇÃO DE QUITO. 1981. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159981?posInSet=1&queryId=d46eb779-7160-45cf-9de2-d27426bafc10>>. Acesso em: jan. 2016.

RECOMENDAÇÃO DO MÉXICO. 1984. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146844_spa.page=26>. Acesso em: jan. 2016.

RECOMENDAÇÃO DE KINGSTON. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104761_spa.nameddest=104761>. Acesso em: jan. 2016.

REIMERS, F. Educación para todos en América Latina en el siglo XXI: los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). In:

Boletín 23: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, p. 7-27, dez. 1990.

RIVERO, J. Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente (políticas y estrategias prioritarias, actores, temas). In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 83-99, ago. 1994.

RIVERO, J. La educación infantil en el siglo XXI. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 47: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 41-72, dez. 1998.

RIVERO, J. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 48: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 5-32, abr. 1999.

SANTOS, L. **Tempos Modernos**. Lulu Santos. Tempos Modernos. Rio de Janeiro: Warner Bros. Records, 1982. 1 disco sonoro.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 1-14, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIEFELBEIN. E. Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 16: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 30-55, ago. 1988.

SCHIEFELBEIN. E. Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria de América Latina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 18: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 6-30, abr. 1989.

SCHIEFELBEIN. E. Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América latina. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 29: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-18, dez. 1992.

SCHIEFELBEIN. E. La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 37: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-34, ago. 1995.

SCHIEFELBEIN, E.; CASTILLO, G.; COLBERT, V. **Guías de aprendizaje para una escuela deseable**. Santiago: Unesco/Unicef, 1993. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116063>>. Acesso em: jul. 2018.

SCHIEFELBEIN, E. et al. Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 38: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-51, dez. 1995.

SCHIEFELBEIN, E. et al. La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 20: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 17-56, dez. 1989.

SCHIEFELBEIN, E. et al. Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. In: Unesco/ OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 3-17, ago. 1994.

SCHIEFELBEIN, E.; WOLFF, L. Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 30: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 17-50, abr. 1993.

SCHIEFELBEIN, E.; WOLFF, L.; SCHIEFELBEIN, P. El costo-efectividad de las políticas de educación primaria en América Latina: estudio basado en la opinión de expertos. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 49: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 54-79, ago. 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOLARI, A. E. Análisis del financiamiento y administración de la educación en un contexto de austeridad. El caso del Uruguay. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 21: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 36-59, abr. 1990.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

STREET, B. V. Alfabetización y cultura. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 39-46, dez. 1993.

TEDESCO, J. C. Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 25: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 07-19, ago. 1991.

TEDESCO, J. C. Tendencias actuales de las reformas educativas. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 35: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 03-08, dez. 1994.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.o (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 195-228.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: ¿que modelo de formación, para que modelo educativo? In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 49: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 34-53, ago. 1999.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1975.

UNESCO. El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 19: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 29-55, ago. 1988.

UNESCO. La Unesco y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 45: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 5-18, abr. 1998.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 2001. Disponible em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/%20001354/135468s.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2015.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 1: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, 1982a. Disponible em:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>.
Acesso em: 1º jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 2: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1982b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 3: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, mar. 1983a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 4: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, nov. 1983b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE **Boletín 5: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, mai. 1984a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 6: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, jan. 1985a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 7: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, set. 1985b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 8: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1985c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/ OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 9: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1986a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 10-11: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1986b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 12: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1987a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 13: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1987b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 14: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1987c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 15: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1988a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 16: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1988b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 17: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1988c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 18: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1989a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 19: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago.1989b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 20: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1989c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 21: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1990a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 22: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1990b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 23: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1990c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 24: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1991a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 25: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1991b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 26: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1991c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 27: Proyecto Principal de Educación en América Latina**

y el Caribe, Santiago, Chile: abr./1992a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 28: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1992b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 29: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1992c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 30: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1993a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 31: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1993b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1993c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 33: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1994a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 34: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1994b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 35: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1994c. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>.
Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 36: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1995a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 37: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1995b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 38: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1995c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 39: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1996a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 40: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1996b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 41: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1996c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 42: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1997a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 43: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1997b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 44: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1997c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 45: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1998a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 46: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago./1998b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 47: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1998c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 48: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, abr. 1999a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 49: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, ago. 1999b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 50: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, dez. 1999c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI**. 2001. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>>. Acesso em: jan. 2018.

UNESCO. **El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000)**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/efapost->

[2015/regional-education-project-for-latin-america-and-the-caribbean-efaprelac/the-major-project-of-education-1980-2000/>](#). Acceso em: 01 dez. 2015.

UNESCO/OREALC. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe: avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 24: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 7-32, abr. 1991.

UNESCO/UNICEF/CIDE. **Guías de aprendizaje para iniciación a la lecto-escritura: 1º y 2º grados**. Santiago: Unesco/Unicef/Cide, 1995. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116064>>. Acceso em: jul. 2018.

VELLOSO, J.; CARVALHO, S. La educación brasileña y sus recursos: de la recesión al nuevo orden institucional. In: UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Chile). **Boletín 22: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, p. 19-39, ago. 1990.

APÊNDICE A – MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA À UNESCO

Caríssimos,

Primeiramente, gostaria de me apresentar. Sou Fabricia Pereira de Oliveira Dias, brasileira, professora alfabetizadora e doutoranda da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Peço perdão por optar em escrever este email em português, mas não domino a escrita em espanhol, embora consiga ler tranquilamente...

Faço parte de um grupo de pesquisa (NEPALES) que vem estudando e analisando diferentes políticas brasileiras dirigidas à alfabetização de crianças. Como exemplo, posso citar minha dissertação de mestrado que discursou sobre os ciclos de alfabetização em meu Estado, Espírito Santo; mais precisamente no município onde trabalho, Serra. Minha pesquisa se situa entre outras da linha que discutem inúmeras políticas e documentos dirigidos ao trabalho com a alfabetização de crianças.

Atualmente, como estudante de doutorado, estou iniciando uma pesquisa que pretende analisar o PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO EM AMÉRICA LATINA E CARIBE (1980-2000), tendo em vista sua amplitude e importância para a alfabetização infantil em meu país. Já tenho conseguido muitas informações no sítio da UNESCO a respeito dos objetivos e da dinâmica desse projeto nesse período. Uma delas foi a organização de dados por meio de 50 Boletins produzidos trimestralmente nesse período. Encontrei alguns disponíveis no sítio da Unesco e em outros espaços virtuais, mas não consegui todos.

O meu intuito com esse email é solicitar a ajuda dessa renomada instituição para conseguir acesso aos boletins que ainda não encontrei. Imagino a intensidade do trabalho desenvolvido, mas gostaria de solicitar esse auxílio tendo como horizonte a discussão de políticas e o aprimoramento de nossa educação pública.

Agradeço imensamente a atenção dispensada ao meu email e aguardo retorno, ansiosa.

Atenciosamente,

Fabricia Pereira de Oliveira Dias

ANEXO A – RESPOSTA ELETRÔNICA ENCAMINHADA PELA UNESCO À NOSSA SOLICITAÇÃO



The screenshot shows an email interface with the following content:

UNESCO

7 de aproximadamente 84

Jerez Henríquez, Carolina <c.jerez@unesco.org> 16 de mar 3 pessoas


para mim

Prezada Fabricia:

A UNESCO ha feito um esforço enorme para digitalizar todos os nossos documentos antigos na internet, quantidade de documentos que demanda muitas horas de trabalho constante.

Se voce procura em nossa base de dados UNESDOC <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/> com as palavras "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín" a senhora va a encontrar todos os artigos dos boletines em formato digital. Se nao houver algum artigo disponivel, nao duvide em nos contatar para ajudá-la.

Atenciosamente,


United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Carolina JEREZ HENRÍQUEZ
Información pública / Contenidos digitales
c.jerez@unesco.org
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
(OREALC/ UNESCO Santiago)
Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean

Enrique Delpiano 2058, Providencia, Santiago de Chile
Tel.: +56 (2) 2472 46 07
www.unesco.org/santiago
facebook.com/unescosantiago - Twitter: [@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)

Mostrar área de trabalho

PT 13:02 22/07/2016