

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Fabíola Elizabete Costa
E-mail: fabcosta1@hotmail.com
Instituição: Rede Municipal de Ensino de Medianeira, Brasil

Submetido: 14/06/2021

Aprovado: 11/09/2021

Publicado: 13/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8666037

e-Location: e023044

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
 COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas, prioridades educacionais e alfabetização no Brasil na década de 1990: definições a partir dos acordos internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666037. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666037>. Acesso em: 13 dez. 2023

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



POLÍTICAS PÚBLICAS, PRIORIDADES EDUCACIONAIS E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: DEFINIÇÕES A PARTIR DOS ACORDOS INTERNACIONAIS



Fabíola Elizabete Costa*

Rede Municipal de Ensino de Medianeira



Ireni Marilene Zago Figueiredo**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Márcia Cossetin***

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMO

As mudanças na Educação brasileira que culminaram, também, com a implementação de Políticas Públicas para redução do analfabetismo são delineadas a partir dos compromissos provenientes das conferências internacionais, na década de 1990. Nessa perspectiva, objetiva-se, neste artigo, apreender e discutir a relação entre os compromissos internacionais e a composição histórica das Políticas de Alfabetização no Brasil, tendo como referência, a década de 1990. Neste processo, empreendeu-se o levantamento de informações e pesquisas relacionadas a história das Políticas Públicas Educacionais para, assim, compreender as Políticas de Alfabetização no Brasil. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, em que foram utilizadas fontes primárias e fontes secundárias, fundamentadas em estudiosos da temática. Como resultado, pontua-se que, não obstante a importância da implementação de Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil a elaboração dessas políticas pautou-se nos acordos internacionais que indicavam os aspectos considerados como prioritários, tendo como foco central, na referida década, Ensino Fundamental. As ações, invariavelmente, articulavam-se às mudanças econômicas e sociais pretendidas, com uma formação centrada em administrar politicamente a miséria para contribuir com a estabilidade econômica, política e social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Alfabetização. Compromissos internacionais.

PUBLIC POLICIES, EDUCATIONAL PRIORITIES AND LITERACY IN BRAZIL IN THE 1990s: DEFINITIONS FROM INTERNATIONAL AGREEMENTS

Abstract

The changes in Brazilian Education that also culminated with the implementation of Public Policies to reduce illiteracy are outlined from the commitments from international conferences in the 1990s. In this perspective, this article aims to apprehend and discuss the relationship between international commitments and the historical composition of Literacy Policies in Brazil with reference, 1990s. In this process, the survey of information and research related to the history of Educational Public Policies was undertaken to understand literacy policies in Brazil. The research is characterized by a qualitative approach, research in which primary sources and secondary sources were used, based on scholars of the theme. As a result, it is punctuated that, despite the importance of implementing Public Literacy Policies, in Brazil, the elaboration of these policies was based on international agreements that indicated the aspects considered as priorities focusing on the stage of elementary school in this decade. The actions invariably articulated themselves to the intended economic and social changes, with a training focused on politically managing poverty to contribute to economic, political and social stability.

Keywords: Public policies. Literacy. International commitments.

POLÍTICAS PÚBLICAS, PRIORIDADES EDUCATIVAS Y ALFABETIZACIÓN EN BRASIL EN LA DÉCADA DE 1990: DEFINICIONES DESDE ACUERDOS INTERNACIONALES

Resumen

Los cambios en la educación brasileña que culminaron con la implementación de políticas públicas para la reducción del analfabetismo se describen a partir de compromisos en conferencias internacionales en la década de 1990. Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es entender y discutir la relación entre los compromisos internacionales y la composición histórica de las políticas de alfabetización en Brasil, con referencia a la década de 1990. En este proceso, se realizó una encuesta de información e investigación relacionada con la historia de las políticas públicas educativas con el fin de comprender las políticas de alfabetización en Brasil. La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo, en la que se utilizaron fuentes primarias y secundarias, basadas en estudiosos del tema. Como resultado, se señala que, a pesar de la importancia de implementar políticas públicas de alfabetización en Brasil, la elaboración de estas políticas se basó en acuerdos internacionales que señalaron los aspectos considerados prioritarios, con el foco central en la escuela primaria. Las acciones, invariablemente, estuvieron encadenadas a los cambios económicos y sociales pretendidos, con capacitaciones enfocadas a gestionar políticamente la miseria para contribuir a la estabilidad económica, política y social.

Palabras clave: Políticas públicas. Alfabetización. Compromisos internacionales.

INTRODUÇÃO

A temática proposta para esta pesquisa foi motivada, sobretudo, pelo interesse em apreender os condicionantes que interferem no processo de constituição da Alfabetização no Brasil, especialmente, no que se refere às políticas públicas que tem sua refração, não de forma mecânica, marcada pelos processos dialéticos que envolvem as tensões e disputas próprias de uma sociedade desigual, inclusive no que se refere aos processos de acesso ao mais básico, porém essencial, que é o acesso à Alfabetização.

Nesse sentido, na pesquisa desenvolvida em nível de mestrado em educação houve a dedicação e os estudos para compreensão da universalização da Educação Básica por meio de conquistas históricas presentes nas legislações nacionais, mas, que são permeadas por um contexto de implementação de reforma do Estado brasileiro, intensificada a partir do final da década de 1980 e, principalmente, nos anos de 1990.

Na década de 1990 ocorreu a ênfase na oferta dos serviços básicos de Educação e saúde pelo Estado, conforme proposição do Banco Mundial, para administrar as situações críticas de miséria, em decorrência da implementação das políticas de ajuste econômico. Com isso, na referida década, o Brasil assume as proposições provenientes dos acordos internacionais, os quais determinaram a centralidade também no âmbito das políticas educacionais, dentre elas as destinadas à Alfabetização, atreladas à redução do analfabetismo.

Considerando-se a problemática apresentada, define-se como objetivo geral deste artigo apreender e discutir a relação entre os compromissos internacionais e a composição histórica das Políticas de Alfabetização no Brasil, tendo como referência, principalmente a década de 1990. Isso pressupõe que os limites da universalização do Ensino Fundamental estão demarcados por um processo de luta, no contexto de redemocratização do país, na década de 1980, mas, também, estão articulados aos ditames internacionais, vinculados às questões econômicas e sociais almeçadas a partir da década de 1990.

Neste sentido, esta é uma pesquisa relacionada à história das Políticas Públicas Educacionais para, assim, compreender as Políticas de Alfabetização no Brasil. A abordagem adotada é qualitativa, com investigação fundamentada em estudos da temática.

Para o desenvolvimento do que fora definido como objetivo, organiza-se o texto da seguinte forma: o primeiro subtítulo é composto por essa introdução, em seguida, no segundo subtítulo, intitulado de “Entre a redução do analfabetismo, a legislação educacional e os enunciados da universalização da Educação Básica na década de 1990”, contextualiza-se, brevemente, para situar a temática, os elementos que permearam as discussões sobre a alfabetização no Brasil, as legislações nacionais da universalização de parte da Educação Básica na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, e, ainda, com explicitação do previsto no Plano Nacional de Educação,

Lei Nº 10.172 de 2001. Busca-se problematizar a conjuntura nacional em que tais ordenamentos são aprovados, refletindo-se nas próprias políticas. No terceiro subtítulo, “Os acordos internacionais e a definição das prioridades educacionais e da Alfabetização no Brasil na década de 1990”, apresentam-se os acordos internacionais que impactaram na definição das políticas públicas educacionais, dentre elas nos referentes à Alfabetização, trazendo elementos que levam a refletir sobre as prioridades de tais políticas. Trata-se, especificamente, de abordar os aspectos relacionados à Alfabetização na década de 1990 e início dos anos 2000, em um contexto econômico de consolidação do Estado neoliberal no Brasil. Por fim, encerra-se a discussão, elaborando-se algumas considerações dos principais elementos encontrados e problematizados no texto.

ENTRE A REDUÇÃO DO ANALFABETISMO, A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS ENUNCIADOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 1990

Analisar os desdobramentos da “[...] educação como política pública significa compreendê-la como um projeto de governo, sob responsabilidade do Estado e direitos de todos” (Campos, 2008, p. 15) que, entretanto, tem assumido um caráter contraditório, visto que

[...] ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países latino-americanos, é um indicador desta tendência) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização (Oliveira; Duarte, 2005, p. 289).

Nesse sentido, a Política da Alfabetização concebida como componente da política social é “[...] parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de suas ações de direção e controle social” (Xavier; Deitos, 2006, p. 67).

Torna-se relevante, na análise das políticas de alfabetização no Brasil, retomar a década de 1930, em que a produção industrial brasileira não absorveu a mão-de-obra à disposição, fato ocorrido não apenas em consequência da liberalização promovida pela mecanização, mas pela própria “inadaptabilidade”¹ da mão de obra disponível em relação às novas formas de produção, o que levou as classes dominantes nacionais ao planejamento e implementação do processo imigratório, para o avanço das relações capitalistas no país (Xavier, 1990, p. 145-146). Neste sentido, “[...] a base técnica e os processos de produção empregados desde o início da industrialização brasileira prescindiram do aproveitamento de indivíduos com maiores requisitos de escolaridade. [...]” (Salm; Fogaça, 1990, p. 19).

Desse modo, é imprescindível considerar que as características peculiares do processo de desenvolvimento e da industrialização brasileira e sua inserção no desenvolvimento da economia capitalista mundial, se efetivou de forma articulada e em certa medida subordinada ao movimento internacional, já que “As novas formas de produção

foram aqui absorvidas como parte do movimento de expansão da moderna civilização ocidental, que consolidou o avanço das relações capitalistas em nível internacional” (Xavier, 1990, p. 57).

As desigualdades regionais no Brasil, que tanta atenção mereceram a partir de meados do século XX, foram sendo construídas no decorrer de um longo processo desencadeado pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente centralizado no Sudeste. Em termos educacionais, a desigualdade foi manifestando-se mais lentamente, porquanto o Brasil, ao final do Império e início da República, nas últimas décadas do século XIX, ainda era um país massivamente analfabeto (Ferraro, 2009, p. 138).

Cumprir considerar que Ferraro (2009) sinaliza que entre os anos de 1920 a 1960, ocorreu uma aceleração na queda do analfabetismo, constituindo-se uma redução de 24,5% no número de pessoas com cinco anos nesta situação. Todavia, tal diminuição não atingiu a todas as regiões do país, pois houve um aprofundamento das desigualdades entre as Unidades da Federação quanto aos índices de analfabetismo, em que os estados da região nordeste e norte permaneceram com taxas muito elevadas (Ferraro, 2009).

Após 1964, o Estado brasileiro aprofundou as relações do Brasil com o capitalismo internacional. As décadas de 1960, 1970 e parte da década de 1980

[...] expressam a consumação do processo de internacionalização da economia brasileira sustentada politicamente pelo golpe militar de 1964, movida pela concentração de riqueza, endividamento externo e interno, ‘milagre econômico’, contracenando com a miséria e a repressão política (Deitos, 2005, p. 206).

Compreender as políticas de alfabetização, nesse contexto, pressupõe, portanto, considerar que,

Ao contrário, o pensamento social crítico nos mostra que se trata de uma construção social que define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade (Frigotto, 2009, p. 74).

Nessa direção, cabe ressaltar que tal é o desafio que se pode enfatizar que:

Se, neste início de século XXI, a história do analfabetismo no Brasil ainda persiste como uma história inacabada, com certeza atenção especial deve ser dirigida para a largada no processo de escolarização. É isto sugere que não se feche este livro sem tocar na questão da relação entre escola e analfabetismo (Ferraro, 2009, p. 170).

A partir desse raciocínio, é interessante refletir que

[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (Saviani, 2003, p. 14).

A existência da escola é para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, ou seja, “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (Saviani, 2003, p. 15).

Nessa perspectiva, o primeiro passo para o processo de escolarização é a alfabetização. Todavia, a escola continuou nos 1970 até o final do século XX a “[...] não corresponder à expectativa de universalizar a alfabetização das novas gerações”, ou seja, o país viu surgir, “[...] ano a ano, novos contingentes de analfabetos. É o que se denomina de reprodução do analfabetismo” (Ferraro, 2009, p. 171).

Desse modo, conforme indica Ferraro (2009) mesmo com os diferentes projetos governamentais que perpassaram o século, anunciando o objetivo de “[...] *erradicar* o analfabetismo, o Brasil chegou ao ano 2000” com “[...] 17,6 milhões de analfabetos entre as pessoas de 10 anos ou mais e 25,7 milhões entre as pessoas de 5 anos ou mais” (Ferraro, 2009, p. 120). Mas, nesse interim são mobilizadas diferentes ações e políticas, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990, tendo como anúncio a universalização do Ensino Fundamental, o que pressupõe o enfoque também na resolução do problema do analfabetismo. É o que se tratará a seguir.

Assim sendo, na década de 1980, a sociedade brasileira vivenciou um período caracterizado por movimentos de oposição à Ditadura Militar que reivindicavam a construção de um ensino de qualidade e a garantia do acesso e da permanência da criança na escola pública. A referida década foi um período marcado por diversas mudanças e transformações econômicas, sociais, políticas e culturais no Brasil. Nesse sentido, com as mudanças estruturais na Educação, “[...] desenvolveram-se novos ideários educacionais e diferentes encaminhamentos teórico-pedagógicos proliferaram nas mais diferentes áreas do conhecimento” (Brotto, 2008, p. 20).

Para a realização das reformas educacionais Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacaram que no Brasil os governos nacionais aproveitaram do consenso construído entre educadores brasileiros durante a luta pela democratização nas décadas de 1970 e 1980. Com isso, no período pós-Ditadura Militar, para a consolidação de seus interesses, o Estado passou a utilizar o convencimento com utilização mínima de ação estatal e de força, procurando por meio da persuasão “construir um novo consenso”.

É pertinente enfatizar que a Constituição Federal de 1988, vem em resposta aos movimentos sociais no final da Ditadura Militar, e a política de focalização do Banco Mundial, em resposta aos ajustes econômicos implementados a partir da década de 1990.

Nunca é demais lembrar que o final da Ditadura Militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento ‘criança pró-Constituinte’. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988 [...] (Rosemberg, 2002, p. 40-41).

É nesse contexto em que se procura instituir a Educação como um Direito Social, parte das Políticas Sociais, sobretudo a partir do final dos anos de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a Educação Básica contemplou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Entretanto, a concepção expressa, por exemplo, nos documentos do Banco Mundial caminha na direção oposta, sendo que o polêmico conceito de Educação Básica sobre o qual divergem os organismos internacionais diz respeito à educação primária que, no Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011 *apud* Guerra, 2020, p. 41).

A reforma educacional, a partir da década de 1990, defendida e concretizada, esteve atrelada não apenas aos anseios por universalização da Educação escolar e democratização das oportunidades educacionais, reivindicação antiga da classe trabalhadora, e objeto de constantes discontinuidades, mas, e prioritariamente, atendeu a mudanças das relações sociais, econômicas e culturais provenientes de uma nova conjuntura (Dambros; Mussio, 2014).

É fundamental considerar, no debate sobre a construção ou a reconstrução das Políticas Públicas, não somente os interesses da urgência em relação ao resgate e ao usufruto dos direitos sociais pela maioria, “[...], mas também o seu desmonte e/ou apropriação pela classe social que possui o poder econômico e, em decorrência disso, o poder político, cultural, enfim, social” (Cossetin, 2017, p. 22).

A política neoliberal iniciou na segunda metade da década de 1970, tornou-se hegemônica na década de 1980 e na década de 1990 foi parâmetro para as reformas do Estado e da Educação na sociedade brasileira, por meio das políticas de ajuste econômico. A produção expressiva de conhecimento para e sobre os países e atuação na concessão de empréstimos tem sido realizada pelo Banco Mundial. A influência na formulação de políticas nos países membros é decorrente de sua produção intelectual. Constata-se a existência de um confronto “[...] em relação aos argumentos de aliviar a pobreza e os objetivos de minimizar os gastos públicos”, sendo que nas proposições do Banco Mundial é possível observar “[...] o alinhamento de um projeto societário neoliberal em que os fundamentos das análises realizadas estão relacionados a gestão das políticas de ajuste econômico” (Guerra; Figueiredo, 2021, p. 14).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Educação é concebida como direito público subjetivo (Guerra, 2020). Entretanto,

[...] o contexto socioeconômico e político-ideológico da década de 1990, com a instalação do Estado de Direito Democrático, proporcionou a proclamação de direitos sociais, particularmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, ao mesmo tempo, intensificou as reformas orientadas, notadamente, pelo Banco Mundial, sincronizadas às políticas neoliberais (Guerra, 2020, p. 78).

A Educação, na Constituição Federal de 1988, corresponde aos artigos que traduzem os Direitos Sociais. Nesse sentido, a Educação compõe os Direitos Sociais, que são preceituados no Capítulo II, do Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Art. 6º. Por isso, na Constituição Federal de 1988 “[...] os direitos fundamentais de segunda geração, ou de segunda dimensão², ou seja, aqueles que exigem ação positiva do Estado, no sentido de proporcionar garantias de efetivação” (Bobbio, 2004 *apud* Guerra, 2020, p. 100), estão dispostos no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).³

A Educação, como um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, expressa que o analfabeto funcional representa a negação deste direito. De acordo com Braga (2014), a situação econômica da sociedade pode determinar as possibilidades de como a Educação será ofertada para cada indivíduo. A Educação sofre influência dos problemas sociais e econômicos, mas, ao mesmo tempo, contribui para que estes problemas sejam combatidos. Neste sentido, a luta para a elaboração de Políticas Públicas e, desse modo, de programas que visam enfrentar as altas taxas de analfabetismo em nossa sociedade, torna-se fundamental.

Na década de 1970 a Política Educacional do Banco Mundial

[...] direciona-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes econômicas que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: em primeiro lugar, enquanto medida compensatória para ‘proteger os pobres’ durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões no setor social; em segundo lugar, enquanto fator de contenção demográfica e de aumento da produtividade das populações mais carentes⁴ (Fonseca, 1998, p. 95).

Na década de 1990, os enunciados relativos ao Ensino Fundamental e, posteriormente, a Educação Infantil, estavam vinculados, principalmente, a redução da pobreza em decorrência da continuidade dos ajustes econômicos, iniciados na referida década.

Nesse sentido, o acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita precisa ser analisado a partir dos limites estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 – em que se prevê, no Artigo 4º, o dever do Estado com Educação Escolar pública em acordo com a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]. IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1996)⁵.

Todavia, no Artigo 87º da LDB Nº 9.394/96 foi mencionado a Década de Educação com destaque, no Parágrafo 1º, de que o Plano Nacional de Educação deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990, da qual o Brasil é um dos signatários, conforme Artigo 87º:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Desse modo, com aprovação da LDB Nº 9.394/1996 foi retomada as discussões sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação. Moreira e Lara (2012, p. 140) ressaltam que a aprovação do PNE (2001), Lei Nº 10.172, estava em consonância com a Constituição Federal de 1988, com a LDB Nº 9.394/96 e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil.

O PNE (2001-2010), nas três primeiras metas visava:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. 2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. 3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (Brasil, 2001, p. 19).

As três metas eram uma resposta ao elevado número de crianças que se encontravam fora da escola:

De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos (Brasil, 2001, p. 17).

Associado ao contingente da população fora da escola indicou-se a realidade da distorção série-idade no Ensino Fundamental:

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nessa situação. [...] De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental (Brasil, 2001, p. 14-17).

O que se mostra de forma explícita é a dimensão dos problemas educacionais, vinculados à alfabetização, que ainda necessitariam ser enfrentados. Pode-se afirmar que, na década de 1990 e ainda no início dos anos 2000, considerados os limites da organização social capitalista fundamentada nos preceitos liberais, os compromissos internacionais que o Brasil assumiu em relação à reforma da Educação Básica ficaram subsumidos à centralidade de uma de suas etapas, qual seja: o Ensino Fundamental.

OS ACORDOS INTERNACIONAIS E A DEFINIÇÃO DAS PRIORIDADES EDUCACIONAIS E DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a partir da década de 1970, cresceu o movimento que reivindicava mudanças no sistema educacional que, de certo modo, se materializou com limites na legislação aprovada ao final da década de 1980 e 1990. Com isso, asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 47), que a concepção de “[...] educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defende-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública visando à formação do aluno crítico [...]”.

Na década de 1990, atribui-se a Educação, o condão de sustentação da competitividade, tendo como objetivo adaptar os países emergentes ao capital globalizado. Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 56) afirmam que “[...] a implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo FHC que a reforma anunciada ganhou concretude.”

Portanto, emergiu a noção de “centralidade da Educação Básica”, ou seja, a centralidade nas políticas e ações governamentais demarcando-se o acesso e a permanência das crianças no Ensino Fundamental. Buscava-se, nesse sentido, a recomposição de vários elementos, tais como o acesso a noções básicas de higiene, de cálculo, de leitura, de escrita, de regras de convivência social, de formação de indivíduos consumidores e competitivos, por meio de um currículo que priorizasse a apropriação de habilidades mínimas e competências específicas, tendo por finalidade administrar politicamente a miséria.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 56), na análise da década de 1990, ressaltam: “[...] que desde o início da década numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais – entre eles renomados educadores – atuaram como arautos das reformas que se efetivariam no país neste final de século [...]”.

As reformas tiveram por base, em grande medida, um processo de indução externa. Nesse sentido, os Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) foram os principais interlocutores da agenda brasileira e ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização na América Latina e no Brasil. A reforma do Estado e, com ela, da educação, da saúde etc., foram viabilizadas a partir da década de 1990, quando os organismos multilaterais de financiamento assumiram a liderança no processo de renegociação da dívida:

As consequências da crise financeira internacional e da crise da dívida externa (1982) que atingiram os países periféricos, decorrentes da associação da elevação do preço do petróleo (1973-1979); da ação unilateral dos EUA de elevar as taxas de juros (1979) e da revalorização do dólar pelo Banco Central norteamericano (1979), contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento, o FMI, o BIRD e o BID, assumissem a liderança no processo de renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos Planos de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais (1980) e setoriais (1983) (Figueiredo, 2008, p. 179-180).

Isso significou que o consenso do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial, quanto ao Estado oferecer os serviços essenciais básicos, de Educação e de saúde, teve como meta manter a pobreza em níveis suportáveis, atendendo às demandas sociais críticas para administrar os efeitos recessivos das duras Políticas de ajuste econômico. Desse modo, pode-se afirmar que a intervenção do Estado, nessas áreas, contribuiu para criar as condições favoráveis mínimas para implementar as Políticas de ajuste econômico, visando contribuir com a estabilidade política e social (Figueiredo, 2006).

Cumprir lembrar que em 1989, em preparação ao Ano Internacional da Alfabetização (1990) criou-se no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização com a finalidade de elaborar diretrizes para a formulação de Políticas de Alfabetização a longo prazo. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) declarou o

Ano Internacional da Alfabetização e no mesmo ano foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial. De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 57) “[...] participaram diversos governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo”, que se comprometeram em assegurar uma Educação básica de qualidade para todos e a garantia da aplicação e implantação efetiva das metas ali delineadas para os anos seguintes, resultando no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, representando o compromisso coletivo assumido pelos países signatários, especialmente no que se refere as metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, enfrentar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola (Guerra, 2020).

De acordo com a UNICEF (1990), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990, ficou acordado que cada país poderia estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas, que eram: a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil; o acesso universal e conclusão da Educação fundamental até o ano de 2000; a melhoria dos resultados de aprendizagem; a redução da taxa de analfabetismo adulto à metade; a ampliação dos serviços de Educação Básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos; e o aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da Educação.

Sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Dambros e Mussio (2014) descrevem que as estratégias que foram acordadas levaram em consideração, além das “[...] necessidades básicas de aprendizagem, a eliminação da discriminação na Educação, a atenção aos desamparados e portadores de necessidades especiais e a valorização da aprendizagem” (Dambros; Mussio, 2014, p. 3).

Nesse contexto, o Estado e as autoridades educacionais visaram a necessidade de envolver a sociedade com vistas a ampliar o alcance e os meios da Educação Básica (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Na Conferência de Jomtien foram adotadas estratégias políticas de apoio no âmbito cultural, social e econômico, além de mobilização de recursos financeiros, públicos, privados e voluntários.

Além das estratégias e pactos formulados na Conferência de Jomtien, os documentos firmados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) formaram um conjunto de diretrizes pactuadas e que guiaram as ações Políticas do Brasil no final do século XX. A CEPAL apresentava como estratégia a articulação em objetivos relacionados à cidadania e competitividade, critérios que inspiravam as políticas, tais como equidade e eficiência, e ainda diretrizes de reforma institucional, que versavam sobre a integração nacional e descentralização (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

No Relatório Jacques Delors (2000), intitulado Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a Comissão segue a orientação dos trabalhos e das resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990, indicando as urgências para a Educação no referido século, sendo referência para as Políticas Educacionais brasileiras.

O Relatório de Jacques Delors, encomendado pela Unesco e pelo Banco Mundial, sustentou que no alvorecer do século XXI a atividade educativa e formativa, além de tornar-se um dos motores principais para o desenvolvimento, contribuiria para o “[...] progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico” (Delors, 2000, p. 72).

A partir do exposto pode-se observar que no Brasil as Políticas Educacionais e dentre elas, mais especificamente, as políticas de Alfabetização sustentam, conforme Cossetin e Pilarski (2020, p. 129), “[...] a intencionalidade de minimizar as adversidades no que se refere ao desenvolvimento do país, ou seja, promover o êxito na alfabetização da população”. Isso significa que as Políticas de Alfabetização integram um processo que deriva de “[...] uma trajetória de constantes modificações, de continuidades e descontinuidades” (Cossetin; Pilarski, 2020, p. 129).

As continuidades e as descontinuidades inerentes ao processo das Políticas de Alfabetização no Brasil perpassam e são engendradas pela trajetória econômica e política, sendo marcadas por determinações que extrapolam o contexto educacional. Assim sendo, as primeiras ações coletivas para alfabetizar iniciaram-se no final do século XIX (Cossetin; Pilarski, 2020, p. 129).

No Brasil, a constituição histórica e a política da alfabetização corresponderam ao debate sobre os métodos, os quais engendraram a construção de determinadas políticas de alfabetização e expressaram “[...] as disputas entre novas e antigas explicações para um mesmo problema, o de alfabetizar a população” (Cossetin; Pilarski, 2020, p. 130).

A construção e a disputa de vários métodos de Alfabetização, entre o que é novo e o antigo, vêm desencadeando uma “[...] multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando o movimento histórico de constituição da Alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa” (Mortatti, 2006, p. 1).

Nesse processo,

[...] a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada [...] (Mortatti, 2006, p. 3-4).

Como mencionado, a “Centralidade da Educação Básica” significou a centralidade nas políticas e ações governamentais que visaram o acesso e permanência das crianças no Ensino Fundamental. Os dados analisados por Oliveira (2007, p. 667) em relação a matrícula total no Ensino Fundamental compreendem:

[...] De acordo com dados de Anuários do IBGE, em 1965, as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Dessa forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano.⁶ Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta,⁷ alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária (Oliveira, 2007, p. 667).

Oliveira (2007) também enfatiza que a universalização do Ensino Fundamental gerou duas demandas populares por acesso à Educação.

[...] uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A vertente que prosperou foi a democratizadora, por mais educação, para maior número de pessoas, por mais tempo. A segunda demanda, propositadamente não mencionada, refere-se à questão da qualidade [...] (Oliveira, 2007, p. 686-687).

Por isso, é preciso considerar que a Educação Básica, nas últimas décadas, tem sido modificada, principalmente em relação a sua cobertura. Até à década de 1980,

[...] os índices de matrícula e êxito escolar em qualquer das etapas do ensino eram realmente constrangedores. A partir dos anos 1990, vêm se evidenciando políticas educacionais de expansão das diferentes etapas do ensino, tendendo em todos os casos à sua universalização – primeiro o ensino fundamental e atualmente a educação infantil e o ensino médio (Martins; Krawczyk, 2018, p. 5).

Portanto, compreendendo-se que as Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil, implementadas a partir da década de 1990, respondem aos compromissos anunciados nas Conferências Internacionais, da década de 1990, e, dessa forma, estão vinculadas a continuidade do processo de reformas do Estado e da Educação Básica, Guerra (2020) pontua que “[...] as mudanças acentuadas na Educação brasileira vêm ocorrendo desde a

redemocratização do país, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988” (Guerra, 2020, p. 45).

Todavia, conforme indicam Martins e Krawczyk (2018), se por um lado houve a expansão de matrículas e ampliação de acesso para diferentes setores sociais, por outro os índices elevados de abandono e distorção idade/ano escolar continuam presentes. Assim, por mais que se reconheça a importância e necessidade de mudanças nos encaminhamentos da Educação brasileira para atender a universalização anunciada, a realidade mostra os diversos desafios econômicos, sociais e educacionais a serem enfrentados (Martins; Krawczyk, 2018).

Os altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil revelam uma realidade de exclusão dos indivíduos dos bancos escolares. Na década de 1990, por exemplo, o cenário era de 22% da população analfabeta e somente 38% tinha o primeiro segmento do Ensino Fundamental completo, antiga 4ª série, ou seja, 60% da população não tinha acesso à Educação além de se observar o acentuado contingente de evasão escolar (Santos, 2010).

Na década de 1990 é possível constatar o discurso e a produção acadêmica – que também se torna oficial acerca da Alfabetização – sobre o letramento. Período em que apesar das produções que chegavam ao Brasil em termos de teorias, pesquisas, tradução de livros e artigos que mostravam pesquisas que “davam certo”, conforme uma ou outra nova orientação teórico-metodológica, o fracasso escolar, o analfabetismo e a evasão continuavam (e continuam) a fazer parte da história da Alfabetização da escola brasileira⁸ (Brotto, 2013).

Bach (2012) explicita a descontinuidade de políticas educacionais no Brasil e, no caso, sem os avanços esperados para um país em desenvolvimento. Isso significa que

[...] a erradicação do analfabetismo talvez seja o maior exemplo de descontinuidade de políticas educacionais no Brasil. Sem indicar concordância com o apontamento do Banco Mundial sobre a causa ser a fragilidade do sistema democrático, é preciso reconhecer que desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824, em que se já previa a instrução primária pública e gratuita a fim de garantir a todos os ensinamentos básicos de leitura e escrita, até os dias de hoje, a questão se mantém sem os avanços esperados para um país em desenvolvimento (Bach, 2012, p. 43).

Dessa forma, as Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil vinculam-se aos enunciados da legislação em relação a universalização do Ensino Fundamental, aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais e as mudanças socioeconômicas que influenciaram as Políticas Públicas educacionais a partir da década de 1990.

É pertinente ponderar, nessa análise, que em termos de Políticas Públicas de Alfabetização, a partir da década de 2000, destacam-se o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), respectivamente elaboradas em 2012 e 2020. O PNAIC, ao retomar as metas e os objetivos do Plano Nacional de Educação (2001-2010), e a PNA, ao retomar as metas e os objetivos do PNE (2014-2024),

particularmente em relação a Alfabetização, demonstraram o não alcance do anunciado no primeiro e os desafios que estão previstos no segundo. Tais políticas públicas de Alfabetização foram/são impregnadas por muitas das orientações presentes ainda na década de 1990 no contexto das políticas educacionais brasileiras⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, contextualizou-se, mesmo que com brevidade, os elementos históricos pertinentes às discussões sobre a Alfabetização no Brasil e aliado a elas apresentou-se as legislações nacionais que anunciaram a universalização de parte da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, e do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172 de 2001.

A partir destas normativas, em que se observam os movimentos que permeiam a organização social mais ampla e sua refração na Educação, e de autores que se dedicam à temática, problematizou-se a conjuntura nacional, influenciada em sua composição internacionalmente, em especial pela Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, em 1990.

Tais ordenamentos são aprovados e se retratam nas políticas educacionais, sobretudo no que se refere à Alfabetização. Desse modo, a pesquisa suscitou reflexões relevantes sobre as Políticas Públicas de Alfabetização, particularmente em compreender que, se por um lado, houve a garantia do Direito Social à Educação, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988 e nas legislações subsequentes, por outro, tal direito sofre as influências e as definições de prioridades educacionais, que perpassam pelas contradições próprias desta organização social.

A Alfabetização, nas últimas décadas, articulada à ampliação do acesso à Educação Básica, tem sido estudada e tratada como um tema de relevância social por suas implicações na economia, na política e na cultura. Nesse processo, insere-se o estudo das Políticas Públicas da Alfabetização, pois mesmo que a Política Educacional vigente anuncie o acesso à Alfabetização por meio do acesso à escola, a mesma torna-se inviabilizada pelas condições objetivas e subjetivas de cada sujeito.

Ao compreender como ocorreu a defesa da Educação brasileira a partir da década de 1990, foi possível apreender o processo de constituição das Políticas de Alfabetização no Brasil, ou seja, como a sua trajetória é perpassada por constantes modificações, continuidades e descontinuidades, tanto no contexto econômico, quanto no político e social, a depender das forças em disputa neste período histórico.

A apreensão do contexto educacional brasileiro, após o fim do período da Ditadura Militar e com o processo de implementação da reforma do Estado, a partir da década de 1990, possibilitou demarcar que a Educação foi concebida como o condão de sustentação da

competitividade, tendo como objetivo adaptar os países denominados de emergentes ao capital globalizado e incorporando o discurso da necessidade de reformar o Estado e a Educação, com o anúncio almejado de alcançar a eficiência e a qualidade educacional na perspectiva da organização social sob a égide do capitalismo.

Concluiu-se, tendo como foco os aspectos relacionados à Alfabetização na década de 1990 e início dos anos 2000, que os acordos firmados com os organismos internacionais impactaram na definição das políticas públicas educacionais, nestas também as referentes à Alfabetização. Reitera-se, por fim, que no período demarcado para o estudo, a elaboração das políticas educacionais foi pautada a partir dos acordos internacionais que indicavam os aspectos considerados como prioritários, tendo como foco central o Ensino Fundamental. Logo, as políticas e ações delas provenientes, invariavelmente, articularam-se às mudanças econômicas e sociais pretendidas, com uma formação centrada em administrar politicamente a miséria para contribuir com a estabilidade econômica, política e social, subordinando-se a Educação à promessa de desenvolvimento econômico do país.

REFERÊNCIAS

BACH, M. R. **O papel do Estado do Paraná no regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos professores dos municípios**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3161>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BIRD. **Focus on poverty**: a report. Washington, The World Bank, 1983.

BIRD. **Protecting the poor during periods of adjustment**. World Bank News VII (36), set. 1988.

BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123913/000830529.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1998)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, INEP, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BROTTO, I. J. O. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/12051/8878>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_brotto.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAMPOS, R. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92091/250349.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2021.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COSSETIN, M.; PILARSKI, V. As intencionalidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa para a educação no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 127-144, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51194/751375150492>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COSTA, Fabíola Elizabete. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil**: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: [S.l.], 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, SP, 2005. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643505>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252731>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfxcqdRZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GUERRA, D. **Contenção e liberação na política educacional brasileira**: tendências predominantes na política de educação infantil e do ensino fundamental (2006-2016). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4852>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, Â. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SALM, C.; FOGAÇA, A. Desenvolvimento tecnológico e formação de recursos humanos. *In: Projeto: Desenvolvimento tecnológico da indústria e a constituição de um sistema nacional de inovação no Brasil*. Coordenação: COUTINHO, Luciano G. – IE/Unicamp, SUZIGAN, Wilson IE/Unicamp. Campinas, SP, 1990. (mimeo.).

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8313>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e amp. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien – 1990. [Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos]. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jun. 2021.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo, Campinas: Papyrus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P. Política educacional brasileira: uma solução histórica de compromisso entre as representações sociais da escola e as necessidades reais de expansão da escolaridade. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACION LATINO- AMERICANA, 3., 1996, Caracas. **Caderno de Resumos** [...]. Caracas, 1996. p. 98-99.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. *In*: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora na Rede Municipal de Ensino de Medianeira, PR. Contato: fabcosta1@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Campinas. Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, PR. Contato: irenifigueiredo@hotmail.com

*** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Contato: marcia.cossetin@unila.edu.br

COMO CITAR ABNT:

COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas, prioridades educacionais e alfabetização no Brasil na década de 1990: definições a partir dos acordos internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666037. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666037>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Notas

¹ “O capitalismo brasileiro, consolidado em sua fase industrial através da importação tecnológica, caracterizar-se-ia pela baixa absorção da mão-de-obra disponível e por uma produção sofisticada acessível a um mercado consumidor interno restrito, de alto poder aquisitivo. Dispensava, com esse perfil típico dos polos periféricos do capitalismo moderno, tanto o incremento da produção científica e tecnológica, como a qualificação de mão-de-obra em larga escala. Grande parte da população, assim como muitas regiões do país, não se inseria na nova ordem econômica, da

mesma forma que permanecia alijada da vida política nacional” (Xavier, 1996, p. 98-99). Ainda a respeito da “inadaptabilidade” ver SILVA, S. Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

- ² Guerra (2020) aponta que os direitos não nascem de uma vez por todas, ou mesmo, todos de uma vez, mas, gradualmente, a partir de lutas em defesa de novas liberdades. Os direitos podem ser organizados em direitos fundamentais de primeira, segunda, terceira e quarta gerações (Guerra, 2020, p. 100).
- ³ Guerra (2020) ressalta que a moradia foi incluída em 2000, a alimentação em 2010 e o transporte em 2015 (Guerra, 2020, p. 100).
- ⁴ As medidas sociais compensatórias são indicadas em documentos específicos produzidos pelo Banco Mundial (Bird, 1983; Bird, 1988). Nota da autora no texto.
- ⁵ A garantia do dever do Estado para com a Educação Básica, obrigatória e gratuita, foi modificada por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), definindo “[...] que a Educação Básica, obrigatória e gratuita, deve ser garantida para os sujeitos na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, não se restringindo mais a uma etapa da Educação Básica, mas a uma faixa etária” (Guerra, 2020, p. 21) e foi modificado ainda, pela Lei Nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013).
- ⁶ Por razões explicitadas em sequência, a comparação com 2005 não seria pertinente para aferir o esforço de ampliação do acesso, posto que, a partir de 1999, a matrícula total começa a diminuir. Nota do autor no texto.
- ⁷ Taxa de matrícula Bruta (TMB) no ensino fundamental é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da educação básica e a população na faixa etária considerada ideal (7 a 14 anos). A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é a relação entre os matriculados no ensino fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária. A TMB indica a capacidade de atendimento do sistema, enquanto a TML indica o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal. Quanto mais próximas de 100% forem ambas, simultaneamente, maior a eficiência de um sistema. Nota do autor no texto.
- ⁸ Dados sobre a condição escolar e a alfabetização de brasileiros poderão ser consultados no site do Ministério da Educação e Cultura, no SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, pelo Resultado da Prova Brasil, no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (no item “leitura”, há dados de 2000, e em “matemática”, há dados de 2003 e pelo INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.
- ⁹ Apesar de sua importância não tratar-se-á, pelo objetivo e limites impostos a esse texto, dessas políticas especificamente. Todavia, é fundamental demarcar as diferenças significativas entre ambas: a) no que se refere à sua formulação, o PNAIC envolveu pesquisadores e Universidades; a PNA é proveniente do MEC sem envolvimento de educadores e/ou pesquisadores da temática; b) à destinação de recursos para custear a formação de professores, no PNAIC houve a destinação de bolsas para formadores e professores em formação; na PNA não há essa previsão; c) a concepção teórica/metodológica no PNAIC não estava determinada pelo MEC e pelos documentos orientadores, ou seja, não havia determinação de método/metodologia para orientar as ações, uma vez que estavam vinculadas aos estudos e as produções provenientes de pesquisadores da área da alfabetização; na PNA há uma orientação clara para a utilização do método fônico, desconsiderando produções, pesquisas e estudos na área de alfabetização.