

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANI INÊS DE ALMEIDA

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador

Campo Grande, MS

2022

FABIANI INÊS DE ALMEIDA

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: Possíveis implicações na
formação do professor alfabetizador**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos formativos, práticas educativas, diferenças. Grupo de Estudos e Pesquisas em formação de professores (GEPFORP), coordenado pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Sxxxp ALMEIDA, Fabiani Inês de., 2022

Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. / Fabiani Inês de Almeida. – 2022. 150 fl; 30 cm.

Trabalho de Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

Orientadora: Dra Célia Beatriz Piatti

1. Política Nacional de Alfabetização; 2. Formação de Professores; 3. Alfabetização.

ALMEIDA, Fabiani Inês de. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador

FABIANI INÊS DE ALMEIDA

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 03 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Membro Titular)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo (Membro Titular)

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof. Dr. Rafael Rossi (Membro Titular)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Iara Augusta Silva (Membro Suplente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Inês e Antônio, que dedicaram sua vida para cuidar de mim e de minhas irmãs, com todo zelo, amor e carinho, instruindo valores e nos ensinando força, garra e determinação.

Ao meu companheiro Ewerton, por todo amor, paciência e incentivo nos momentos mais difíceis de realização desta pesquisa.

Às minhas amigas da Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e à minha gerente Jucilene Souza Ruiz, por conseguir me liberar para assistir às aulas de pós-graduação, e também me disponibilizar momentos para a escrita da dissertação.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) e a todos (as) os (as) professores (as) do curso de Pedagogia por terem me ensinado o compromisso com a educação pública de qualidade, em um processo permeado de discussões críticas que romperam paradigmas existentes dentro de mim.

À minha orientadora Célia Beatriz Piatti por tanta paciência comigo! Por me ensinar a fazer pesquisa e a ser pesquisadora. Por me apresentar a gama de leituras, discussões e debates que romperam ideologias tão latentes em mim. Por me orientar sempre que precisei e isso inclui finais de semana, feriados e dias de semana à noite. Agradeço imensamente por tudo que me proporcionou nesse trajeto e por tudo que me possibilitou aprender com a sua longa experiência como pesquisadora. Obrigada!

Ao professor Rafael Rossi, o qual tive a oportunidade de conhecer quando era aluna do curso de Pedagogia e hoje faz parte da banca de dissertação deste trabalho, com apontamentos imprescindíveis, e por estar sempre disposto a responder questionamentos e sanar dúvidas existentes.

À professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, que gentilmente aceitou o convite para participar da nossa banca de defesa e contribuiu com sugestões extremamente relevantes e necessárias para o andamento e melhoria desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A partir da problemática formulada, definiu-se como objetivo investigar as possíveis implicações presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando analisar a ideologia intrínseca no discurso da política, bem como suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador e como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização. Para tanto, a análise documental baseou-se no Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA e o seu manual explicativo, que expande as questões apresentadas pelo Decreto. Diante dessa intenção, o aporte teórico utilizado fundamenta-se na égide da corrente teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo método de investigação está pautado no materialismo histórico-dialético, considerando, assim, desvelar as aparências contidas na essência do fenômeno, com o foco de transgredir a pseudoconcreticidade apresentada pela realidade imediata e analisar as contradições inerentes à sociedade de classes. Os resultados encontrados apontam que o avanço da extrema direita no país instaurou políticas educacionais alinhadas aos interesses de mercado, cujo viés pauta-se na perpetuação e hegemonização do capitalismo. Além disso, constatamos que a PNA se envereda numa concepção neoliberal, alicerçada na Pedagogia das Competências, cujo modelo técnico-instrumental cerceia o pensamento crítico e a sólida formação de uma práxis que desenvolva as máximas capacidades dos seres humanos. Nessa conjuntura, as análises apresentam que a PNA materializa as formas desumanizadoras e recrudescedoras da educação, fragmenta a concepção de linguagem, reduzindo o processo de alfabetização ao método fônico como única metodologia eficaz para a aprendizagem da leitura e escrita. Com caráter de pseudoneutralidade, as evidências científicas apresentadas pelo documento afirmam o posicionamento arbitrário ao destituir outras possibilidades teóricas, apontando para o total silenciamento/apagamento de todas as contribuições de pesquisadores na área da alfabetização ao longo da história. Desse modo, conclui-se que a PNA acarreta implicações na formação inicial e continuada de professores, haja vista o esvaziamento da profissão docente e a secundarização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, corroborando uma formação fragmentada e mecânica, que cerceia o pensamento crítico e o desenvolvimento das máximas capacidades já elaboradas pelos seres humanos.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; formação de professores; alfabetização.

ABSTRACT

The present work is associated with the research line “Training processes, educational practices, differences”, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul. From the formulated problem, it was defined as objective to investigate the possible implications present in the National Literacy Policy (PNA), seeking to analyze the intrinsic ideology in the policy discourse, as well as its possible implications in the formation of the literacy teacher and how this normative infers in society with perspectives that guide and define literacy. To this end, the documentary analysis was based on Decree n. 9.765/2019, which established the PNA and its explanatory manual, which expands the issues presented by the Decree. In view of this intention, the theoretical contribution used is based on the aegis of the theoretical current of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy whose investigation method is based on historical-dialectical materialism, thus considering, to unveil the appearances contained in the essence of the phenomenon, with the focus of transgressing the pseudo-concreteness presented by the immediate reality and analyzing the inherent contradictions of class society. The results found indicate that the advance of the extreme right in the country established educational policies aligned with market interests, whose bias is based on the perpetuation and hegemonization of capitalism. Furthermore, we found that the PNA embarks on a neoliberal conception, based on the Pedagogy of Competencies, whose technical-instrumental model limits critical thinking and the solid formation of a praxis that develops the maximum capabilities of human beings. In this context, the preliminary analyzes show that the PNA materializes the dehumanizing and recrudescing forms of education, fragments the conception of language, reducing the literacy process to the phonic method, as the only effective methodology for learning to read and write. With a pseudo-neutrality character, the scientific evidence presented by the document affirms the arbitrary position by dismissing other theoretical possibilities, pointing to the total silencing/deleting of all the contributions of researchers in the area of literacy throughout history. In this way, it is concluded that the PNA has implications for the initial and continuing education of teachers, having seen the emptying of the teaching profession and the secondaryization of artistic, philosophical and scientific knowledge, corroborating a fragmented and mechanical training, which restricts critical thinking and the development of the maximum capacities already developed by human beings.

Keywords: National Literacy Policy; teacher training; literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A dialética na conjuntura social.....	40
Figura 2 - Tipos de literacia familiar.....	93
Figura 3 - Políticas públicas	109

LISTAS DE QUADROS

- Quadro 1 - Levantamento bibliográfico da plataforma OASIS. BR acerca dos descritores: Formação Inicial, Alfabetização e Letramento -19
- Quadro 2 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações coletadas na plataforma OASIS.BR com os descritores: Políticas de Alfabetização, Alfabetização, Letramento - 20
- Quadro 3 - Temáticas de maior incidência encontradas - 21
- Quadro 4 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002, 2015, 2019) - 47
- Quadro 5 - Orientações para as políticas educacionais no Brasil segundo o RENABE (2021) – 54
- Quadro 6 - Orientações para as políticas educacionais no Brasil segundo o RENABE (2021) - 61
- Quadro 7 - Diretrizes gerais para o ensino da leitura - 64
- Quadro 8 - Conceitos terminológicos apresentados no Art 2º do Decreto n. 9.765/2019 - 73
- Quadro 9 - Seis componentes essenciais para a alfabetização - 74
- Quadro 10 - As diretrizes da PNA (Art. 5º do Decreto 9.765/2019) - 75
- Quadro 11 - Público-alvo da PNA - 76
- Quadro 12 - Agentes envolvidos na PNA - 76
- Quadro 13 – Mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA - 77
- Quadro 14 - Documentos históricos e normativos que antecederam a construção e instituição da PNA, conforme exposto pelo caderno da PNA (2019) - 84
- Quadro 15 - Conceitos dos termos apresentados pelo caderno da PNA - 90
- Quadro 16 - Conceitos dos termos apresentados pelo Caderno da PNA para se ler com autonomia – 91
- Quadro 17 - Quatro maneiras de ler palavras segundo Linnea Ehri – 95
- Quadro 18 - As fases do desenvolvimento da leitura e da escrita segundo Linnea Ehri – 96
- Quadro 19 - Onze variáveis das habilidades metalinguísticas de acordo com o caderno da PNA – 98
- Quadro 20 - Os seis componentes essenciais para a alfabetização, segundo a PNA – 99
- Quadro 21 - Quantidade de palavras lidas com fluência (EF), conforme a PNA - 99
- Quadro 22 - Eixos, ações efetivas e orçamento destinado ao programa “Tempo de Aprender” (2020) - 103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Resultados da avaliação do PISA em leitura em 2015	81
Gráfico 2 – Resultados da avaliação do PISA para matemática em 2015.....	82

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Organização dos temas que serão abordados neste capítulo	72
Diagrama 2 - Legislações nacionais que embasaram o Decreto n. 9.765/2019	73
Diagrama 3 - Resultados da ANA em 2016	82
Diagrama 4 - Modelo de Cordas por Hollis Scarborough (2001)	97
Diagrama 5 - Eixos norteadores para análise	111

LISTA DE ABREVIACÕES

CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
LDB de n. 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNC Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada nas Ciências
AFVP	Área da Forma Visual das Palavras
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPFORP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OAB	Exame da Ordem dos Advogados
OASIS.BR	Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
EUA	Estados Unidos da América
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQD	Política Nacional de Qualidade Docente
QI	Quociente de Inteligência
Rede CpE	Rede Nacional de Ciência para a Educação
RENABE	Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências
SE	Secretaria Executiva
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	35
1.2. A formação de professores frente às políticas públicas educacionais	43
1.3. Formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE).....	46
2. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA).....	70
2.1. O Decreto n. 9.765/2019	72
2.2. O caderno da PNA.....	78
2.2.1. A criação de uma política para melhoria dos resultados da alfabetização no país.....	81
2.2.2. Alfabetização, Literacia e Numeracia.....	90
2.2.3. Política Nacional de Alfabetização.....	100
2.3. A Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências.....	101
3. PNA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	105
3.1 Eixos norteadores para análises	110
3.1.1 Eixo 1: O avanço da extrema direita e seu projeto para a alfabetização do país.....	111
3.1.2 Eixo 2: A fragmentação da concepção de linguagem e o empobrecimento da formação de professores proposta pela PNA.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

A justificativa para a escolha desse tema deve-se ao fato de que sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2018 e, atualmente, atuo como professora formadora do 1º aos 2º anos do Ensino Fundamental na Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

Minhas aproximações com o tema da alfabetização iniciaram ainda na graduação, quando realizei os estágios obrigatórios supervisionados. Dentre as experiências que tive, destaco minha atuação como assistente do Programa Mais Alfabetização (2018), em uma escola municipal de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Nessa ocasião, auxiliava três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, objetivando apoiar as crianças que ainda não estavam alfabetizadas. Ali, experienciei a realidade educacional, podendo assim observar mais diretamente os desafios cotidianos que os docentes enfrentam na busca pela plena alfabetização de seus estudantes, como também a pressão que sofriam, e provavelmente ainda sofrem, diante da institucionalização das alterações normativas propostas pelas políticas educacionais que, consequentemente, modificam todo o processo formativo.

A partir desse momento, surgiram as seguintes inquietações sobre o processo de alfabetização: Por que grande parte dos estudantes não estava alfabetizada? Por que a formação inicial e continuada do professor alfabetizador parece ser tão distante do seu verdadeiro contexto social? Como alfabetizar crianças sem as condições mínimas para efetivação do ensino?

Esses questionamentos possibilitaram a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A prática de produção de textos na alfabetização: os tempos e os espaços de uma sala do segundo ano em uma escola da rede municipal de Campo Grande”, apresentado à banca no ano de 2018, cuja pesquisa realizou-se na mesma escola onde atuei como assistente no Programa Mais Alfabetização (2018).

No entanto, meus questionamentos sobre a alfabetização ainda eram latentes, sobretudo, quando em uma reunião com a turma de Pedagogia, todos se mostraram preocupados em relação às seguintes indagações feitas por um colega: “Se pegarmos uma sala de 1º ou 2º ano, como iremos alfabetizar? Vamos conseguir alfabetizar?”

Após concluir a graduação, minhas indagações continuavam latentes. E, nesse cenário, atuei como professora alfabetizadora em um colégio privado de Campo Grande/MS, onde alfabetizava as crianças pelo método fônico, no qual a abordagem de ensino se processava da seguinte forma: inicialmente, escolhia uma quantidade específica de letras a serem apresentadas

– aproximadamente três letras por semana; iniciava pelas vogais e, só depois, adentrava nas consoantes. As músicas, versos e poemas, que eram criados e produzidos, serviam para que se evidenciasse o som que cada letra possuía no interior das palavras. Durante toda a semana, no início da aula, eu fazia uma grande roda com os estudantes, estimulando-os a cantarem e a entoarem as mesmas músicas, versos e poemas, a fim de que pudessem decorá-los. Por muitas vezes, os gestores solicitavam que eu tomasse a leitura dos estudantes de forma individual e, paralelo a esse processo, que eles escrevessem as letras em seus cadernos, intencionando estabelecerem uma relação entre o oral e o escrito. Para que eles mecanizassem e decorassem o som da letra, dava início ao próximo conjunto de letras e assim por diante. Após esse processo, as crianças começavam a juntar as letras para formar as primeiras sílabas e, em seguida, formavam as primeiras palavras e frases, para só então produzirem pequenos textos.

Enquanto professora, me juntava a outros grupos de docentes para que juntos elaborássemos um planejamento que estivesse conectado com a realidade das crianças. Como dito anteriormente, tratava-se de uma escola privada, localizada na região central de Campo Grande - MS, em que o contexto social das famílias dos estudantes era totalmente diverso da escola pública onde atuei como assistente no Programa Mais Alfabetização (2018).

Os estudantes dessa turma da rede privada tinham acesso aos mais variados recursos tecnológicos, livros de boa qualidade e muitos deles colecionavam viagens para o exterior do país. Além disso, as salas de aula dessa escola não extrapolavam o limite de dez alunos por turma e, junto a isso, havia uma professora que nos auxiliava nas tarefas escolares. Portanto, pude perceber as limitações de se utilizar o método fônico com essas crianças. Nesse sentido, o método utilizado se tornava obsoleto para eles.

Meus pensamentos ainda permeados de indagações voltavam-se para a primeira escola em que atuei como assistente no Programa Mais Alfabetização (2018). Nesse contexto, alfabetizar pelo método fônico, considerando a realidade dos estudantes, consistia em descontextualizar o ensino, fragmentar a aprendizagem, negligenciar a aquisição das formas mais elaboradas do conhecimento humano.

Pensando nessas questões, elaborei o projeto de pesquisa intitulado “A formação inicial do professor alfabetizador: uma análise do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. Nessa proposta de estudo, intencionei compreender o processo formativo oferecido aos licenciandos em sua formação inicial no que tange à alfabetização de crianças. Entretanto, pude perceber que esse era apenas o início de um processo de desconstrução pessoal, pois essas constatações estavam imbuídas de ideias alienantes do capital, visto que nos meus

conhecimentos – que ainda permeavam o senso comum – havia doravante lacuna em relação à formação inicial.

Nesse ínterim, adentrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPFORP), coordenado pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti e, em seguida, ingressei no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS), no curso de Mestrado em Educação. Minha orientadora, Profa. Célia Beatriz Piatti, possibilitou-me o acesso a uma gama de leituras que me levaram a romper com os paradigmas anteriores e me oportunizaram entender que os processos de formação inicial e continuada são, na verdade, apenas a ponta do *iceberg*. Em outras palavras, fui progressivamente compreendendo o que Sader (2008) apontou sobre a educação nos moldes neoliberais, ao escrever o prefácio do livro “A educação para além do capital”, de István Mészáros (2008):

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2008, p. 16, grifos do autor).

O processo de desconstrução é gradativo e por vezes doloroso, tendo em conta que desnudar a realidade em toda a sua essência causa choques, quebras de paradigmas e transgride ideias, crenças e valores construídos no decorrer de muitas décadas. Nessa perspectiva, me identifico com Zanella (2013), ao expor o rompimento de sua visão homogênea de sociedade, na qual pôde se “[...] aproximar do que então desconhecia. Avidamente tentei correr atrás do não lido, não visto, não ouvido, em luta contra um tempo que me parecia ter sido roubado.” (ZANELLA, 2013, p. 29).

Nesse contexto e a partir do emaranhado de inquietações que pulsavam dentro de mim, surgiu um momento bastante oportuno para a (re)criação de conceitos, definindo-se assim o objetivo desta pesquisa, que é investigar as possíveis implicações presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), tendo como guisa o seguinte problema: Qual(is) a(s) possível(eis) implicação(ões) da PNA para a formação do professor alfabetizador?

Nos objetivos específicos, busquei analisar a ideologia intrínseca no discurso da política, bem como suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador e verificar, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização.

Diante dessa intenção, entendo a formação de professores e o processo de alfabetização como campos intrínsecos aos complexos fatores sociais, políticos e econômicos, regidos por disputas, reformulando propostas com o intuito de atender projetos hegemônicos de reprodução do capital. Por esse prisma, sou anuente com Mészáros (2008), ao discorrer que:

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Inquestionáveis, incorrigíveis e inalteráveis são as leis do capital que, em seus constantes arranjos, impõem condições cada vez mais desumanizadoras à classe trabalhadora, imputando a ela o fracasso de sua existência. Considerando o bojo desses ajustes e as contradições inerentes à sociedade estratificada, a presente dissertação envereda-se sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, cujo método de análise é histórico e dialético.

Nagel (2015) expõe que o avanço do capitalismo no decurso de seu processo histórico engendrou a concepção do indivíduo como mero espectador, que passivamente observa os fenômenos da realidade com o raso conhecimento que lhe é dado por meio dos instrumentos de controle e apartado das práticas sociais. Nesse caso, a materialidade é subjetiva e as verdades são puramente absolutas, o que cerceia a construção de um conhecimento crítico pautado nas autênticas necessidades formativas dos seres humanos. Segundo Nagel (2015, p. 21):

Constrói-se, assim, uma ideologia massificante e massificadora que afirma ser o conhecimento um produto mental dos indivíduos, um produto das capacidades individuais, totalmente descolado do mundo, das relações, da prática social, do trabalho. Afirma-se um tipo de conhecimento que se expressará, no máximo, pela descrição, pela enumeração, pela catalogação, ou pela memorização de coisas pensadas de forma independente, emancipadas do movimento pelo qual poderiam ser explicadas.

Para tanto, doravante a lacuna na concepção de homem-mundo se insere na educação por meio de mecanismos de controle. Portanto, cabe apresentar o conceito de educação que defendo, por estar diretamente ligado à história da humanidade, tendo em vista que tem por objetivo propiciar todo o conhecimento histórico-ontológico construído socialmente pela mediação entre os seres humanos. Nessa relação, os indivíduos tornam-se seres capazes de

transformar a natureza e aperfeiçoá-la com base na sua dialética. Saviani e Duarte (2011) consideram que a educação:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Postas essas considerações, para iniciar a pesquisa, recorri a um mapeamento de produções científicas referentes à temática, que deu origem ao trabalho intitulado “Política Nacional de Alfabetização: mapeando as pesquisas (2010 a 2020)”, publicado no XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste e promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). (ALMEIDA; PIATTI, 2020)

Utilizei o recorte temporal entre os anos de 2010 a 2020 por ter como objetivo identificar a dimensão da temática “Políticas de Alfabetização” na plataforma Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASIS.BR), considerando que a produção realizada em um período de dez anos constitui-se de trabalhos atuais e pode representar perspectivas recentes referentes ao assunto em pauta. Nesse sentido, foram encontrados 42 trabalhos, sendo 19 teses e 23 dissertações.

Para atender às questões específicas que motivaram esse trabalho, optei pelos seguintes descritores: Formação Inicial – Alfabetização – Letramento; Políticas de Alfabetização – Alfabetização – Letramento. As buscas foram realizadas em dois momentos: no primeiro foram coletadas pesquisas referentes aos três primeiros descritores: “Formação Inicial – Alfabetização – Letramento”; e no segundo, buscou-se coletar dados referentes ao tema proposto, com base nos descritores “Políticas de Alfabetização – Alfabetização – Letramento”.

Os critérios de seleção basearam-se na leitura dos títulos dos trabalhos e seus resumos e, em alguns casos, na ausência de informações, o tema gerador do trabalho e sua leitura na íntegra. Os dados foram organizados em duas planilhas, nas quais se elencou como prioridade: título do trabalho; assunto da pesquisa conforme leitura prévia realizada nos resumos; instituição em que o trabalho está vinculado; autor e ano de realização da pesquisa.

Para maior compreensão, elaborei dois quadros a partir dos dois grupos de descritores pesquisados na plataforma OASIS.BR, sendo eles: “Formação Inicial – Alfabetização – Letramento” e “Políticas de Alfabetização – Alfabetização – Letramento”. Vale salientar que os quadros foram organizados conforme as temáticas de maior incidência encontradas, as quais

basearam-se em: 1) Formação Inicial; 2) Formação Continuada; 3) Prática Pedagógica; e 4) Programas de Alfabetização. Vale salientar que, devido ao assunto de alguns trabalhos, foi possível encaixá-los em mais de uma temática.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico da plataforma OASIS. BR acerca dos descritores: Formação Inicial, Alfabetização e Letramento

TEMÁTICA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/ANO	ORIENTADOR
Formação Inicial	A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades	Helen Danyane Soares Caetano de Souza, 2011.	Ricardo Bortoni e Stella Maris
Formação Inicial	A alfabetização e os desafios para o professor recém formado.	Zeni de Oliveira Muniz Ferreira, 2017.	Norinês Panicacci Bahia
Formação Inicial	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador	Silmara Cássia Barbosa Melo, 2015.	Ângela Maria Dias Fernandes
Formação Inicial	Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores	Hercilia Maria de Moura Vituriano, 2016.	Denise Maria de Carvalho Lopes
Formação Inicial	Alfabetização e Alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente	Cláudia Cardoso Niches 2014.	Luis Henrique Sommer
Formação Continuada	Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento (2018)	Herika Socorro da Costa Nunes, 2018.	Maria João Mogarro
Formação Continuada	O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina	Camile Martinelli Silveira, 2015.	Leonete Luzia Schmidt
Formação Continuada	Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre Formação Continuada no contexto escolar	Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos, 2013.	Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho.
Prática Pedagógica	A formação e prática pedagógica do professor de educação física e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento	Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski, 2018.	Maria Cristina
Prática Pedagógica	Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete	Lucimara de São José, 2012.	Ceris Salete Ribas da Silva
Prática Pedagógica	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental	Valdirene Maria Pioner da Silveira, 2013.	Denise Regina Quaresma da Silva
Prática Pedagógica	Documentário: uma proposta que contempla o letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização	Débora Tatiane Rosa, 2017.	Taíse Simioni
Prática Pedagógica	Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização	Feb Stabenow, 2011.	Micheli de Freitas Bissoli

Prática Pedagógica	Programa de letramento reescrevendo o futuro: uma experiência de formação de alfabetizadores no Estado do Amazonas	Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, 2012.	Emmanuel Sabino
Prática Pedagógica	Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil	Miriam Raquel Piazzini Machado, 2011.	Renata Junqueira de Souza
Prática Pedagógica	O programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.	Ruth Araújo da Cunha, 2018.	Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Prática Pedagógica	A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO	Lídia Silva Rodrigues, 2018.	Sônia Santana da Costa
Prática Pedagógica	Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora	Georgyanna Andréa Silva Morais, 2014.	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Programas de alfabetização	Um olhar sobre o Pró letramento (2015)	Janaina Silva Costa Antunes, 2015.	Claudia Maria Mendes Gontijo
Programas de alfabetização	Programa de letramento reescrevendo o futuro: uma experiência de formação de alfabetizadores no Estado do Amazonas	Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, 2012.	Emmanuel Sabino
Programas de alfabetização	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Luciane Teresinha Munhoz Santiago, 2015	Gilberto Ferreira Da Silva
Programas de alfabetização	O programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.	Ruth Araújo da Cunha, 2018.	Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Programas de alfabetização	Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete	Lucimara de São José, 2012.	Ceris Salete Ribas da Silva
Programas de alfabetização	Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Claudiana Maria Nogueira de Melo, 2015.	Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Programas de alfabetização	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador	Silmara Cássia Barbosa Mélo, 2015	Angela Maria Dias Fernandes
Políticas de alfabetização	O Delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização	Emiliana Cristina Rodrigues Nunes, 2013	Elisângela Alves da Silva Scaff

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quadro 2: Levantamento bibliográfico de teses e dissertações coletadas na plataforma OASIS.BR com os descritores: Políticas de Alfabetização, Alfabetização, Letramento

Temática	Título	Autor/ano	ORIENTADOR(A)
Teórico metodológico	Mudanças teórico-metodológicas no campo da Alfabetização sob a perspectiva de professores alfabetizadores	Débora. Proveti. Scardini Nacari, 2016	César Pereira Cola
Teórico metodológico	Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita	Lorita Helena Campanholo Bordignon, 2016.	Marilane Maria Helena Woff Paim
Formação Continuada	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente	Jair Joaquim Pereira, 2018.	Maria Marta Furlaneto
Formação Continuada	Políticas públicas de Formação Continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Eliane Travensoli Parise Cruz, 2018.	Vera Lúcia Martiniak
Formação Continuada	Pensando a inserção de políticas de Formação Continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	Giovanna Rodrigues Cabral, 2015.	Alícia Maria Catalano de Bonamino
Prática pedagógica	Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização	Alessandra Talissa de Sá, 2010.	Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Prática pedagógica	Propostas e práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.	Vanildo Stieg, 2012.	Cláudia Maria Mendes Gontijo
Prática pedagógica	Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada no campo	Grace Kelly de Assis Silva, 2018.	Maria do Socorro Silva
Programas de alfabetização	Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização.	Shenia D'arc Venturim Cornélio, 2015.	Claúdia Maria Mendes Gontijo
Programas de alfabetização	Um olhar sobre o Pró letramento (2015)	Janaina Silva Costa Antunes, 2015.	Claudia Maria Mendes Gontijo
Programas de alfabetização	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente	Jair Joaquim Pereira, 2018.	Maria Marta Furlaneto
Programas de alfabetização	As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD, 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem	Regina Godinho de Alcântara	Cleonara Maria Schwartz
Políticas de alfabetização	O potencial da lei do ensino fundamental de 9 anos	Maria Sirlene Pereira Shilickmim, 2015.	Maria Marta Furlaneto
Políticas públicas	Políticas públicas de Formação Continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Eliane Travensoli Parise Cruz, 2018.	Vera Lúcia Martiniak
Políticas públicas	Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares	Natália Bortolaci, 2016.	Claudemir Belintane

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os trabalhos coletados foram organizados segundo as temáticas de maior incidência encontradas, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3: Temáticas de maior incidência encontradas

TEMÁTICA	QUANTIDADE
Formação Inicial	8 trabalhos
Formação Continuada	4 trabalhos
Prática pedagógica	13 trabalhos
Programas de alfabetização	13 trabalhos
Políticas de alfabetização	2 trabalhos
Teórico-metodológicos	2 trabalhos
Total	42 trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com as análises feitas no portal OASIS.BR, a grande incidência de dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2010 a 2020 voltam-se à prática pedagógica. Outra importante observação é o fato de que as pesquisas, no geral, mantêm relação com o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, relacionando-o com os programas de alfabetização implementados durante esse período.

Em seguida, os programas de Alfabetização ganham destaque, considerando-se o número de pesquisas que se valem dessa temática, sobretudo ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013 a 2015). As políticas de alfabetização – entendidas aqui como políticas de Estado e, por isso, possuem continuidade – aparecem em menor incidência, revelando seu curto espaço em relação as outras temáticas.

Um dado relevante a ser destacado é que, conforme o levantamento bibliográfico realizado nos últimos 10 anos na plataforma OASIS.BR, a temática dos métodos de alfabetização não foi preocupação dos pesquisadores brasileiros durante esse período. Trabalhos de natureza teórico-metodológica que analisam as mudanças ocorridas no campo da alfabetização durante os anos de 2010 a 2020, conforme apresentado no levantamento bibliográfico, totalizam apenas dois trabalhos.

Com o levantamento bibliográfico realizado, não foram encontrados trabalhos referentes à temática. Em síntese, na pesquisa realizada na plataforma OASIS.BR constatou-se que os estudos voltados às políticas de alfabetização e à Formação Inicial no Brasil ocupam um lugar secundarizado se comparados a outras linhas temáticas, tais como a formação continuada, a prática pedagógica do professor alfabetizador e os programas de alfabetização. Observa-se, a partir de 2010, uma implosão de trabalhos relacionados aos programas de alfabetização no Brasil.

Com base nos dados apresentados, conclui-se que os trabalhos acadêmicos, compostos por teses e dissertações com recorte temporal de 2010 a 2020, privilegiam temáticas como a

formação continuada, a prática pedagógica e os programas de alfabetização, em detrimento da temática das políticas de alfabetização e formação continuada.

Dessa forma, após a leitura dos resumos, foram selecionados os trabalhos que versam sobre a temática em pauta – políticas de alfabetização, alfabetização e formação de professores, com o intuito de verificar as contribuições que esses trabalhos podem possibilitar à pesquisa, conforme seguem abaixo.

Souza (2011), em seu trabalho intitulado “A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades”, analisou como o curso de Pedagogia de uma Universidade em Unai/MG contemplou a formação inicial do professor alfabetizador como agente letrador, bem como a relação teoria e prática e como professores e graduandos concebiam alfabetização e letramento. A autora realizou uma comparação com as investigações da universidade e as matrizes curriculares de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) com boa avaliação no Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE). A pesquisa etnográfica revelou que a IES pesquisada apresentou destaque em relação à formação do professor alfabetizador e concluiu que os acadêmicos dos cursos de Pedagogia reconhecem a importância de uma boa formação inicial em alfabetização.

Ferreira (2017) apresentou em sua dissertação “A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado” os obstáculos enfrentados na prática pedagógica por professores em início de carreira em comparação aos saberes teórico-práticos adquiridos na formação inicial. Após realizar revisão de literatura e pesquisa de campo composta de entrevistas e questionários com cinco professores alfabetizadores, a autora concluiu a fragilização da formação inicial do professor alfabetizador, haja vista que a ênfase é dada à teoria em detrimento da prática.

A tese de Vituriano (2016) “Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores” objetivou analisar o processo formativo sob a ótica dos sentidos atribuídos por professores alfabetizadores do Ensino Superior, partindo do princípio que suas histórias de vida tornam-se constitutivas de ações na prática de formação. A análise centrou-se em dois eixos estruturantes, sendo eles: formação de professores e alfabetização. No primeiro eixo, a autora concluiu que os sentidos atribuídos se voltam à relação entre teoria e prática; a relação entre contextos de atuação; relação entre práticas, ensino, pesquisa e extensão; e a relação entre saberes e docência. Quanto ao segundo eixo, a autora observou que os sentidos apresentados pelos professores apontam para a apropriação das práticas de ler e escrever; campo de atuação/formação; relação entre letramento e objeto da formação inicial. Dentre os resultados obtidos, Vituriano (2016) constatou a dificuldade de

articulação entre teoria e prática, assim como o espaço-tempo desigual destinado à alfabetização nos cursos de pedagogia.

Niches (2014), em sua tese “Alfabetização e Alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente”, investigou a fragilidade que envolve a alfabetização na formação inicial de professores. Sob um ponto de vista histórico, os dados da pesquisa apontaram a predominância da abordagem mecânica e automatizada na concepção de leitura e escrita na formação de professores; a fragilidade do objeto alfabetização no campo da formação; e a contingência desse processo nas práticas de escolarização.

Nunes (2018), com pesquisa intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento”, desenvolveu uma formação continuada em uma escola pública do município de Belém/PA e baseou-se na perspectiva do professor pesquisador e reflexivo, intencionando modificar concepções nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Os resultados obtidos revelaram que a formação continuada em serviço, pelo prisma da concepção de professor reflexivo adotada, possibilitou levar os professores a refletirem sobre sua ação docente, corroborando modificações qualitativas em seu trabalho pedagógico.

O trabalho de Silveira (2016), denominado “Professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina: formação inicial e continuada”, buscou investigar o perfil das professoras do ciclo de alfabetização que compõem o quadro de docentes das escolas públicas de Santa Catarina/RS. Alicerçada no materialismo histórico dialético, a autora constatou que há uma diversidade de currículos no que tange à formação inicial docente do estado de Santa Catarina. Quanto à formação continuada, Silveira (2016) concluiu a expressiva quantidade de professores que não realizaram cursos de formação continuada.

Vasconcelos (2013), em dissertação intitulada “Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar”, alicerçada nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica, buscou investigar as práticas de letramento existentes na coordenação pedagógica e como essas práticas contribuem para a formação continuada de professores alfabetizadores. A partir de análise documental, o estudo revelou que a interação entre coordenação pedagógica e professoras alfabetizadoras baseia-se em relações hierárquicas, com legitimação de práticas disciplinadoras.

Scardini (2016), em sua tese “Mudanças teórico-metodológicas no campo da Alfabetização sob a perspectiva de professores alfabetizadores”, baseou seu referencial teórico em Mikhail Bakhtin, com enfoque na Teoria Histórico-Cultural. Para o autor Mikhail Bakhtin, conforme expõe a tese de Scardini (2016), o professor alfabetizador é o sujeito ativo do processo de Alfabetização, ou seja, um sujeito que dá respostas, que produz enunciados.

A autora realizou um contraponto com a abordagem construtivista. Segundo Scardini (2016), embora Emília Ferreiro e Ana Teberosky tenham representado um avanço conceitual na figura de professor e estudante, não preencheram as lacunas existentes e, especificamente no Brasil, o momento histórico que marcou um equívoco do construtivismo no país, deu continuidade ao fracasso escolar, perpetuando a visão de sujeitos como “coisas”, isto é, agentes passivos do processo de escolarização.

Scardini (2016) afirma esse posicionamento ao expor, ainda no resumo, que a perspectiva construtivista propõe uma forma de aprendizagem espontânea, na qual a criança pode aprender sozinha, o que secundariza o papel do professor, no entanto, na visão bakhtiniana, o professor age como mediador nessa relação social.

Bordignon (2016), em sua dissertação intitulada “Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita”, analisa 31 cadernos de estudantes residentes em nos municípios do estado de Santa Catarina, com intuito de identificar as concepções de Alfabetização e Letramento presente das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras. A autora realiza um percurso histórico da alfabetização no Brasil, tendo como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

A referida autora, ao longo de sua dissertação, buscou manter os elementos históricos-ontológicos interrelacionados, abordando a alfabetização e o letramento sob uma visão calcada na Pedagogia Histórico-Crítica, contrariando uma perspectiva mecânica, positivista e superficial da temática. Desse modo, é importante destacar a conceituação teórica e histórica que Bordignon (2016) realiza acerca da aquisição da linguagem escrita pela criança.

Para a autora, a escrita é produto da criação humana, imbuída de sentidos e significados, cujo processo se aperfeiçoou no decorrer da historicidade humana. Desse modo, a escrita se realiza pela mediação entre a fala, signos e gestos, pensamento que dialoga com o que apresenta Vigotski (2004):

O domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. (VYGOTSKY, 2007, p. 4).

Antes de ser inserido na escola, o aprendiz já possui conhecimentos internalizados de mundo letrado, isto é, tem contato com diversos textos, em variados portadores. A aquisição da língua escrita, conforme Vigotski (2004), está envolvido em um sistema bastante complexo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A gênese histórica perpassa toda a pesquisa pautada na teoria Histórico-Cultural e, portanto, dialoga com a teoria psicológica e pedagógica adotadas nesta pesquisa.

Pereira (2018), em sua tese “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente”, analisa o documento PNAIC (2013) e seus impactos enquanto política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, alicerçado na Análise do Discurso. O autor (2018) busca compreender os discursos produzidos por meio dessa política pública que operam sentidos na sociedade em geral.

A tese de Cruz (2018), intitulada “Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor”, verifica as modificações ocorridas na construção do leitor em relação às políticas públicas educacionais em âmbito federal, sobretudo o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2013), com embasamento teórico no materialismo histórico-dialético e tendo como foco central do trabalho a formação continuada de professores.

Antunes (2015), em sua tese “Um olhar sobre o pró-letramento”, objetiva analisar as políticas públicas educacionais, em específico o programa pró-letramento sob uma perspectiva bakhtiniana, embasando-se nos enunciados produzidos pelo documento. A autora (2015) aponta para o forte valor semântico contido no nome do programa: Pró-Letramento, apresentando a importância de uma política em favor do letramento no país.

Cornélio (2015) apresenta em seu trabalho intitulado “Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização” a análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como os editais, manuais para professores e obras distribuídas pelo Ministério da Educação. Sob a ótica da teoria da enunciação de Bakhtin, a autora (2015) conclui que nos livros didáticos estiveram presentes diversas concepções dos métodos de alfabetização, com maior incidência dos métodos analíticos em detrimento dos métodos sintéticos. Ademais, apresentou os princípios teóricos distintos contidos nos livros acerca da alfabetização e do letramento.

Os estudos de Pereira (2018), Cruz (2018), Antunes (2015) e Cornélio (2015) permitiram constatar que as políticas públicas educacionais produzem discursos que inserem na sociedade perspectivas e modos de agir. Além disso, à luz do método materialista histórico e dialético, todo documento deve ser analisado com intuito de que sejam desveladas as contradições presentes no âmbito de sua construção, possibilitando o olhar crítico para as condições históricas que o constituíram.

Em suma, por meio dos trabalhos coletados, observa-se o valor intrínseco imbuído em cada um deles: as políticas de alfabetização, ainda que tenham a participação de pesquisadores da área, se concretizam como instrumentos de controle do capital, utilizados para alienar a sociedade, sobretudo as classes menos favorecidas.

É notório que o capitalismo cria estratégias para manter seu poderio social e alienante perante a sociedade. Uma das ferramentas utilizadas é a organização sistemática dos currículos, no qual há a escolha de conteúdos que cerceiam a possibilidade de os conhecimentos elaborados serem difundidos à classe trabalhadora. Afinal, o capital reconhece que o excesso de transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade permite que os sujeitos adotem uma consciência para si da realidade e possam transcendê-la.

Além disso, o capitalismo precisa formar um perfil de trabalhador que seja alienado, adestrado e se adapte facilmente às demandas que o neoliberalismo impõe. Conforme Marsiglia e Martins (2018, p. 1703, 2018), “[...] o projeto neoliberal, tendo em vista essa reestruturação, exige um ‘novo’ tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora, etc.”.

Nesse viés, a educação torna-se a principal estratégia para consolidar esse modelo de trabalhador. Seu projeto consiste na escolha sistemática dos conteúdos curriculares, na valorização de disciplinas que preencham, de forma parcelada, o intelecto do indivíduo, a criação de condições altamente alienantes e a negação da realidade.

De posse dessas informações, iniciei minha pesquisa com objetivo de desvelar a realidade que, até então, era para mim imposta com base nos seguintes questionamentos: Em qual momento histórico a PNA (2019) se revela e qual(is) perspectiva(s) inserem na formação docente? Quais suas possíveis implicações na formação inicial e continuada do professor alfabetizador?

Mencionei anteriormente que a criação da pesquisa necessita romper paradigmas e desconstruir conceitos, concepções e ideologias tão enraizadas em nosso processo de constituir-se enquanto pertencentes ao gênero humano. Nesse sentido, pesquisar implica a (re)criação do

próprio ato de pesquisar, uma vez que expressa o compromisso ético e político do pesquisador, trazendo marcas “do até então não dito, ou então do contradito” (ZANELLA, 2013, p. 48).

Nessa perspectiva, as análises empreendidas nesse trabalho intenciam a superação de correntes pragmáticas e metafísicas, que compreendem o ser humano como um agente externo à sociedade. Trata-se, portanto, de transgredir as barreiras do capital, que se configuram intransponíveis neste século, e desvelar a realidade objetiva e concreta, propondo alternativas que viabilizem a emancipação e a humanização dos indivíduos.

Desse modo, considero que a corrente teórica que possibilita o desvelamento dessa realidade fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e seus interlocutores e na Pedagogia Histórico-Crítica, haja vista ambas correntes estarem alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético e, por isso, assumo aqui uma abordagem dialética, conforme concepção vigotskiana.

A epistemologia marxista possui método próprio de investigação, cuja premissa é manter a mútua relação entre objeto de pesquisa e método de análise, sendo que essa relação inerente à dialética presente nos complexos sociais do qual fazem parte unificam-se e singularizam-se. Desse modo, Zanella *et al* (2007) explicitam características da Psicologia Histórico-Cultural:

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um ‘apêndice’ que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos. Por isso, privilegiam-se os movimentos, transições, aquilo que propicia uma compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que os mesmos compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações. (ZANELLA *et al* 2007, p. 28).

Chamo a atenção para o fato de que a Psicologia Histórico-Cultural constitui uma teoria psicológica. Assim, reconhecendo que este trabalho se insere no campo da educação e parte de uma análise concreta da contradição existente na formação do professor alfabetizador no âmbito da PNA, utilizamos como teoria pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica em interface com a abordagem histórico-cultural. Martins (2013) assim caracteriza os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica:

Também edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, esta teoria pedagógica não perde de vista a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano; não pretere que a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples

inserção social das pessoas. Pelo contrário, evidencia o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano. (MARTINS, 2013, p. 46).

Conforme Saviani (2011), proponente da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é o produto institucionalizado do desenvolvimento humano, uma vez que os seres humanos foram progressivamente transformando a natureza e assimilando os diferentes tipos de saberes. Nesse sentido, para essa teoria pedagógica, a educação escolar tem como papel central desenvolver nos indivíduos as máximas potencialidades já produzidas pelo gênero humano, possibilitando a eles o acesso aos conhecimentos artístico, literário, estético, religioso, intelectual e prático.

Com base nessa premissa e tendo em vista os desmontes da educação pública, a Pedagogia Histórico-Crítica torna-se coerente com minha postura enquanto pesquisadora: considero a educação pública de qualidade, em que todos os estudantes da classe trabalhadora possam envolver-se nas formas mais elaboradas de conhecimento humano. Além disso, do ponto de vista histórico-crítico, nego o caráter de neutralidade, o qual correntes positivistas e idealistas tentam impor nas pesquisas. Contrariando esse viés, vejo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativas para confrontar uma realidade que é imposta atualmente na sociedade e, conseqüentemente, nas pesquisas científicas, qual seja: a impossibilidade de questionar e se expor politicamente e o constante silenciamento aos posicionamentos contrários àqueles que dominam as massas.

Nesse viés, Saviani (2011) defende que o papel da escola é transmitir o saber sistematizado aos indivíduos. No entanto, segundo o autor, não é qualquer tipo de saber, mas o saber elaborado historicamente e construído socialmente nas relações sociais entre os seres humanos. Está ancorado nesse pressuposto minha posição sobre a alfabetização: um processo que ocorre desde a mais tenra idade e se desenvolve culturalmente a partir da aquisição da linguagem escrita pela criança, constituindo a criação de funções psíquicas superiores cada vez mais elevadas. Nas palavras de Martins (2015):

Em suma, a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização demandando sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência. (MARTINS, 2015, p. 2012).

Com base nessa afirmação da autora, defendo que o processo de alfabetização não pode reduzir-se à decodificação e codificação de palavras, tampouco encerrar-se na aprendizagem mecânica e automática. Logo, é possível observar a estreita relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural neste trabalho, pois possibilitam pensar a superação do ensino restrito aos métodos de alfabetização e técnicas de como ensinar – a prática pela prática – e buscar alternativas para um ensino engajado com as autênticas necessidades formativas de crianças oriundas da classe trabalhadora.

Desse modo, ambas as teorias se ancoram no materialismo histórico-dialético. Ao basear uma pesquisa nessas duas teorias, busco analisar o percurso lógico-histórico do objeto em estudo, transgredindo o complexo social do qual faz parte. Trata-se de buscar as contradições existentes no real, pautar-se pela busca da objetividade, desvelar a essência do objeto, ir além das aparências. Por esse prisma, tem-se o método histórico e dialético como epistemologia base para realização da pesquisa. Cedro e Nascimento (2017), em seus estudos, elucidam características do método em curso:

A característica principal do método histórico e dialético é a de que o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua totalidade. Logo, uma série de aproximações contínuas cada vez mais abrangentes é necessário para que se torne acessível ao indivíduo. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 27).

No método histórico e dialético, a objetividade da realidade concreta é ponto de partida para análise do contexto em estudo, sem perder de vista a totalidade social que o envolve. Para utilizar-se dessa epistemologia, é necessário que ela seja vista como possibilidade de transformação, utilizando caminhos que expliquem os fenômenos em uma análise histórico-ontológica¹, de modo que se confronte a realidade imposta pelo capital e as suas subjetividades pragmáticas, isto é, imergir-se na essência do objeto fundamentalmente, histórico (DELARI JUNIO, 2015). Nessa mesma direção, Delari Junio (2015) esclarece:

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente ‘progressivo’ mas constituído de avanços, de retrocessos, de saltos qualitativos e mesmo de paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como ‘progresso’ ordenado, harmonioso, isento de conflito. Neste sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir. (DELARI JUNIO, 2015, p. 50-51)

¹ Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 20), “A perspectiva histórico-ontológica da formação humana [...] é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social.”

A opção pelo método histórico e dialético para o procedimento de investigação desta pesquisa ocorre por essa epistemologia apresentar o objeto de análise não apenas como mero receptor do meio social, mas, sobretudo, imbuído na totalidade social, que constitui e por ela é constituído. Nessa perspectiva, busca-se captar a essência do fenômeno em estudo, considerando a universalidade que o determina, no interior da unidade particular. Desse modo, sou contrária às perspectivas que negam o percurso histórico-ontológico da humanidade, sendo legitimados os interesses do capital, assim como hierarquizados os conhecimentos científicos às classes dominantes. É exatamente contrário a essa visão que o método histórico e dialético se fundamenta.

No entendimento de Martins (2015), as pesquisas que se utilizam da epistemologia histórica e dialética buscam a superação da lógica formal e, para isso, devem pautar-se na compreensão dialética da relação singular-particular-universal. Nesse ínterim, singular refere-se à imediaticidade do fenômeno, enquanto a expressão universal abrange seu campo geral, os complexos fatores sociais e internos que o envolvem, isto é, sua totalidade social. Como categoria responsável pela mediação entre a relação singular-universal, há a particularidade do fenômeno. (MARTINS, 2015). Conforme a mesma autora:

Outrossim, [...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2015, p. 38).

De acordo com Morettini (2012), Vigotski, ao utilizar-se da base marxista, fundamentou a corrente histórico-cultural na historicidade do gênero humano, calcada no produto de sua atividade vital: o trabalho e, desse modo, apontou que o ser humano possui o suporte biológico, mas é devido às suas funções psicológicas superiores, bem como sua relação ativa com o mundo, que os indivíduos modificam a natureza, transformando-a e diferenciando-se de outros seres vivos.

Nesse sentido, segundo Morettini (2012), a escola de Vigotski superou visões pragmáticas e biologizantes da Psicologia e propôs uma forma revolucionária de pensar os sujeitos, baseada em sua gênese histórico-ontológica. Em outras palavras, conforme apresenta a autora, o ser humano é o resultado de suas transformações ao longo do processo evolutivo.

Quanto à especificidade da natureza humana, Saviani (2011) aponta que o ser humano precisa produzir continuamente os meios para sua existência, uma vez que “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (SAVIANI, 2011,

p. 11). Conforme o autor, esse processo de produção só pode ocorrer intencionalmente e orientado por uma determinada finalidade antecipada mentalmente pelo homem. Isso constitui o trabalho – no sentido ontológico.

Outro ponto de grande relevância consiste no fato de que a interface entre formação de professores e alfabetização realizada nesta pesquisa, considerando o método adotado, está ancorada na abordagem ontológica, isto é, no processo de formação e autoconstrução humana, no movimento da história real, em que o homem alçou patamares cada vez mais elevados por meio do trabalho. De acordo com Rossi (2020, p. 579):

Para atingir uma determinada finalidade a consciência humana precisa analisar e refletir sobre os elementos naturais do modo como eles são em si mesmos para que aquela determinada necessidade (construir um abrigo, por exemplo) possa ser satisfeita. Com isso, ao final deste processo, foram gerados vários conhecimentos, habilidades, técnicas, ideias e valores que podem ser utilizados em várias outras situações distintas da situação original. Abre-se, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos complexos sociais (educação, geografia, arte, ciência etc.) que terão funções distintas na reprodução social. Cria-se a totalidade e o movimento histórico.

Partindo disso e da interface entre formação de professores e alfabetização, concebo a abordagem ontológica neste trabalho necessária e coerente ao se considerarem alguns pontos de vista: 1) O objeto de estudo é analisado com foco nas sínteses das relações sociais, assim como no movimento dialético e recíproco da sociedade, buscando identificar a essência contida no fenômeno; 2) A linguagem constitui-se como um mecanismo cultural, por meio da qual o homem avançou nas formas pré-históricas de comunicação, desenvolvendo mecanismos cada vez mais elaborados e complexos de se relacionar, constituindo a leitura e a escrita, tal como a conhecemos nas sociedades grafocêntricas²; 3) A formação de professores, numa abordagem ontológica, configura a síntese das determinações sociais, inserida num complexo campo de disputas: por um lado, pela manutenção da ordem social vigente e, por outro, pela mudança verdadeiramente radical, que rompa com a lógica do capital.

Com base nesse pressuposto, fundamentam-se minhas críticas tecidas neste trabalho. Meu conceito de crítica se realiza no confronto entre objeto de estudo e método de pesquisa, em que busco desvelar o objeto em sua dinamicidade, seus condicionantes e sua estrutura no movimento real, analisando a dialética inerente a ele, presente no interior da sociedade. Não se trata, pois, da crítica pela crítica, tampouco em apontamentos infundados e distanciados do

² Sociedades grafocêntricas utilizam a linguagem escrita como forma de comunicação.

referencial teórico adotado. Portanto, minha concepção de crítica é coerente com a perspectiva adotada:

Cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2011, p. 18).

Postas essas considerações, frente à abordagem epistemológica adotada, parto da análise documental do Decreto n. 9.765, aprovado pelo Presidente da República no dia 11 de abril de 2019, e do caderno da PNA, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Alfabetização (Sealf)³ no dia 15 de agosto de 2019. A partir da corrente histórico-cultural, intenciono ir além da realidade imediata apresentada nesses documentos, considerando analisar nas contradições existentes no movimento dialético por meio da relação singular-particular-universal, as essências contidas no fenômeno em estudo.

De acordo com Cellard (2012), os documentos constituem fontes de informações que possibilitam a reconstrução de contextos sociais e culturais de determinados momentos históricos. Conforme o autor:

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. [...] O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. (CELLARD, 2012, p. 295).

O mesmo autor enfatiza que a análise documental distancia o olhar subjetivo do pesquisador sobre o objeto investigado, uma vez que anula “[...] a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.” (CELLARD, 2012, p. 295). Desse modo, sob a égide do método histórico e dialético, os documentos apresentados serão analisados em seu movimento lógico e

³ Criada por meio do Decreto n. 9.665, de 09 de janeiro de 2019, a Secretaria de Alfabetização (Sealf) integra as Secretarias do Governo Federal e tem o objetivo de viabilizar, orientar e coordenar políticas de alfabetização para crianças, jovens e adultos, além de fiscalizar e coordenar ações técnicas e financeiras em regime de colaboração entre os Estados, Municípios e o Distrito Federal, em parceria com organismos nacionais e internacionais. Ademais, a Sealf coordena e elabora os currículos e os materiais didático-pedagógicos de alfabetização, a formação de professores de todo o país, bem como aplica os mecanismos que possibilitam a avaliação dos/as estudantes do país, baseado em evidências científicas. (MEC. Secretaria de Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao>. Acesso em: 26 jul. 2021).

dinâmico, com vistas a ultrapassar a pseudoconcreticidade aparente e visando à totalidade do fenômeno.

No entanto, é necessário ressaltar que a pesquisa documental não constitui um método, e sim a técnica de pesquisa utilizada. Em outras palavras, parto diretamente do aparente, do superficial, para emergir no movimento real e concreto, sendo o objeto de estudo a mola propulsora de análise. Rossi (2020, p. 581) sobre essa questão aponta que “[...] as técnicas de pesquisa: análise documental, filosófica, bibliográficas *etc.*, servirão como meio para o investigador descobrir o movimento real do objeto e não como fim em si mesmas.”

Na elaboração da pesquisa, foi necessário buscar na historicidade documentos normativos que embasaram a formação de professores no país, desde a implementação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF 88. A respeito disso, foi realizada uma análise crítica acerca dos seguintes documentos: 1) resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior; 2) resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores; 3) a resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum (BNC – Formação Continuada).

Além desses documentos, foi analisado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), publicado no dia 14 de abril de 2021 pelo MEC e Sealf. Esse documento faz parte das ações implementadas pelo Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA, contendo dez capítulos que apresentam as proposições para a alfabetização baseada na ciência, como síntese do estado da arte de pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia. Por não haver tempo hábil, optei por analisar apenas o documento do capítulo X, intitulado “Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores”. Para tanto, recorri a trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito da formação de professores, os quais apresentam, juntamente com aporte teórico utilizado, subsídios para se pensar o processo formativo. A respeito disso, utilizei como aporte teórico: Gontijo (2014), Martins (2010; 2013; 2015), Hypólito (2015), Gonçalves Mota e Anadon (2020) e Franco e Martins (2021). Para compreensão da alfabetização no contexto da formação de professores e das políticas públicas: Mortatti (2008; 2010; 2019; 2021), Dangió e Martins (2018), Franco e Martins (2021) e Patto (1999).

Estudei também obras epistemológicas com preceitos marxistas a fim de compreender o complexo processo ontológico-histórico da humanidade, assim como os condicionantes do

neoliberalismo e como estes interferem nas políticas públicas educacionais que, consequentemente, engendram perspectivas e normatividades na formação de professores: Duarte (2001), Martins (2015), Marx (2001), Mézsáros (2008; 2015), Rossi (2020), Saviani (2009; 2011) e Saviani e Duarte (2015). Em busca de compreender o neoliberalismo sobre suas diversas faces, inclusive aquelas que dialogam com seus interesses, estudei sobre Hayek (1990) e Perrenoud (2014). Em contraponto com esses autores, utilizei Mogilka (2021), Lima (2010) e Tonet (2015).

Como aporte para a compreensão do método histórico e dialético, bem como dos fundamentos teóricos acerca da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizei Morettini (2012), Zanella (2007; 2013), Tuleski, Chaves e Leite (2015), Cedro e Nascimento (2017) e Rossi (2020).

A pesquisa está organizada em três capítulos, sendo que o primeiro, intitulado “A formação de professores no contexto da sociedade capitalista”, busca analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, implementadas entre os anos de 2002 a 2019 e o RENABE, apontando como esses documentos estão alinhados às perspectivas do neoliberalismo. Desse modo, as análises concluíram que as políticas educacionais para a formação de professores fragmentam o processo formativo dos docentes, individualizam suas práticas e propõem modelos reducionistas e técnico-instrumentais, calcados no lema do aprender a aprender.

Tais proposições, ao serem normatizadas por meio das políticas educacionais, cerceiam a autonomia do professor e negligenciam o acesso aos conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, assim como impossibilitam a emancipação dos seres humanos rumo à apropriação das máximas capacidades do gênero humano, colaborando para a imensa desigualdade social existente e a desumanização dos indivíduos.

O segundo capítulo, “Política Nacional de Alfabetização (PNA)”, descreve minuciosamente o Decreto n. 9.765/2019 e as implementações que dele decorreram, a saber: o caderno da PNA (2019), a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE/2019) e os programas “Tempo de Aprender” (2020) e “Conta pra Mim” (2020), já que ambos integram as ações da PNA. Sendo assim, neste capítulo, intenciona-se realizar a descrição detalhada dos documentos supracitados, contextualizando o momento histórico, político e social durante sua implementação no país.

Nesse desencadear de ideias, o terceiro capítulo, denominado “PNA: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador”, discute o avanço da extrema direita no país, que trouxe o recrudescimento das formas mais desumanizadoras existentes, contribuindo

para a implementação de políticas aliadas aos interesses de mercado, que destituem o saber historicamente produzido pela humanidade. No que tange à PNA, as análises revelaram o fato de a política negligenciar um ensino significativo e destituir outras possibilidades teóricas ao propor a inauguração de um “novo” momento na história da alfabetização no Brasil, causando um apagamento/silenciamento de estudos que contribuíram – e ainda contribuem – para pensar o ensino inicial da leitura e da escrita.

Assim, entende-se que a escrita do referido capítulo, além de ter possibilitado a publicação do artigo “Política Nacional de Alfabetização: implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental” na revista *Educação e Políticas em Debate* (ALMEIDA; PIATTI, 2021)⁴, proporciona a publicização da questão atual da PNA no campo da alfabetização, retratando as imposições das políticas públicas educacionais, suas discontinuidades e implicações na formação de professores.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Tendo em vista a interface realizada neste trabalho entre formação de professores e alfabetização, vemos ser necessário realizar uma análise, de forma mais geral, acerca das seguintes questões: O que é o capitalismo? Quem auxilia sua legitimação? Também questiono: O que é a educação e a formação de professores sob a perspectiva do capitalismo? Ambas estão a serviço de quem?

Para entendermos a sociedade capitalista, julgamos necessário iniciar as discussões abordando seu ato fundante: o trabalho. O trabalho, conforme Saviani e Duarte (2015, p. 20-21), constitui-se como uma “[...] atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social.” Segundo contribuições dos autores, essa atividade vital humana resulta no intercâmbio entre o homem e a natureza, em que a segunda é completamente modificada pelas ações idealizadas previamente na mente humana, objetivando a prática social. Sendo assim,

O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto. [...] Nesse sentido, o produto do

⁴ A respeito disso, ler: ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização: implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 10, n. 2, p. 648-664, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179/32278>

trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em objeto social. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 23).

Desse modo, considerando a dinâmica do processo histórico e entendendo que os homens intervêm diretamente no movimento real, saímos de sociedades centradas no escambo e caminhamos rumo à propriedade privada, à exploração do homem pelo homem e à divisão de classes. Acerca da passagem do feudalismo como modo de produção para o capitalismo, Patto (1999, p. 25) discorre:

A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século.

Imbuídos dessas questões, respondemos o primeiro questionamento: O que é o capitalismo? O capitalismo consiste em um sistema de produção antagônico e se sustenta pela exploração da classe trabalhadora, como forma de garantir o lucro e o acúmulo de riquezas a uma minoria burguesa, sendo esta detentora dos meios de produção. De acordo com Patto (1999), o avanço do capitalismo, em seus diversos mecanismos de controle, acentuou o antagonismo entre burguesia e proletariado. A partir disso, inicia-se outra forma de trabalho, o trabalho alienado, que, convertendo a humanização em desumanização, destitui a classe dominada de seus meios de produção. Segundo contribuições de Patto (1999, p. 30, *grifo nosso*):

O caráter alienado deste processo de trabalho fica patente, segundo Marx, pelo fato de que, sempre que possível, ele é evitado. Trabalhar, nestas novas condições da indústria capitalista, *significa mais do que sacrificar-se, significa mortificar-se*. De vida produtiva, o trabalho reduz-se a meio para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo: ele é a sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade econômica. A atividade vital consciente do homem é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções animais: comer, beber, procriar etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se.

Para perpetuar-se, o capitalismo necessita criar mecanismos de alienação e controle. Sendo assim, com base na citação anterior e reconhecendo o avanço da extrema direita no país, observamos, nesse momento histórico, o recrudescimento da precarização do trabalho convertido em suas formas mais avassaladoras: para adaptar-se à sociedade e garantir sua sobrevivência, exige-se do indivíduo um espírito empreendedor, cujas características baseiam-se em um perfil criativo, proativo e inovador. Assim, sustenta-se o pressuposto liberal da meritocracia e difunde-se a ideia de que todos podem tornar-se donos do próprio negócio, haja vista que, nessa perspectiva, a oportunidade de ascensão econômica é oferecida a todos os indivíduos, indistintamente.

Ora, não seria possível dialogar sobre formação de professores e alfabetização, tampouco avançar nas análises sem considerar o complexo sistema social. Não é possível ignorar todas as relações de exploração e submissão, sem se considerar que estamos inseridos em um sistema no qual todos nós, da classe trabalhadora, somos apenas números transformados em mercadoria.

No entanto o capitalismo não consegue se perpetuar por si próprio. Antes, para reproduzir e legitimar seus interesses, necessita utilizar-se de instrumentos ideológicos para isso. Dentre esses elementos ideológicos de reprodução do capital, encontra-se o Estado Moderno.

Segundo Mészáros (2015), para se examinar o Estado moderno, é preciso compreendermos que ele está inserido na sociedade capitalista e, nesse cenário, cumpre função de agente de manutenção e perpetuação da ordem social. Sob as bases estatais do capital, o Estado mantém o papel de afirmar-se como força política, legitimando as desigualdades e opondo-se arbitrariamente a todo tipo de resistência que se mostre contrária à lei estabelecida. Conforme o Mészáros (2015, p. 13):

Sem examinar o Estado moderno, não se examina o capitalismo. Ambos surgiram juntos, no final da Idade Média, na Europa Ocidental. O Estado tornou-se a expressão política do capital, a forma de organizar e viabilizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre as classes sociais e um intrincado sistema de regras e condutas que viabilizassem a produção da mercadoria. Expressão da centralização fiscal, da força militar e do espaço da produção e circulação de mercadorias, as crises do capital são também crises do Estado.

Segundo Tonet (2017), vários são os instrumentos ideológicos que auxiliam a legitimação e reprodução do capitalismo, dentre eles o sistema político, a educação, a religião, a comunicação, *etc*, sem perder de vista a contradição e o movimento recíproco de forças no

interior da sociedade capitalista entre infraestrutura e superestrutura. No entanto, conforme o autor, o Estado torna-se o maior agente, pois controla todo o processo da totalidade social.

Diante desse exposto, cabe responder à outra pergunta formulada anteriormente: O que é a educação? Considerando o exposto, a educação sob a perspectiva neoliberal é um instrumento ideológico, cujo fundamento é a reprodução do capital. A formação de professores, ancorada nas bases de legitimação da educação, tem como princípio formar o perfil de indivíduo que se adapte aos mecanismos impostos pelo capital.

Nesse sentido, é necessário nos posicionarmos frente às formas representativas que legitimam as ideologias do neoliberalismo e reproduzem a alienação. A nosso ver, a corrente teórica que possibilita compreender a essência contida nos fenômenos do campo educacional, especialmente aqueles voltados à formação de professores, sustenta-se na égide do materialismo-histórico-dialético, à luz do referencial vigotskiano e da pedagogia histórico-crítica, os quais defendem que, para analisar um determinado objeto de estudo, é necessário compreendê-lo em sua totalidade, isto é, não deslocá-lo de fatores sociais, políticos e econômicos, contrariando o que as pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) fomentam para a sociedade de classes.

Segundo Duarte (2001) “[...] as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à **verdade**.” (DUARTE, 2001, p. 24, grifo nosso).

O termo em grifo possibilita uma série de interpretações epistemológicas, sendo necessário elucidar, de modo breve, mas coerente, qual a concepção de verdade que se está em busca e se pretende apresentar. Para isso, utilizamos contribuições de Delari Junior (2015) para quem há dois tipos de verdade, das quais o método vigotskiano distancia-se substancialmente: a verdade absoluta e a verdade relativa. Ambos os conceitos de verdade denotam concepções subjetivas e dogmáticas, que possuem na sua gênese o comodismo *versus* o novo comodismo.

A verdade, pautada nos princípios críticos, é aquela que nega todas as formas de comodismo e subjetivismo, com intuito de desvelar a realidade na sua concreticidade e objetividade. Em outras palavras, é ir além daquilo que está posto, transcender as formas subjetivas e metafísicas de compreender a realidade, ou seja, a verdade que possibilita a síntese como forma de superação de verdades absolutas e relativas. Nas palavras de Delari Junior (2015, p. 50):

Não se trata de uma objetividade que isente o pesquisador de tomar posição, mas justamente daquela que o convida a posicionar-se não em função apenas de suas crenças pessoais, ‘absolutas’, ou ‘relativas’, senão em confronto com as características

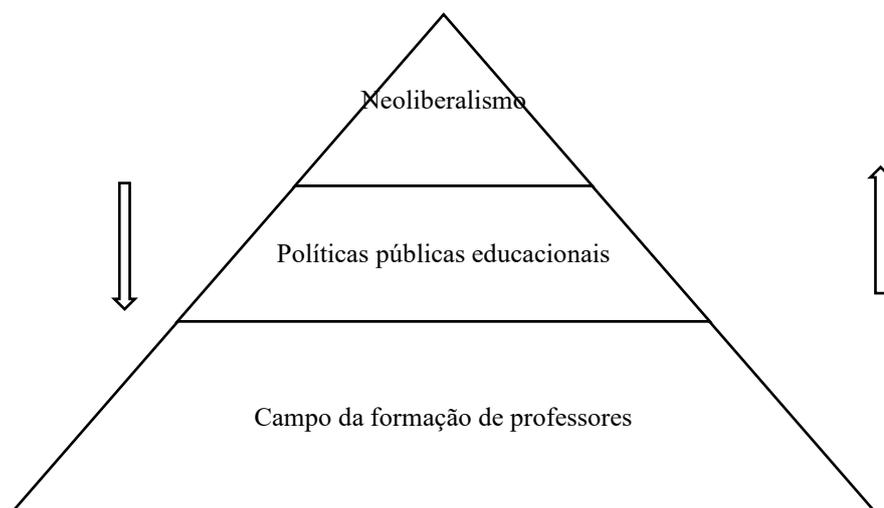
mais profundas e elevadas da realidade que visa a compreender; a explicar e a transformar. [...] Nesse sentido, entendemos que aquilo que constitui o pensamento crítico é apresentar a realidade não só como ‘imaginamos que seja’ ou como ‘desejariamos que fosse’, mas ‘tal como é e pode ser’.

Ora, nossa oposição refere-se a todas as formas de desumanização propostas pelo neoliberalismo, que cria mecanismos de controle à classe trabalhadora e difunde, de forma demasiada estratégica, propagandas de continuidade da agenda neoliberal. A verdade que se busca nesse trabalho não se refere a questões metafísicas, pautadas na continuidade da realidade abstrata, na qual os seres humanos agem passivamente, sem preterir a transgressão do mundo concreto, tal como é. Concordamos com o posicionamento de Martins (2010) ao afirmar que:

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. (MARTINS, 2010, p. 15-16).

Analisar a formação de professores, a nosso ver, implica investigar o complexo social do qual ele faz parte, objetivando desvelar a realidade em que esse campo está inserido. Com a finalidade de desenhar as proposições desse trabalho, ilustramos abaixo a dialética desse campo intenso de disputas – formação de professores – lembrando que a realidade analisada não é imutável, tampouco definitiva para o percurso da formação docente, pois “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte.” (MARTINS, 2010, p. 14).

Figura 2 - A dialética na conjuntura social



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A ilustração acima elucidada, de forma didática, a dialética do campo da formação de professores, permeado de disputas e conflitos. As setas – para cima e para baixo – indicam que no interior da sociedade capitalista, esse movimento não é imutável e estático, mas inerente às contradições do capital. Ao possuir o conhecimento historicamente produzido e socialmente construído, o neoliberalismo intervém diretamente na economia e na sociedade, criando instrumentos para alienar e desumanizar a classe trabalhadora.

Ao analisar os postulados epistemológicos e filosóficos do neoliberalismo, Duarte (2001, p. 24) expõe que “[...] as classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da tal adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado.” O autor possibilita reflexões para compreender as concepções neoliberais, dentre as quais há como princípios o incentivo à individualidade, à concorrência e à competitividade dos seres humanos, imputando-os o fracasso de sua própria história.

Tal aceção é notória nos postulados epistemológicos e filosóficos de Frederick Hayek, considerado por muitos pesquisadores influente pensador neoliberal. (DUARTE, 2001). Nesse sentido, nossa proposta não é nos aprofundarmos na extensa obra de Hayek (1990), mas apontar brevemente alguns princípios implícitos nessa perspectiva que, conseqüentemente, insere suas ideologias no campo educacional. Ao analisar brevemente a obra “O caminho da servidão” (1990), observamos alguns conceitos centrais que emergem do pensamento neoliberal, dentre eles o individualismo e a livre concorrência como progresso individual dos seres humanos, o qual é considerado como algo natural e inevitável.

Duarte (2001, p. 99), ao analisar o neoliberal Hayek, expõe que nessa perspectiva “[...] o que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro.” Com isso, a atuação e os avanços dos indivíduos na sociedade são sempre de forma subjetiva e não intencional. Na perspectiva de Hayek (1990), conhecimento e sociedade estão intimamente ligados e, nessa perspectiva, o conhecimento é fragmentado, individual e particular, isto é, o conhecimento não está conectado a uma perspectiva de totalidade social, esvaziando o indivíduo da realidade concreta e objetiva. Segundo contribuições de Duarte (2001, p. 101):

Para Hayek, cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares. Assim Wainwright (1998, p. 52) não deixa dúvidas quanto a íntima ligação epistemológica-sociológica no pensamento de Hayek entre individualismo, caráter

fragmentário e falho do conhecimento, casualidade na formação social e, presente em todos esses elementos, a naturalização do que é histórico-social.

Com base nessa tendência neoliberal, fica claro observarmos que, ao engendrar na educação os postulados neoliberais, a função social dos indivíduos torna-se a de aceitar a condição que lhes é imposta, uma vez que suas preferências e opiniões o levaram a determinado fim. No caso da educação, essa ideologia se insere no âmbito das políticas públicas educacionais, interferindo no processo de formação de professores, com estratégias que restringem a autonomia do professor e propõem medidas de controle e coerção à sua prática.

As considerações tecidas até o momento apontam a necessidade de não deslocar o objeto de pesquisa – formação de professores – da totalidade social, pois, conforme já explicitado, o campo educativo sofre diretamente as interferências das correntes hegemônicas do neoliberalismo, inserindo a formação de professores em um campo de intensa disputa. Tais conflitos ocorrem em um movimento dialético, em que o capital cria mecanismos de controle para impossibilitar que as classes menos favorecidas adquiram o conhecimento historicamente produzido e socialmente construído.

No tocante à formação de professores, Martins (2010), ao analisar o legado educacional do século XX para a formação de professores, identificou que os debates acerca desse campo ampliaram-se consideravelmente a partir das décadas de 1970 e 1980, ganhando destaque com a promulgação da LDB n. 9394/1996. Para a autora (2010), há um hiato no que tange a formação *dever ser* e a realidade concreta a que os indivíduos – professores – estão inseridos e as dificuldades para sua real concretização. Segundo a autora (2010, p. 15):

[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

A autora (2010) tece considerações relevantes para se pensar as diferenças entre o trabalho educativo e a ocupação profissional. O primeiro diz respeito ao fato de os trabalhadores desse campo serem responsáveis por desenvolverem as máximas potencialidades adquiridas pelo gênero humano, que caminha para a humanização dos indivíduos. Já a segunda, ocupação profissional, invertendo, de forma avassaladora, o produto do trabalho e convertendo a humanização em desumanização, em trabalho expropriado do ser, que o aliena e tira do

indivíduo professor as condições de desenvolver-se dentro de sua própria humanidade. (MARTINS, 2010)

No que tange à formação de professores, considerada pela autora como “[...] uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14), o neoliberalismo converte a real formação que possibilita a humanização dos indivíduos em uma lógica globalizante, pautada na ideologia mercantil internacional. Nesse viés, a educação – e por que não a formação de professores – engendra-se em um campo de intenso domínio do capitalismo, que, nesse momento histórico, estrutura-se com vistas de controle à formação docente, restringindo a autonomia do professor e secundarizando uma sólida formação, necessária à prática social dos professores, ao mero saber-fazer.

Diante das contribuições apresentadas acima, compreendo que, por meio da formação de professores, são reproduzidos os interesses capitalistas. Em outras palavras, podemos resumir nosso pensamento da seguinte forma: o Estado – configurado para reproduzir os interesses do capital – organiza as diretrizes e elabora políticas públicas educacionais que orientam toda a educação e, conseqüentemente, a formação de professores. Condicionada a essas imposições, as políticas são implementadas nos currículos escolares da Educação Básica e Superior e acabam por direcionar os caminhos que o processo formativo terá. Por fim, os currículos são operacionalizados nas salas de aula (seja das Universidades ou das escolas de Educação Básica) com os estudantes, que reproduzem, na sociedade, o conhecimento alienante adquirido.

No entanto, considerando o método adotado, seríamos incoerentes se concebêssemos esse movimento de maneira linear, estática e imutável, isto é, como realidade dada e inalterável. A dialética ocorre por meio de disputas entre classe dominante e classe dominada, cujas características se fundem na contradição marcada por rupturas, continuidades e descontinuidades.

Nesse ponto, constatamos a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa aos modelos impositivos e alienantes do capital. De acordo com essa teoria pedagógica, a função precípua da educação escolar é a transmissão-assimilação do saber historicamente produzido e socialmente construído, ou seja, é desenvolver em cada indivíduo as máximas potencialidades já adquiridas pelo gênero humano. É possibilitar acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, literários, estéticos etc.; um ensino desenvolvente, humano, o qual favoreça às crianças da classe trabalhadora o acesso a verdade e não retire delas a liberdade e o direito de aprender.

Entretanto, as análises que seguem abaixo apontam um caminho contrário. Veremos, a seguir, o percurso histórico das políticas educacionais que direcionaram a formação de professores desde a década de 1990, assim como os documentos normativos que orientam esse campo atualmente. Com isso, buscamos desvelar que o avanço da extrema direita no país ocasionou o recrudescimento avassalador do neoliberalismo nas políticas educacionais, reduzindo o processo formativo ao desenvolvimento de competências e apagando um percurso histórico que muitos setores progressistas tentavam construir rumo a uma educação humanizadora e desenvolvente.

1.1 A formação de professores frente às políticas públicas educacionais

As políticas públicas educacionais se inserem em um campo de intensa disputa hegemônica marcada por conflitos e processos descontínuos fortemente sustentados pela concepção de governo presente no momento de sua elaboração e implementação. No cenário atual, as políticas educacionais enveredam-se sob a égide do neoliberalismo, com forte participação de empresas globais e organismos internacionais, que realizam ajustes na Educação Básica desde a década de 1990. (FRANCO; MARTINS, 2021).

Hypólito (2015), ao analisar o trabalho docente no PNE, afirma que as políticas educacionais no país, ao pautar-se em modelos globais, sobretudo de países como Inglaterra e Estados Unidos, constituem-se em referenciais descontextualizados se comparados aos fatores históricos decorrentes do fracasso educacional no país. Nas palavras do autor:

[...] ao contrário do que as evidências e as pesquisas demonstram, ao longo das décadas os reformadores e suas políticas educativas têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira, o que não está, ao contrário do que dizem, baseado em evidências. (HYPÓLITO, 2015, p. 520).

Para tanto, compreendemos a educação em sua ontogênese, como um trabalho produtivo intencional diante da concretude da realidade que está diretamente ligada à história da humanidade, objetivando propiciar todo o conhecimento histórico-ontológico construído socialmente pela mediação entre os seres humanos. Nessa relação, os indivíduos tornam-se seres capazes de transformar a natureza e aperfeiçoá-la com base na sua dialética.

Diante disso, fica evidente o caráter autoritário das políticas educacionais e o controle do capital, fazendo retroceder direitos da Educação Básica, outrora adquiridos por meio da luta dos movimentos sociais, sindicais e de setores da sociedade civil e das Universidades,

envolvidos na busca por uma educação de qualidade mais justa e democrática para todos os estudantes brasileiros.

Gontijo (2014), analisando as políticas mundiais a partir dos relatórios que tornaram centrais a questão da alfabetização infantil, tendo como recorte temporal as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, aponta que os organismos internacionais, sobretudo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), orientaram suas políticas com enfoque na teoria do capital humano, isto é, na perspectiva que concebe a educação como importante instrumento de progresso social e econômico. Nas palavras de Gontijo (2014, p. 18-19):

Segundo o relatório da UNESCO (idem), entre 1960 e 1970, a maioria desses organismos deixa de apoiar campanhas de alfabetização em massa e passa a adotar modelos de educação fundados na teoria do capital humano. A alfabetização passa a ser vista como um requisito para o desenvolvimento econômico e progresso nacional. Nesse contexto, o conceito de alfabetização funcional ganha relevo. Assim, a alfabetização não pode ser considerada um fim em si mesma, mas deve preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico na sociedade. Dessa forma, esse conceito rompe com a ideia de que a alfabetização reduz ao ensino da leitura e da escrita (idem).

Nessa direção, Ramos (2016) apresenta em seu trabalho que os anos de 1990 foram fecundos para a introdução de reformas neoliberais no contexto das políticas educacionais oriundas de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE). Segundo considerações da autora (2016):

A conjugação desses fenômenos no contexto de reformas neoliberais do Estado brasileiro ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000 deixou o caminho livre para a realização de reformas do mesmo tipo também na educação, inclusive como estratégia de obtenção do consenso em torno de uma sociabilidade. (RAMOS, 2016, p. 60).

Sob a égide do neoliberalismo, conforme mencionamos anteriormente, as políticas educacionais vêm se estruturando no Brasil desde a década de 1990, contexto de construção e implementação da LDB n. 9394/1996, e sendo orientadas pelas políticas mundiais, com base nos ideais da pedagogia das competências e as pedagogias do aprender a aprender. Acerca disso, Ramos (2016, p. 60) explana que “[...] do ano de 1998, quando as primeiras Diretrizes foram implementadas, até 2004, a hegemonia da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais foi incontestável.”

É preciso esclarecer que, embora a Pedagogia das Competências esteja presente desde a década de 1990, ela vem ganhando destaque cada vez mais intenso e nuclear nas políticas públicas atuais no Brasil, acentuada com o avanço da extrema direita no país, deferido por meio do golpe de Estado contra a ex-presidente Dilma Rousseff.

Nessa mesma direção, Martins (2010) expõe que, dentre os legados educacionais deixados pelo século XX, encontra-se a intensa contradição entre a ocupação profissional docente estabelecida no bojo dos condicionantes da sociedade capitalista e, de outro lado, uma educação escolar pautada nos princípios do trabalho, reconhecido como atividade vital dos indivíduos, que propicia o desenvolvimento das máximas potencialidades já adquiridas pelo gênero humano. No entanto, conforme a autora, o direcionamento da formação docente reconfigurou-se alinhado aos interesses de setores privados da sociedade pós-moderna. Martins (2010), analisando contribuições de Saviani (2000), apresenta que:

No ‘apagar das luzes’ do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, o ‘neonstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’, e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo. (MARTINS, 2010, p. 18).

Decorrente da “vitória” do setor neoliberal, intensas modificações foram inseridas no campo educacional, sobretudo a formação de professores, que manteve-se condicionada às imposições do capital, cujo objetivo foi (e continua sendo) o esvaziamento do trabalho docente e o hiato entre uma formação intencionalmente planejada, objetivada nas capacidades construídas historicamente pela mediação entre os seres humanos e a ocupação profissional, condição que expropria o indivíduo de seu trabalho e o responsabiliza pelos baixos índices educacionais propalados pela Educação Básica. (MARTINS, 2010).

Em diálogo com a citação de Martins (2010), pretendemos discutir a hegemonia das vertentes do neoprodutivismo, expressas nas pedagogias do “aprender a aprender” e na pedagogia das competências, apresentadas por documentos que norteiam a formação de professores, dentre eles – e que serão a base para análise da referida pesquisa neste capítulo – as CNE/CP n. 2/2019 e o Relatório de Alfabetização Baseada na Ciência (2019), no qual serão investigadas, em seu Capítulo X, as políticas públicas para a formação de professores.

O que buscamos com essa análise é apresentar a informação de que as políticas educacionais, por sua vez, ao inserirem perspectivas de como fazer aos professores, impõem regras para a formação docente, condicionam sua prática pedagógica e restringem a autonomia docente. Como já apresentado, embora o neoliberalismo não realize tais imposições sem um movimento dialético, ele intervém na educação com base no movimento pendular da realidade objetiva apresentado pela classe trabalhadora.

1.2 Formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)

Sabemos que o neoliberalismo instituiu reformas na Educação Básica desde a década de 1990 e reconfigurou as políticas educacionais e, por isso, buscamos nesse momento analisar criticamente as implicações desses novos direcionamentos para a formação de professores, os quais inserem perspectivas e modos de agir dos docentes. Assim, como ponto de partida, utilizamos as três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, implementadas a partir de 1990, a saber: Resolução CNE/CP n. 1/2002; Resolução CNE n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2019 e, em seguida o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (2021).

Nesse momento, apontam-se as implicações das DCNs, dada pela Resolução do CNE/CP n. 2/2019, aprovada em 2 de dezembro de 2019. Para análise desse documento, será feito um percurso histórico abordando as DCNs anteriores, a saber: Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Resolução CNE/CP n. 2/2015, discutindo as perspectivas de cada diretriz. Em seguida, será feita uma análise em relação à DCN de 2019 e ao RENABE, discutindo seu Capítulo X.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foi organizada em três eixos estruturantes, sendo eles: a) a concepção de educação adotada por cada documento; b) o princípio que norteia o documento; e c) a concepção de formação de professores. Nesse contexto, pretendemos localizar, nas próprias resoluções, as concepções presentes, com intuito de nos aproximarmos das ideias propostas por cada uma delas. O quadro comparativo abaixo possibilita uma análise dos pontos de análise em foco pela pesquisa.

Quadro 4 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002, 2015, 2019)

Categorias de análise	Resolução CNE/CP 1/2002	Resolução CNE/CP n. 2/2015	Resolução CNE/CP n. 2/2019
Concepção de educação	Não está especificado na Resolução n.	Por educação entendem-se os processos	Não está especificado na Resolução n. 2/2019 a

	1/2002 a concepção de educação adotada. Contudo, por meio da leitura, é possível depreender que o ideal de educação está voltado para o ensino de competências como “nuclear na concepção do curso.	formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.	concepção de educação adotada. Contudo, por meio da leitura, é possível depreender que a concepção de educação se restringe às competências e habilidades.
Princípio norteador	O desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais para toda a Educação Básica e Ensino Superior (cursos de licenciatura e graduação plena) e a concepção de aprendizagem pautada pelo princípio metodológico ação-reflexão-ação.	O documento tem como foco 11 princípios norteadores, dentre os quais destacamos: formação docente como compromisso do Estado, que assegure aos indivíduos o direito à educação básica; articulação entre teoria e prática, que promova uma sólida formação teórica e interdisciplinar; compromisso ético, social e político, visando a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	O princípio que norteia o documento está pautado no desenvolvimento de um conjunto de competências gerais que se desdobram em competências específicas e a progressão de habilidades, com foco em três dimensões basilares, a saber: I. engajamento profissional; II. Conhecimento profissional e prática profissional.
Concepção de formação docente	Uma formação que possibilite o desenvolvimento de competências necessárias para o fazer docente.	A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O quadro comparativo elucidado acima apresenta três eixos estruturantes de análise utilizadas para identificar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, as concepções que nortearam a construção dos documentos e, conseqüentemente,

suas implicações para a formação de professores. Nossas análises apontam para o alinhamento do documento às proposições do neoliberalismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e 2019.

As modificações das políticas públicas para a formação docente no país elucidam que as reformas que ocorreram ao longo dos anos de 1990 para a educação refletiram as novas orientações tomadas pelo Estado no processo de reestruturação do sistema educacional e, nesse sentido, as preocupações acerca da formação de professores no Brasil ocupam espaço centralizador no governo de Fernando Henrique Cardoso, firmando-se numa intensa disputa entre setores progressistas e concepções neoliberais, que atrelavam a educação a questões mercadológicas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). O excerto abaixo confirma essa constatação:

A década de 1990 foi marcada por intenso movimento de reformas políticas, que reconfiguraram a educação em todos os seus níveis, teve como um de seus marcos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Observa-se que as reformulações realizadas internamente vieram articuladas a ajustes orientados por organismos internacionais a fim de cumprir acordos de contrapartida à tomada de empréstimos para esta área. Entre as reformas iniciadas na década de 1990, destacamos a da formação dos professores, que precisam ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto de reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal”, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 362).

Nesse contexto, em 18 de fevereiro de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que se caracterizou por um breve texto composto de sete laudas, segundo o qual estabelecia que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 01). Conforme elucidado no documento, as orientações para a formação de professores de 2002 seguiram o princípio adotado pela agenda neoliberal, a qual introduziu em toda a Educação Básica o ideário da Pedagogia das Competências, adotando “[...] a competência como concepção nuclear na orientação do curso.” (BRASIL, 2002, p. 02)

Segundo contribuições de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003, houve uma reconfiguração nas políticas educacionais do país, o que pressionou o CNE a adotar uma nova concepção das DCNS para a formação de professores, ocasionando o afastamento da Pedagogia das Competências do campo educacional.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) expõem que durante o processo de construção das novas DCNs, a comissão de elaboração foi recomposta por diversas vezes. Um ponto importante foi a aprovação da Lei n. 13.005/2014, que instituiu o PNE e abriu caminho para que uma Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores fosse aprovada, articulada a um projeto de valorização dos professores que concebesse a educação como processo intencional e emancipatório. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Conforme ainda contribuições das autoras (2020, p. 364):

Após um grande debate e múltiplas articulações, foram aprovadas em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica.

As análises das autoras apontam ainda que:

Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364)

É notório observarmos o engajamento social que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 atribuiu à formação inicial, ao elucidar a importância de se considerar a educação como um processo emancipatório, intencional e metódico, que vise ao atendimento das especificidades das variadas modalidades de ensino na ação da prática pedagógica do professor, de modo que o trabalho docente conduza à práxis (BRASIL, 2015). Além disso, o documento dedica o Capítulo II para tratar da formação dos profissionais e da base comum nacional de professores, já preconizada pela LDB n. 9.394/1996. O documento prevê, em seu Art. 5º, o seguinte:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 06).

Em consonância com as autoras (2020), nossas análises puderam verificar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 rompe com o princípio da Pedagogia das Competências, amplamente difundido e aplicado nos direcionamentos das políticas educacionais da década de 1990. Dentre os temas fundantes, que foram trazidos à discussão acerca da formação de professores, estão: a gestão democrática, a diversidade de saberes, sujeitos e culturas inerentes ao espaço escolar, a sólida formação teórica dos professores aliada à prática na ação pedagógica que concretiza a práxis, a articulação entre formação inicial e continuada, dentre outras proposições extremamente caras para pensar a formação docente.

No entanto, com o golpe de Estado que deferiu o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em 2016, e o avanço da extrema direita no país, abriu-se caminho para que políticas alinhadas aos interesses de mercado fossem implementadas e impostas na educação. Portanto, houve uma reformulação das políticas educacionais, tomando-se como centro os postulados ideológicos do neoliberalismo, que privilegiam os interesses privatistas, inserindo reformas que fomentam o princípio de competências mínimas aliadas ao desenvolvimento de habilidades essenciais a toda a Educação Básica. Essa ingerência no campo educacional pressionou o rompimento de perspectivas que propunham uma educação como processo emancipatório e intencional, que considerava professores e alunos como sujeitos históricos oriundos de determinadas culturas.

O destaque para o viés neoliberal se deu por meio da aprovação da BNCC, em 2017, ponto fundamental para direcionar uma “nova” política de formação de professores. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), uma parcela do grupo que esteve presente na elaboração da Resolução CNE/CP n. 1/2002 retornou ao MEC em 2016 e efetivou a noção de competência como princípio nuclear para os eixos curriculares. Marcou-se, então, um movimento de disputa entre setores progressistas, os quais, de um lado, defendiam a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015 e, de outro, o grupo neoliberal, que acentuou a necessidade de revisão das antigas Diretrizes e propôs uma reconfiguração do documento. Contudo, as entidades progressistas que lutavam pela continuidade da Resolução de 2015, não saíram vitoriosas, tendo em vista que grande parte do grupo presente no MEC e CNE estavam ligados a setores privatistas. Desse modo, conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366):

A proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento

resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente.

Na BNC, a Formação Inicial está alicerçada em competências gerais docentes e competências específicas a serem desenvolvidas pelo licenciando por meio de habilidades equivalentes às competências. Em seu Art. 2º e Art. 3º, o documento apresenta de forma clara a concepção de formação docente adotada, conforme referenciado abaixo:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019, p. 02).

Com base na diretriz de 2019, a política de formação de professores passa a ter uma nova configuração, estruturando-se a partir de três dimensões, a saber: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Para cada uma das três dimensões, são organizadas um conjunto de competências específicas que se desenvolvem, conforme o documento, de forma interdependente. Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2019 está estritamente alinhada à BNCC de 2017, tendo em vista que “[...] em mais de um momento é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC.” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

De acordo com nossas análises, o referido documento ressalta o esvaziamento da profissão docente, ao propor um modelo prescritivo e técnico instrumental, ou seja, espera-se que o professor seja útil, ágil e flexível, atendendo aos interesses propostos pelo mundo capitalista, afinal, não é necessário pensar criticamente, tampouco conhecer profundamente as relações de desigualdade às quais professores estão expostos diariamente, expropriados do seu trabalho e sobrevivendo por meio de sua ocupação profissional. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), o modelo prescritivo propõe uma prática pedagógica engessada, homogeneizadora, que restringe a autonomia do professor em sala de aula, considerando que os procedimentos e técnicas já estão prontas.

Já o modelo técnico instrumental promove a prática pela prática, sem reflexão e criticidade, impossibilitando uma formação que propicie a problematização e o pensar sobre a alienação de seu trabalho, convertido em ocupação profissional (MARTINS, 2010). Nesse

sentido, a organização pedagógica do sistema escolar criada pelo neoliberalismo cerceia a liberdade de pensamento do professor.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2019) encontra-se o RENABE (2021), apresentado à população brasileira no dia 14 de abril de 2021 pelo Ministro de Educação Milton Ribeiro e pelo Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim, por meio da cerimônia de abertura que ocorreu via canais digitais. O relatório consiste em um extenso documento com diversas proposições relacionadas às evidências científicas para alfabetização, cujo objetivo principal é alinhar a aprendizagem a outros países, como estratégia econômica e social. (BRASIL, 2021)

O documento está dividido em dez capítulos, sendo eles: 1) Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização (p. 48-66); 2) A neurobiologia da leitura e da escrita (p. 69-95); 3) Como as crianças aprendem a ler e escrever no português do Brasil (p. 96-124); 4) Numeracia e Literacia: Como associar o ensino e a aprendizagem da matemática básica com a alfabetização? (p. 124-164); 5) Estratégias e práticas de ensino para aprendizagem da leitura e da escrita (p. 169-184); 6) Autorregulação e literacia: evidências a partir de revisão de literatura (p. 185-206); 7) Dificuldades e desafios da alfabetização em diferentes contextos: variabilidade sensorial, linguística e cognitiva (p. 207-240); 8) Avaliação e monitoramento da leitura e da escrita em crianças (p. 241-261); 9) Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia (p. 267-315); e 10) Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores (p. 316-338).

Seria de grande êxito se pudéssemos realizar a análise de todo o RENABE (2021), contudo, sabendo-se que não há tempo hábil para tal avaliação, selecionamos apenas o Capítulo X para realizar um estudo crítico, uma vez que este documento traz direcionamentos consonantes à Resolução do CNE/CP n. 2/2019, ressaltando a necessidade de se reformular as políticas públicas vigentes, alinhando-as ao mercado mundializado e enfatizando o saber-fazer docente, o modelo técnico instrumental e prescritivo e a pedagogia das competências, ao definir competências específicas e eficazes para professores alfabetizadores ensinarem os seus estudantes a ler e escrever.

O RENABE (2021) tem como papel central de discussão a formação inicial e continuada e a profissionalização do professor, cujo objetivo é apresentar propostas e ações que fomentem uma reorientação das políticas públicas de formação de professores alinhada com a de países que obtiveram os melhores índices de aprendizagem nas avaliações internacionais, tais como Hong Kong, Singapura, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia,

Portugal e Chile. Nessa visão, uma alfabetização de qualidade está intimamente relacionada ao progresso econômico do país. Conforme discorre o documento (2021):

Após análise das políticas públicas voltadas à formação docente nos países selecionados, foram levantados os principais elementos que as estruturam e quais são os que se repetem nas diferentes realidades. Podemos concluir que esses pontos tendem a ser a base de toda política que alcança bons resultados naquilo que é o mais importante: a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2021, p. 316).

Conforme apresentado na citação, o Capítulo X está estruturado em duas partes: a primeira apresenta a ideia de que, após a análise das políticas educacionais dos países citados, foram estruturados 10 pontos referentes aos principais elementos que embasam essas políticas internacionais. Já a segunda parte, apresenta diretrizes específicas para o ensino da leitura, sinalizando competências que se esperam do professor alfabetizador.

Destaca-se, de prontidão, que em momento algum estamos nos opondo, neste trabalho, à qualidade da educação, tampouco somos contrários à adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização que promovam as reais necessidades formativas de professores e alunos. Nossa posição, então, como já referenciada anteriormente, está voltada para uma concepção que considere todo o saber historicamente sistematizado pelos indivíduos, tendo a prática social como o centro do processo formativo.

Portanto, a crítica que se faz aqui está relacionada aos modelos prescritivos e técnico-instrumentais que privilegiam o saber-fazer docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Essa concepção está evidenciada nas propostas executadas pelo Ministério da Educação, por meio da aprovação do Decreto n. 9.765/2019 e da Resolução n. 2/2019 do CNE, orientadas pelo princípio geral das competências gerais e específicas para a profissão docente. Conforme apresentado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovada pelo Ministério da Educação em 2019, determinam diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores. O RENABE (2021), por sua vez, é específico ao estabelecer competências para o ensino da leitura, definindo o que se espera do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir elenca os 10 pontos de atenção estruturados, seguindo a organização textual do próprio RENABE (2021), que inicia abordando os pontos coletados em políticas educacionais internacionais e explica como elas funcionam nesses países. O relatório faz crítica ao modelo atual do Brasil e, por fim, finaliza a parte II propondo uma nova reconfiguração nas políticas educacionais. Com o intuito de manter a fidedignidade aos postulados adotados pelo documento, optamos por trazer citações que aproximem o leitor das proposições do relatório.

Quadro 5 - Orientações para as políticas educacionais no Brasil segundo o RENABE (2021)

Elementos principais coletados em países internacionais	Crítica ao modelo atual	Proposta do RENABE para superar a atual situação
<p>Ponto 1: O sistema educacional é muito bem estruturado, com definições claras de quais são as responsabilidades das diferentes instituições envolvidas na política de formação docente.</p>	<p>Em nível federal, hoje, no Brasil, a formação inicial e o desenvolvimento de professores são responsabilidades de diferentes áreas e órgãos, tais como: Secretarias do Ministério da Educação (Educação Básica, Ensino Superior, Alfabetização e Educação Profissional e Tecnológica), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), CNE (Conselho Nacional de Educação) e IES (Instituições de Ensino Superior). (BRASIL, 2021, p. 317-318 grifo do autor)</p>	<p>Se queremos ter uma forte, coerente e integrada política para os professores seria preciso instituir um grupo de profissionais que tivesse competência técnica e acadêmica capaz de desenhar e implementar uma política nacional de qualidade docente. (BRASIL, 2021, p. 317-318 grifo do autor)</p>
<p>Ponto 2. Monitoram os resultados, seja por meio de certificação docente, acreditação de cursos ou outra forma de avaliação.</p>	<p>Sem consistente monitoramento dos resultados, é muito difícil garantir qualidade na formação docente. Os dois instrumentos que existem hoje no Brasil (processos de reconhecimento de cursos de nível superior e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE) são frágeis e não contribuem para elevar o nível de qualidade dos professores. O mesmo acontece com os concursos públicos realizados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Seria imprescindível revermos as avaliações dos cursos que formam os professores nas IES e criarmos outro mecanismo que permita verificar com mais exatidão e rigor as competências que queremos que os professores possuam, como uma certificação docente, semelhante ao Exame de Ordem dos Advogados. (BRASIL, 2021, p. 319)</p>	<p>Seria imprescindível revermos as avaliações dos cursos que formam os professores nas IES e criarmos outro mecanismo que permita verificar com mais exatidão e rigor as competências que queremos que os professores possuam, como uma certificação docente, semelhante ao Exame de Ordem dos Advogados. (BRASIL, 2021, p. 319)</p>
<p>Ponto 3: Possuem uma matriz de competências do professor que embasa tanto a formação inicial quanto a continuada.</p>	<p>Este ponto não apresenta críticas no RENABE, tendo em vista que sua execução já está em andamento desde 2019, com a aprovação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019.</p>	<p>Em dezembro de 2019 foi homologado documento que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores e a base nacional comum de formação de professores. Nesse documento, foi estabelecida uma Matriz de Competências Profissionais Docente que teve como inspiração o modelo australiano. O desafio agora consiste em: reorganizar os cursos, os concursos, as avaliações, etc. de acordo com as novas competências e, também, especificar o que cada uma dessas competências significa. Por enquanto,</p>

		ainda são definições muito abrangentes e não deixam claras as expectativas e o que se deve ensinar para alcançá-las. (BRASIL, 2021, p. 320).
Ponto 4: Há uma rígida seleção de alunos para a entrada nos cursos de formação inicial de professores.	No Brasil, a seleção de alunos para os cursos de formação para atuar como professor é ainda bastante frágil, uma vez que nas faculdades particulares, por haver um número relativamente grande de vagas, o processo seletivo acaba não sendo muito exigente. Assim, o candidato que puder pagar as mensalidades da instituição privada, terá sua vaga garantida. Pesquisas recentes mostram que os ingressantes nos cursos de formação docente apresentam os piores resultados nas provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). (BRASIL, 2021, p. 321)	[...] é fundamental se pensar em propostas que limitem a entrada dos alunos que não tenham conhecimentos mínimos necessários para se poder frequentar um curso de nível superior. (BRASIL, 2021, p. 321)
Ponto 5: Os alunos do curso de formação inicial de professores estudam em tempo integral	Não é possível continuarmos a aceitar que, no Brasil, os alunos possam realizar um curso de formação de professores sem terem tempo para se dedicar aos estudos e às práticas docentes que devem ser realizadas nas escolas. É inacreditável saber que existem alunos que trabalham durante a manhã e à tarde, de segunda a sexta-feira e que vão para as aulas à noite. Como eles poderão conhecer a realidade das escolas? Como irão praticar o que estão aprendendo? Sem dúvida, alterar esse quadro é uma questão difícil de ser enfrentada, mas os países que decidiram melhorar a sua educação tiveram essa coragem e encontraram diferentes caminhos para que isso pudesse ser concretizado. Sabemos que no Brasil uma imensa maioria dos alunos que frequentam o curso de Pedagogia, já estão trabalhando como auxiliares em escolas. (BRASIL, 2021, p. 321)	Sem dúvida, alterar esse quadro é uma questão difícil de ser enfrentada, mas os países que decidiram melhorar a sua educação tiveram essa coragem e encontraram diferentes caminhos para que isso pudesse ser concretizado. Sabemos que no Brasil uma imensa maioria dos alunos que frequentam o curso de Pedagogia, já estão trabalhando como auxiliares em escolas. Portanto, as atividades práticas que devem ser desenvolvidas poderiam ser realizadas no próprio colégio em que o aluno trabalha. O que falta é o controle rigoroso dessas atividades para que sejam devidamente orientadas e aconteçam de acordo com a proposta do curso. Outra alternativa, mas que exige esforço orçamentário- -financeiro do Estado, é a oferta de bolsas de estudo que permitiriam ao aluno ter tempo e dedicação para a realização de seu curso, como ocorre em outros países. (BRASIL, 2021, p. 321)
Ponto 6: Os programas dos cursos de formação inicial de professores oferecem maneiras variadas e bem estruturadas de vincular teoria e prática desde o início do curso.	Apesar da legislação brasileira indicar que a prática pedagógica precisa acontecer nas escolas de Educação Básica desde o início do curso, muitas IES acabam “camuflando” essa exigência. Os motivos são variados, mas podemos citar a dificuldade em se ter que trabalhar em parceria com as escolas (novas exigências, adaptações, necessidade de locomoção dos alunos e professores) assim como a inexistência de controle. Como se pode saber se os alunos estão ou não indo às escolas? Quem é o responsável pela orientação aos alunos e como ele faz isso? É comum as IES afirmarem que realizam atividades práticas quando trazem para	Precisamos ter, no Brasil, um forte e consistente monitoramento, normas claras, rigorosas e detalhadas, e em especial, ampliar o debate sobre o valor da integração da teoria com a prática na formação do professor. Na medicina, por exemplo, todos os estudantes têm que ter atividades em hospitais, sendo consenso de que durante a sua formação, essas atividades devem acontecer sistematicamente. A mesma exigência deve acontecer na formação do professor: temos que, urgentemente, criar essa consciência para ajudar a mudar a realidade. (BRASIL, 2019, p. 322)

	dentro da sala de aula dos cursos de formação tarefas que são realizadas com as crianças, num formato quase de “teatro” em que os alunos alternam entre o papel de professor e o de aluno da Educação Básica. Não que essa estratégia não possa ser também utilizada, mas ela não pode substituir a vivência do professor em formação nas escolas. (BRASIL, 2021, p. 322)	
Ponto 7: Existe uma robusta e aprimorada parceria entre as instituições formadoras, as escolas em que as atividades práticas acontecem e o Ministério da Educação	Novamente a questão da institucionalização e do monitoramento são fundamentais nesse ponto. Temos que ter instrumentos que definam as parcerias entre escolas de Educação Básica e IES. Dessa forma, será possível estipular responsabilidades, objetivos, resultados, etc., e, conseqüentemente, poderá haver melhor controle da execução do convênio e das atividades. (BRASIL, 2021, p. 322)	Hoje, no Brasil, não há essa parceria de forma estruturada, institucionalizada. As normas não são claras, há pouquíssima legislação, praticamente nenhum monitoramento, e o debate é escasso, para não dizer inexistente. Se houvesse um grupo de profissionais focado na elaboração de políticas para a formação docente, como recomendado no ponto 1, sem dúvida alguma, essa seria uma tarefa primordial a ser realizada. Vale dizer que poderíamos apenas adaptar o que muitos países já fizeram e que têm obtido ótimos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Conforme o quadro, os pontos 1 e 7 do Capítulo X permitem observar o engajamento do neoliberalismo em centralizar o sistema educacional em um único órgão, o qual teria a incumbência de controlar a execução de uma Política Nacional de Qualidade Docente (PNQL). Atualmente no Brasil, conforme expresso na LDB n. 9394/1996, em seu Art. 8º, a União, os Estados e os Municípios atuam em regime de colaboração, sendo que cabe à União a elaboração de uma política nacional, de modo que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal possuem liberdade e autonomia na organização de suas políticas, em consonância com as políticas e os planos da União.

Segundo Saviani (2009), a distribuição do sistema educacional – União, Estados e Municípios – garante a autonomia dos entes federados, respeitando as especificidades regionais e locais de cada território brasileiro, tendo em vista que a organização desse conjunto de instâncias tem o objetivo de cumprir finalidades com vistas à melhoria da educação. No entanto, o relatório apresenta uma postura contrária a isso, recomendando a necessidade de se instituir um único grupo de pesquisadores eminentes na área, com competência técnica e teórica em âmbito nacional para elaborar uma nova política de qualidade docente.

O segundo ponto refere-se a critérios de monitoramento, inspeção e acompanhamento da formação inicial, baseado em um modelo de educação do Chile, que especifica “[...] o que os professores devem saber e ser capazes de fazer ao entrar na profissão, incluindo padrões

pedagógicos e disciplinares” (BRASIL, 2021, p. 318). O outro, do Reino Unido, propõe um modelo de inspeção dos cursos voltados à qualidade do ensino e como ele é oferecido aos licenciandos. Segundo o RENABE (2021), no Brasil não há consistente monitoramento para avaliar, certificar e acompanhar a qualidade da formação inicial que é oferecida, uma vez que os instrumentos existentes hoje, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como os concursos públicos ofertados pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais são frágeis e não conseguem avaliar como os estudantes saem da graduação. A recomendação do relatório é a adoção de um sistema semelhante ao Exame da Ordem dos Advogados (OAB).

Ao propor padrões de monitoramento e inspeção da formação inicial, a proposta do relatório cerceia a liberdade das universidades e restringe a autonomia didática dos professores e acadêmicos. Além disso, o mecanismo de acreditação, isto é, após sair da licenciatura e obter o seu diploma, o acadêmico passaria por um exame para avaliar se atingiu as competências mínimas esperadas para atuar na docência. Por esse prisma, concordamos com a afirmação de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372), ao exporem que: “Com isso, tem-se uma visão estreita de currículo de formação docente, que prioriza a padronização, com efeitos de um controle excessivo frente aos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos, bem como do trabalho docente”.

O terceiro ponto é ainda mais preocupante, pois estabelece uma matriz de competências para a formação inicial, em que são criados padrões pré-definidos para a profissão docente, de modo que as instituições de ensino garantam uma formação alinhada com essa matriz de competências. Sob esse caminho, coloca-se a formação de professores no interior de um endosso, no qual o indivíduo que não atingir as competências mínimas pré-estabelecidas fica impedido de adentrar no mercado de trabalho, uma vez que “[...] as instituições de ensino devem garantir que seus processos educativos entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos.” (BRASIL, 2021, p. 319)

Esse ponto define a exigência de padrões mínimos pré-estabelecidos pelas instituições de ensino superior sobre o que se espera do futuro professor. Para isso, define uma matriz de competências para a formação inicial e continuada, em diálogo com os padrões profissionais estabelecidos pelo modelo australiano, que prevê os domínios necessários para a formação inicial e continuada: I – engajamento profissional; II – conhecimento profissional e III – prática profissional. Não por acaso, observamos a extrema relação com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2019, ao prever o mesmo modelo australiano e as mesmas competências mínimas esperadas à profissão docente.

Todavia, embora mantendo intensa relação com a Resolução do CNE/CP n. 2/2019, o RENABE (2021) apresenta duras críticas referentes ao documento, que define competências gerais e específicas para a Educação Básica. Dentre as críticas, destacamos, em primeiro lugar, o fato de o documento de 2019 não definir com minuciosos detalhes quais são as competências específicas esperadas para o professor alfabetizador; não estabelecer diretrizes sobre o que os cursos de Pedagogia devem esperar de seus licenciandos no que tange à alfabetização e, ainda, a sua não articulação com a PNA (2019). Em relação a isso, o RENABE (2021) arrazoa o seguinte:

Como a PNA foi publicada antes da homologação da referida legislação, teria sido de grande valor se as diretrizes tivessem indicado e detalhado as competências do professor alfabetizador, para que tanto as instituições de ensino superior pudessem melhor desenhar seus cursos quanto as políticas de monitoramento da qualidade tivessem parâmetros bem estabelecidos. Observa-se, também, que o Parecer do CNE sequer destacou os seis elementos essenciais para a alfabetização disseminados pelas pesquisas nacionais e internacionais baseadas em evidências. (BRASIL, 2021, p. 329).

Já o quarto ponto propõe uma rigorosa seleção para os egressos dos cursos de licenciatura baseada no modelo da Finlândia, que se utiliza de procedimentos extremamente seletivos para a entrada nos cursos de formação de professores. Esse mecanismo se baseia em quatro momentos processuais avaliativos: inicialmente, avalia-se o histórico do ensino médio do indivíduo que possui interesse em um curso de licenciatura; em seguida, realizam um exame de múltipla escolha, “[...] que avalia sua capacidade de pensar criticamente e avaliar argumentos das ciências da educação” (BRASIL, 2021, p. 320). Após isso, observam o indivíduo em uma atividade prática e, por fim, é feita uma entrevista. Se aprovado em todos os processos, o indivíduo está apto para adentrar em um curso de licenciatura.

Em sua extensão, o RENABE (2021) apresenta, no ponto 4 de análise, que os instrumentos responsáveis pela inserção dos indivíduos nos cursos de licenciatura ainda são bastante frágeis e os acadêmicos egressos de cursos para a formação de professores serem aqueles que possuem os piores resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que adentram, sobretudo, em instituições privadas. Em posse desses dados, segundo o RENABE (2021) “[...] é fundamental se pensar em propostas que limitem a entrada dos alunos que não tenham conhecimentos mínimos necessários para se poder frequentar um curso de nível superior (BRASIL, 2021, p. 321). No entanto, o documento não apresenta resultados oficiais disponibilizados por meio de pesquisas científicas no campo da educação que afirmem o ponto de vista colocado.

O ponto 5 merece uma atenção especial no que tange à expropriação do indivíduo diante do trabalho assalariado que lhe impõe o capitalismo. Conforme o RENABE (2021), é inaceitável considerar que os estudantes dos cursos de formação de professores no Brasil precisem trabalhar durante todo o dia e estudar no período da noite, uma vez que:

É inacreditável saber que existem alunos que trabalham durante a manhã e à tarde, de segunda a sexta-feira e que vão para as aulas à noite. Como eles poderão conhecer a realidade das escolas? Como irão praticar o que estão aprendendo? Sem dúvida, alterar esse quadro é uma questão difícil de ser enfrentada, mas os países que decidiram melhorar a sua educação tiveram essa coragem e encontraram diferentes caminhos para que isso pudesse ser concretizado. (BRASIL, 2021, p. 321)

A subjetividade intrínseca no pensamento do relatório aponta o deslocamento com a realidade social e objetiva, levando em consideração que muitos dos estudantes dos cursos de licenciatura são oriundos das classes trabalhadoras e necessitam do trabalho alienado não como meio de subsistência, mas sim como forma de sobrevivência. Conforme Brocco e Zago (2014), entre os anos de 2003 a 2013, a taxa de matrícula nas instituições de ensino superior público e privadas aumentou 81%, contudo, garantiu-se o acesso, mas não a permanência desses estudantes nas licenciaturas.

As autoras realizaram um levantamento bibliográfico com o intuito de verificar o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de camadas sociais mais baixas em cursos de nível superior, baseando-se em pesquisas com recorte temporal entre os anos 2003 a 2013, tendo em vista que são trabalhos atuais e possibilitam análises referentes à temática. Conforme Brocco e Zago (2014, p. 06), o resultado obtido por meio desse estudo foi:

Quanto à escolaridade, renda e local de moradia da família dos jovens das camadas populares que acessam o ensino superior, a população apresenta as seguintes características: pais analfabetos, com os primeiros anos escolares, ensino fundamental e, em menor proporção, com o ensino médio (ARENHARDT, 2012; ZAGO, 2005), exercem profissões pouco qualificadas e de baixa remuneração (PINHEIRO, 2007, ZAGO, 2005). A maioria reside em áreas de estratos médios inferiores (CARVALHO, 2007), moradores de periferias ou favelas (PINHEIRO, 2007). A escolarização representa para as famílias uma aposta no futuro dos filhos voltada para continuidade nos estudos, geralmente associada ao desejo de ascensão social e profissional (ARENHARDT, 2012; PINHEIRO 2007; ZAGO, 2005). A maior parte dos jovens pertence à primeira geração de universitários nas suas famílias (PIOTTO, 2007; PINHEIRO 2007; ARENHARDT, 2012; ALMEIDA, 2010; CARVALHO, 2007; ZAGO, 2005).

A pesquisa das autoras aponta para questões sobre o perfil dos acadêmicos que acessam os cursos de licenciatura no ensino superior. Imersos em uma sociedade estratificada, que aliena e desumaniza os indivíduos, além de minimizadas as possibilidades de humanização, o trabalho

em sentido ontológico converte-se à mera ocupação profissional. Para Duarte e Saviani (2015), essa desrealização do trabalho efetiva-se na perda da objetividade presente no produto da ocupação profissional. Sob o viés do relatório, fica notória a concepção da educação como construto mercadológico, que estará disponível somente àqueles que possuem os padrões necessários para obtê-la.

O documento ainda aponta a intervenção do Estado com orçamento financeiro para garantir bolsa aos estudantes, sendo essa questão vista como positiva, pensando-se assim como uma das possíveis formas para solucionar o problema. Contudo, a atuação do Estado na oferta orçamentária torna-se cada vez mais distante, além de ser colocada como uma proposição secundária pelo relatório. Em síntese, após as análises observadas, entendemos que o RENABE (2021) desconsidera a realidade social e o sujeito professor.

O ponto 6 do relatório evidencia a necessária articulação entre teoria e prática desde o início do curso de licenciatura, tomando-se como base o modelo de Singapura, no qual os licenciandos são encaminhados para unidades escolares e têm contato com o trabalho pedagógico e a realidade das salas de aula desde o primeiro ano da licenciatura. Nesse contexto, concordamos com Martins (2010), ao apresentar que as reformas nas políticas educacionais exigem uma nova formação de professores, fundamentada em princípios de autorreflexão e autoconhecimento crítico e, nesse sentido, conforme a autora (2010), dilui-se a formação de professores, por estar calcada em aspectos técnicos da prática, que servem apenas para resolver problemas imediatos, pois:

As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo! Essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, a necessária articulação entre teoria e prática. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos, imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: ‘na prática a teoria é outra’! (MARTINS, 2010, p. 22-23).

Em consonância com os elementos apresentados acima, o RENABE (2021) apresenta os pontos 8, 9 e 10 referentes ao alinhamento de políticas para a formação docente, alinhadas às normatizações de países estrangeiros, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 6 - Orientações para as políticas educacionais no Brasil segundo o RENABE (2021)

Elementos principais coletados em países internacionais	Crítica ao modelo atual	Proposta do RENABE para superar a atual situação
Ponto 8: Os professores iniciantes recebem forte	Não é possível admitir que nossos professores recém-formados passem a	Dessa forma, a recomendação é de que se reforce o debate e as pesquisas

apoio por meio da orientação de mentores e são avaliados durante todo o período de transição para a nova profissão	assumir a responsabilidade de um professor sem serem devidamente acompanhados por um mentor ou, ao menos, sem receberem apoio consistente e contínuo. Muitas vezes, a realidade atual (desvalorização da profissão docente, a inexistência de professores que aceitem o cargo, falta de recursos financeiros, etc.) torna quase que impossível de se colocar em prática uma ação dessa natureza. No entanto, as experiências exitosas têm mostrado que, apesar das dificuldades que também esses outros países enfrentaram em algum momento, esse é um ponto essencial para a necessária e urgente melhoria da educação. (BRASIL, 2021, p. 323)	sobre a importância de os professores iniciantes receberem apoio e mentoria, e que sejam desenhadas diferentes propostas como sugestões que poderiam ser seguidas e/ou adaptadas pelas Secretarias de Educação, de acordo com as suas necessidades e possibilidades.
Ponto 9: Oferecem amplas oportunidades para o aprendizado e a colaboração profissional dos professores.	Neste ponto, não são tecidas críticas referentes ao modelo atual no Brasil, no entanto, nas entrelinhas observa-se o reforço a necessidade de acompanhamento e controle da formação inicial e continuada com base em certificados adquiridos por órgãos competentes. (BRASIL, 2021, p. 324)	Novamente devemos nos inspirar nas experiências internacionais de sucesso (sempre muito bem estruturadas e validadas científica e empiricamente) para atualizarmos e incrementarmos nossas políticas de formação continuada de professores. São muitas e variadas as opções, porém alguns aspectos se repetem na grande maioria, quais sejam, a definição e exigência de um número mínimo de horas anuais de curso; a criação e fortalecimento de atividades de colaboração entre os professores, o acompanhamento dos resultados práticos que os cursos trazem para os alunos; a observação da sala de aula, entre outros. (BRASIL, 2021, p. 324)
Ponto 10: Possuem um Plano de Carreira Docente em que é possível identificar claramente os diferentes níveis existentes e a forma como se pode ser promovido.	Os Planos de Carreira de Professores devem existir não apenas para garantir evolução salarial, mas também para mostrar aos professores que sua profissão tem um “caminho” e não é um processo “automático” que vai crescendo apenas com a contagem dos anos de trabalho. É necessário que o professor vá se aprimorando à medida que ganha experiência. Esse aprimoramento profissional deve ser acompanhado e avaliado, para que seja, de fato, reconhecido e respeitado.	

Fonte: Almeida (2021)

Como observado, os pontos 8 e 9 reforçam a importância de acompanhamento e mentoria aos professores iniciantes em exercício, a fim de auxiliá-los na prática pedagógica em sala de aula. No entanto, o ponto 9 aponta a necessidade de oferecer oportunidades para o docente em cursos de formação continuada, com duração mínima de horas e padrões pré-

estabelecidos. O ponto 10, por sua vez, aponta um plano de carreira docente que não vise a questões financeiras, mas sim a estágios da carreira que acompanhem a progressão das competências do professor em seu trabalho pedagógico. Sobre esses pontos, este estudo teceu análises baseadas na realidade objetiva.

André (2012), em seu trabalho, sinaliza a importância do acompanhamento de professores iniciantes que sofrem um choque de realidade ao saírem da formação inicial e, logo em seguida, adentrarem na sala de aula, o que corrobora a evasão e desistência de professores em carreira inicial da docência. Além disso, ao analisar produções científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), entre os anos de 1995 a 2004, verificou-se que dentre os 6.978 trabalhos, apenas 24 abordavam a temática em estudo.

Nessa mesma direção, Mira e Romanowski (2015) apontam em seu estudo, voltado para a análise de políticas para a formação de professores iniciantes na carreira, a quantidade incipiente de trabalhos que versam sobre o tema. No entanto, nessas produções, observaram no país a iniciativa de programas que trabalham a inserção dos profissionais iniciantes na carreira.

Diante dos referidos estudos, verifica-se a necessidade de se instituírem políticas voltadas à formação de professores iniciantes, mas que não seja qualquer formação e acompanhamento, e sim aquela voltada para as reais necessidades formativas desses professores e que realmente forneça subsídios coerentes com a realidade social, econômica e política de alunos e docentes, contrariando a perspectiva proposta pelo RENABE (2021), que propõe na verdade um monitoramento cerceado e restrito ao saber-fazer.

Acerca da análise empreendida sobre os dez pontos norteadores para reconfigurar as políticas públicas educacionais de formação inicial e continuada no país, analisamos que, diante das afirmações apresentadas pelo RENABE (2021), não foram utilizados estudos ancorados em pesquisas científicas para tratar da situação no Brasil. Em suma, utilizaram legislações internacionais, mas não analisaram a real situação existente no país, não apresentando argumentos contundentes que comprovem os pressupostos defendidos.

Observamos a constante necessidade de se atribuir à escola e aos professores o fracasso escolar. Portanto, foi possível constatar um esvaziamento da realidade social, bem como a secundarização da profissão docente, uma vez que não se consideram os inúmeros problemas enfrentados por esses sujeitos no cotidiano das escolas, tais como salas de aulas com superlotação de alunos, falta de materiais necessários para a realização das atividades, além da descontinuidade dos documentos oficiais, que exigem do professor aceleradas mudanças para

lidar com a sociedade capitalista. (RAMOS; MARTINS, 2020). A respeito disso, Gontijo (2014), analisando os programas implementados pelo MEC a partir de 2003, pontua que:

O fracasso escolar é um problema antigo. E antiga também é a tendência daqueles que determinam os rumos da educação, que atribuem à escola e à formação dos professores a responsabilidade por esse fracasso. Mesmo apontando que os problemas são mais críticos na região Norte e Nordeste e nas áreas rurais e, portanto, que ocorre predominantemente entre as parcelas mais empobrecidas da população e, conseqüentemente, onde as desigualdades sociais são mais fortes, esse fator não é levado em conta como causa do fracasso escolar. Considerá-lo implica a necessidade de discutir propor mudanças que atingem a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, o que parece difícil, tendo em vista os compromissos políticos assumidos pelo governo federal. Assim, a responsabilidade recai exclusivamente na escola e, portanto, na incapacidade de os professores (pois são eles que constituem a instituição escolar) atender às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos. (GONTIJO, 2014, p. 68-69).

Sobre a formação inicial no país, a autora também estabelece que a baixa remuneração do professorado constitui ponto fundante no momento em que jovens optam pela docência, devendo essa questão ser considerada pelos programas de formação de professores. Nesse sentido, desconsiderando todo o conhecimento histórico, político e social realizado por diversos pesquisadores e estudiosos da área da alfabetização no país, o RENABE (2021) acentua a necessidade de se reconfigurar a formação inicial e continuada alinhando a perspectivas do neoliberalismo. Nesse viés, os motivos que preocupam esse grupo não é, certamente, a alfabetização, mas o progresso econômico, o controle da prática docente em níveis de Educação Básica e Ensino Superior e o modelo de sujeito social que se deseja para as próximas décadas, a saber, um sujeito ágil, flexível e competente (MARTINS, 2010). A priori, professores competentes e eficazes, reflexivos, capazes de produzir o próprio autoconhecimento e aptos a dominar, por si mesmos, habilidades mínimas para a aprendizagem dos estudantes, fazendo jus à expressão aprender a aprender (DUARTE, 2001).

Conforme descrito anteriormente, o Capítulo X está dividido em duas partes, sendo que a primeira aponta 10 pontos contendo elementos coletados das políticas públicas internacionais. Na segunda parte, são elucidadas 12 competências gerais para o ensino da leitura e o que se espera do professor alfabetizador. Para uma melhor compreensão desse esquema, elaboramos o quadro explicativo abaixo, com base nas propostas do RENABE (2021):

Quadro 7 - Diretrizes gerais para o ensino da leitura

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO DO	O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
--	--

PROFESSOR ALFABETIZADOR	
1. Desenvolve a linguagem oral dos alunos	É missão do professor ter ciência da importância do desenvolvimento da linguagem oral desde a criança pequena, buscando aprofundar o domínio dessa habilidade fundamental. (BRASIL, 2021, p. 325)
2. Desenvolve em seus alunos a consciência fonológica	Cabe ao professor desenvolver essa consciência em seus alunos, contribuindo para que sejam capazes de identificar e manipular intencionalmente sons individuais na linguagem oral, tais como palavras, sílabas, rimas e fonemas.
3. Ensina seus alunos a decodificar	Nas línguas alfabéticas, o professor deve saber ensinar seus alunos a converter grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondam a palavras com um determinado significado. [...] Em todos os países selecionados o professor precisa saber dar instruções sistemáticas e explícitas sobre essas correspondências, uma vez que consideram esse conhecimento fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura. (BRASIL, 2021, p. 325 grifo nosso)
4. Desenvolve em seus alunos a fluência em leitura oral	[...]Por ter um papel crucial no processo de aprendizagem da leitura, os países selecionados apontam que saber como desenvolver a fluência em seus alunos é um dos conhecimentos e habilidades que todos os professores dessa área devem possuir. (BRASIL, 2021, p. 326 grifo nosso)
5. Desenvolve o vocabulário dos alunos	Uma boa compreensão da leitura depende de o leitor ter um amplo e profundo vocabulário. O professor, portanto, precisa mais do que reconhecer essa base para a leitura, deve também saber como desenvolver atividades diretas e indiretas que levem ao desenvolvimento do vocabulário de seus alunos. Ele também tem que saber que há o vocabulário oral – palavras usadas na fala ou reconhecidas na audição –, e o vocabulário de leitura – palavras que são reconhecidas ou usadas na impressão. (BRASIL, 2021, p. 326 grifo nosso)
6. Desenvolve em seus alunos a compreensão de textos	O aluno que está iniciando o processo de alfabetização pode não saber exatamente o que é um substantivo ou um verbo, porém precisa entender que uma mesma palavra pode ter significado diferente dependendo do contexto. Devem ser oferecidas às crianças oportunidades para que elas se familiarizem com uma variedade de estruturas de linguagem, assim como sejam incentivadas a criar frases mais longas e complexas.
7. Motiva seus alunos a lerem	Os professores, por sua vez, participam e incentivam constantemente seus alunos a se envolverem em atividades que os levem a ter contato com a leitura. É papel do professor ampliar o repertório de literatura de seus alunos, para que, com isso, aumente também o conhecimento do mundo e o desenvolvimento da imaginação. Todos os professores reconhecem o quanto as visitas à biblioteca, onde as crianças podem escolher e explorar os livros, contribuem para motivar os alunos a lerem. (BRASIL, 2021, p. 326)
8. Apresenta livros de gêneros textuais variados e que estejam de acordo com a idade e as habilidades linguísticas dos alunos	Para que seus alunos alcancem essa meta, o professor precisa oferecer, além de variados livros de literatura infantil, textos escritos com frases simples (notas, cartas, instruções, lembretes) que possam entreter e trazer autoconfiança às crianças. À medida que o professor percebe o avanço de seus alunos no desafio da leitura, ele amplia a oferta de livros, procurando fazer com que haja uma interação dos alunos com textos de complexidade crescente, além de buscar integrar os interesses típicos da idade das crianças com as suas habilidades linguísticas. (BRASIL, 2021, p. 327)
9. Planeja e organiza suas aulas de acordo com o contexto e as necessidades de seus alunos	Os professores dos países selecionados dão atenção especial ao planejamento e organização das aulas, sempre considerando quem são seus alunos e do que eles precisam. Eles têm consciência de que fazer com que todas as crianças se tornem leitores proficientes é um profundo desafio e o sistema de ensino, em especial o público, deve oferecer a melhor instrução de leitura possível, independentemente das diferentes realidades. Para que isso se efetive, os professores necessitam ter profundo conhecimento sobre os componentes básicos das instruções de leitura e também saber escolher as atividades que mais influenciam o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades que todas as crianças

	devem ter. Dessa forma, por meio do planejamento das aulas, os professores levam e ajustam para a sua sala de aula as evidências de sucesso de práticas instrucionais que já são consenso entre pesquisadores e educadores de diversos países. (BRASIL, 2021, p. 327)
10. Avalia de forma contínua, frequente e variada, definindo metas a serem alcançadas em cada etapa	Os professores monitoram de forma efetiva a aprendizagem de leitura de seus alunos para que possam obter as informações indispensáveis ao seu planejamento e para que nenhuma criança fique sem atingir as metas propostas. É unanimidade nos países selecionados que para o professor utilizar as ferramentas apropriadas de avaliação e interpretar os resultados corretamente, ele deve conhecer os objetivos do ensino da leitura, os estágios de desenvolvimento, os componentes e as estratégias de uma instrução eficaz. (BRASIL, 2021, p. 327)
11. Identifica precocemente e apoia alunos com dificuldades de alfabetização	É fundamental que o professor reconheça que em sua sala de aula há sempre uma diversidade de alunos (diferenças linguísticas, sociocultural, intelectual, física, emocional, etc.), e que é responsabilidade dele, professor, identificar as necessidades de cada um, para que, com o apoio correto, possam atingir ao máximo suas potencialidades. De posse dos dados que as avaliações contínuas da aprendizagem podem oferecer, o professor deve planejar suas aulas com instruções diferenciadas de acordo com as necessidades das crianças. Alguns alunos demandam maiores desafios e outros precisarão de mais apoio para desenvolverem as habilidades necessárias à leitura eficaz. (BRASIL, 2021, p. 327)
12. Reconhece e valoriza o papel da família no desenvolvimento da leitura	Os professores também podem ajudar os pais descrevendo atividades domésticas apropriadas que eles podem realizar de acordo as fases que, ao longo do tempo, levam à leitura independente. Quando os professores estimulam seus alunos a ler em casa e a levarem livros emprestados para casa, a família também pode estar envolvida nesse processo, reforçando os estímulos dados pelos professores e criando oportunidades para que essas atividades se efetivem e de preferência, com frequência. (BRASIL, 2021, p. 328)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O quadro acima apresenta as competências que o professor deve saber desenvolver ao ensinar a leitura aos seus estudantes. A análise possibilitou compreender o caráter intrínseco proposto pelo documento: o professor competente, que dá instruções eficazes aos seus estudantes e possui a missão de consolidar esse conjunto de diretrizes em seus educandos. Observamos que são oferecidas ao professor técnicas prescritivas que orientam o “saber fazer”, contudo o documento não fornece ao docente subsídios críticos para a execução das competências apresentadas, isto é, não possibilita o “pensar sobre” a sua prática, de forma que ele possa analisar criticamente o que está posto, pensando as melhores estratégias para consolidá-las.

Tais constatações podem ser evidenciadas na parte II do Capítulo 10, na qual são abordadas diretrizes gerais para a formação do professor alfabetizador, relacionadas ao ensino da leitura. Mantendo estreita relação com as recomendações das políticas para a formação de professores, são definidas competências gerais para o professor alfabetizador baseadas nas pesquisas dos respectivos países internacionais, conforme estabelece o RENABE (2021):

Nesse sentido, tendo como base os países selecionados, pesquisou-se em documentos governamentais, disponíveis nos sites oficiais, o que se define como conhecimentos e habilidades necessários ao professor para ensinar leitura de forma eficaz. Seguindo a mesma metodologia referente às políticas de formação docente, tratada anteriormente, foram levantadas as **competências** dos professores alfabetizadores que mais são citadas e quais são as que mais se repetem nos diferentes países. O fato de serem mencionadas com grande frequência, leva-nos a concluir que são referência para a definição das diretrizes para a formação docente. (BRASIL, 2021, p. 325, grifo nosso).

Calcado no lema aprender a aprender, a transmissão dos conhecimentos socialmente construídos, disseminados pelas culturas precedentes e socializados por meio da prática social em que o conjunto dos indivíduos estão inseridos, são secundarizados, dando espaço a um autoconhecimento individual e autônomo, ou seja, o indivíduo professor aprende por si mesmo, reflete sobre seu trabalho pedagógico, descolado da realidade objetiva. Para Martins (2010), nega-se o princípio norteador da educação, qual seja: um ensino intencional que possibilite a transmissão dos saberes historicamente sistematizados pelos seres humanos, uma vez que:

A referida negação, todavia, não se instala sem argumentos a seu favor! Dentre tais argumentos, destaque-se a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural. (MARTINS, 2010, p. 21).

Em segundo lugar, ressaltam-se nos excertos 5 expressões que privilegiam a centralidade do “saber-fazer” como um conjunto de técnicas e procedimentos a serem seguidos metodicamente pelos professores, esvaziando-os de uma sólida formação teórica que propicie uma análise crítica dos processos que constituem a alfabetização, segundo descreve Martins (2010, p. 19):

[...] o ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competência’. Competência... baseada no critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos. Cabe dizer, mesmo, que essa sobreposição apresenta-se com uma roupagem progressista e sedutora.

Outra característica abordada desde o início deste capítulo como fundante nas políticas educacionais que orientam a formação de professores, conforme a realização da análise documental realizada neste trabalho, refere-se às perspectivas voltadas ao lema aprender a aprender e à pedagogia das competências, amplamente difundidas nas políticas educacionais do século XXI. Os documentos analisados até o momento delineiam estreita relação com essas

concepções e, conseqüentemente, acabam por inserir perspectivas e modos de agir aos professores.

Duarte (2001), ao realizar profunda discussão acerca das pedagogias calcadas no lema aprender a aprender, expõe que o indivíduo necessita trilhar o próprio caminho de construção do conhecimento, uma vez que as condições foram dadas pelo meio em que o sujeito está inserido, ganhando destaque o individualismo e a meritocracia, haja vista que, nessa perspectiva, todos possuem as mesmas condições de igualdade e os sujeitos mais esforçados e preparados adquirirão os melhores resultados. Duarte (2001) apresenta que o lema aprender a aprender possui conotações valorativas expressas, pois,

[...] o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001, p. 58).

Sob esse viés, o autor (2001) conclui que, na perspectiva das pedagogias do aprender a aprender, privilegia-se o ensino da formação individual em detrimento do conhecimento da formação humana, do saber construído historicamente na mediação entre os seres humanos. No âmbito da formação de professores, esse princípio recai na perspectiva do professor competente e eficaz, isto é, adentra-se no ideário da pedagogia das competências, que, alinhada ao mesmo princípio do lema aprender a aprender, atribui a responsabilidade do fracasso escolar ao professor, uma vez que, acentuando a competitividade e os méritos pessoais que cada indivíduo possui, relega a culpabilização do ensino àqueles que não atingiram as competências pré-estabelecidas para o ensino.

Nessa direção, Ramos (2016), ao analisar o movimento de transitoriedade das políticas públicas educacionais entre uma perspectiva centrada na pedagogia das competências e em uma Pedagogia Histórico-Crítica, aponta para a presença de ambos os ideais nas políticas educacionais ao final dos anos de 1990 e sinaliza positivamente uma possibilidade de abertura em direção à Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, a materialização de uma pedagogia de viés progressista, calcada na formação humana, tornou-se distante com o advento de políticas educacionais para a formação de professores centradas no ensino da Pedagogia das Competências.

No contexto atual, a formação de professores, condicionada às reformas das políticas educacionais, têm exigido do professorado competências mínimas para lidar com as emergências do século XXI. Segundo a autora (2016), Phillipe Perrenoud tem sido um dos

teóricos responsáveis pela ampla difusão da concepção da Pedagogia das Competências. Para tanto, com objetivo de subsidiar teoricamente a perspectiva, que se concretizou nas políticas públicas educacionais para a formação docente no Brasil e para compreender a concepção imposta ao professor nesse momento histórico, utilizamos como referencial o próprio autor (2014) em sua obra “Dez novas competências para ensinar”.

Perrenoud (2014), justificando a escolha do referencial escolhido, expõe que:

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar o percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer a métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações – problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania. (PERRENOUD, 2014, p. 19)

Perrenoud (2014) conceitua a noção de competência como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Em outros momentos, define o termo competências como:

[...] um trabalho aprofundado sobre as competências consiste:

1. Primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas;
2. Em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. (PERRENOUD, 2014, p. 16).

Além disso, o autor aponta um conjunto de dez competências para o “movimento da profissão” (PERRENOUD, 2014, p. 22):

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2014, p. 22).

As competências gerais desembocam em competências específicas para cada uma delas, sendo desenvolvidas a partir de uma complexa operação mental e considerando aspectos

cognitivos e atitudinais (PERRENOUD, 2014). Fica evidente a constatação destacada por Duarte (2001), ao apresentar que essa concepção investe nas capacidades individuais do sujeito, que busca, por si mesmo, caminhos para a consolidação das progressivas competências. Conforme analisado, a pedagogia das competências tem o objetivo de preparar o sujeito professor para as novas emergências decorrentes das constantes reconfigurações no plano de sua formação docente, o que exigiria a progressão de habilidades para adaptar-se às novas reformas que surgem para sua prática docente. Tal constatação é notória na citação extraída do livro em que o autor (2014) expõe que essa perspectiva “[...] é compatível com os eixos de renovação da escola”. (PERRENOUD, 2014, p. 19). Por esse viés, Martins (2010, p. 21) expõe que:

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em ‘constantes transformações’, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua ‘transitoriedade’, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’.

Indubitavelmente, as constantes modificações do neoliberalismo, ao dar novos direcionamentos às políticas educacionais para a formação docente, impactam diretamente a prática pedagógica dos professores, que em muitos casos, adequam-se aos padrões pré-estabelecidos. Na tentativa de responder às demandas do capitalismo, o professor desenvolve diversas crises de identidade, que geram o mal-estar docente, conforme apresentado por Martins (2015) que, ao realizar um estudo aprofundado da personalidade do professor, constatou que o docente desenvolve diversas reações frente às exigências impostas. Ela agrupou essas reações em quatro grupos, baseando-se nos estudos de Esteve (1991), sendo eles: um grupo que enxerga de forma positiva e necessária as mudanças; o segundo grupo que expõe atitude de inibição; em terceiro lugar, o grupo que possui sentimentos contraditórios frente às mudanças; e, por fim, um quarto grupo em que os participantes mentem estar amedrontados frente às modificações. (MARTINS, 2015)

A perspectiva calcada nos postulados neoliberais promove estratégias de adaptação e difundem a falaciosa ideia de que tais desafios são necessários para o progresso da sociedade. Portanto, a formação de professores deve estar pautada nas reais necessidades formativas desses profissionais, considerando que o objetivo máximo da educação é a promoção da humanização e a garantia da socialização do saber historicamente sistematizado.

2. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

As constantes modificações do mundo contemporâneo e sua conseqüente reformulação nas políticas públicas de educação têm exigido de educadores de todo o país a reorganização de suas práticas pedagógicas, assim como alterações na formação de professores, de modo que atendam as instabilidades do mundo capitalista e possam acompanhar as aceleradas mudanças no campo educacional. Martins (2015), ao realizar um levantamento bibliográfico em pesquisas atuais que versam sobre a personalidade do professor na dimensão de sua essência prática, concluiu que a temática foi reconhecida em pesquisas atuais, no entanto, segundo a autora, não há uma real compreensão sobre a personalidade docente. Segundo a autora:

Grande parte dos estudos vistos neste trabalho que versam sobre o professor parece adotar como um pressuposto de importância decisiva que a sociedade contemporânea passaria por um processo de profundas e aceleradas mudanças, o que exigiria do professor a capacidade de acompanhá-las. Nesse sentido, as novas concepções sobre a formação do professor parecem ter como objetivo central desenvolver tal capacidade nesse profissional. (MARTINS, 2015, p. 11).

É nesse cenário de avanço do neoliberalismo e de implementação de políticas sociais desumanizadoras – que acentuam as desigualdades e aumentam as riquezas do capital, como também as crescentes discussões acerca do debate educacional, sobretudo, aqueles voltados à alfabetização, que se insere a PNA. Com isso, sob à luz do referencial vigotskiano e da pedagogia histórico-crítica, nos instigamos a pensar questões pertinentes para a compreensão e descrição do referido documento, que norteou a escrita e a apresentação deste capítulo frente às seguintes inquietações: Qual a sua estrutura, organização, princípios e finalidades? Quais programas e ações decorrem da sua implementação?

Conforme o exposto acima, intenciono, neste capítulo, descrever as proposições e as propostas implementadas pelo Governo Federal em ação conjunta com o MEC, por meio da PNA com base nos seguintes documentos:

- O Decreto de n. 9.765, de 11 de abril de 2019;
- Os marcos históricos e normativos que embasaram e antecederam a elaboração e a instituição da PNA, conforme expressam os documentos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), Relatório de Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), Programa Brasil mais Alfabetizado (2003), documento de Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência (2011), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012) e Plano Nacional de Educação(PNE/2014);

- A Política Nacional de Alfabetização, por se tratar de um manual explicativo lançado em 15 de agosto de 2019, foi intitulado pelo MEC como “caderno da PNA” (2019), cuja intenção é expandir o Decreto n. 9.765/2019. Para tanto, a nomenclatura utilizada para abordar esse documento ao longo deste trabalho será “caderno da PNA (2019)”;

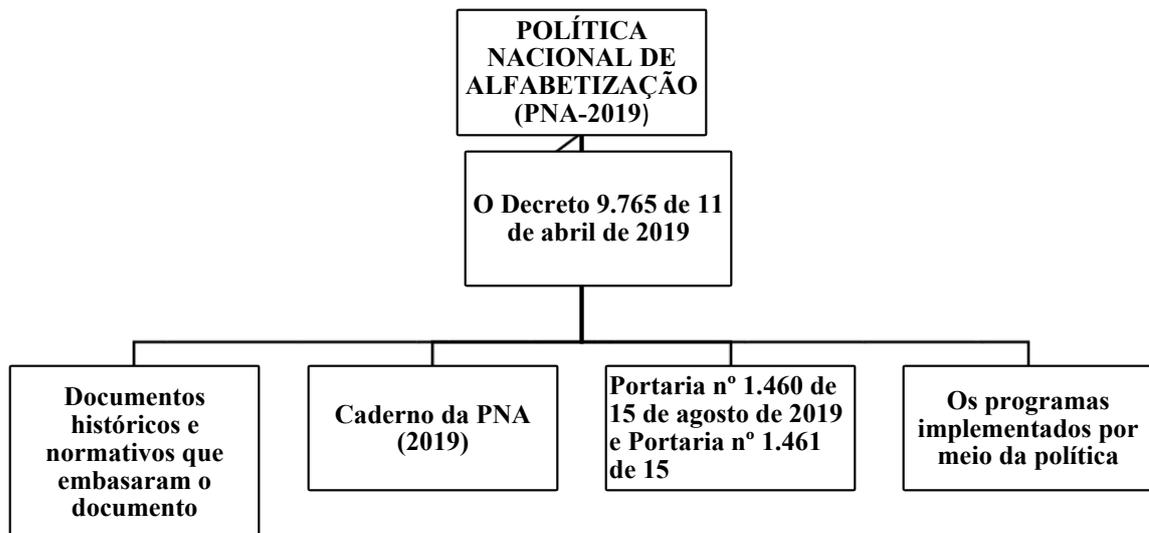
- Portaria n. 1.460, de 15 de agosto de 2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização baseada em Evidências (CONABE), tendo como tema: “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”;

- Portaria n. 1.461, de 15 de agosto de 2019, que nomeou doze pesquisadores especialistas para compor a CONABE;

- Programas implementados por meio da PNA;

O diagrama abaixo apresenta a organização dos temas que serão abordados respectivamente no decorrer deste estudo:

Diagrama 1 - Organização dos temas que serão abordados neste capítulo

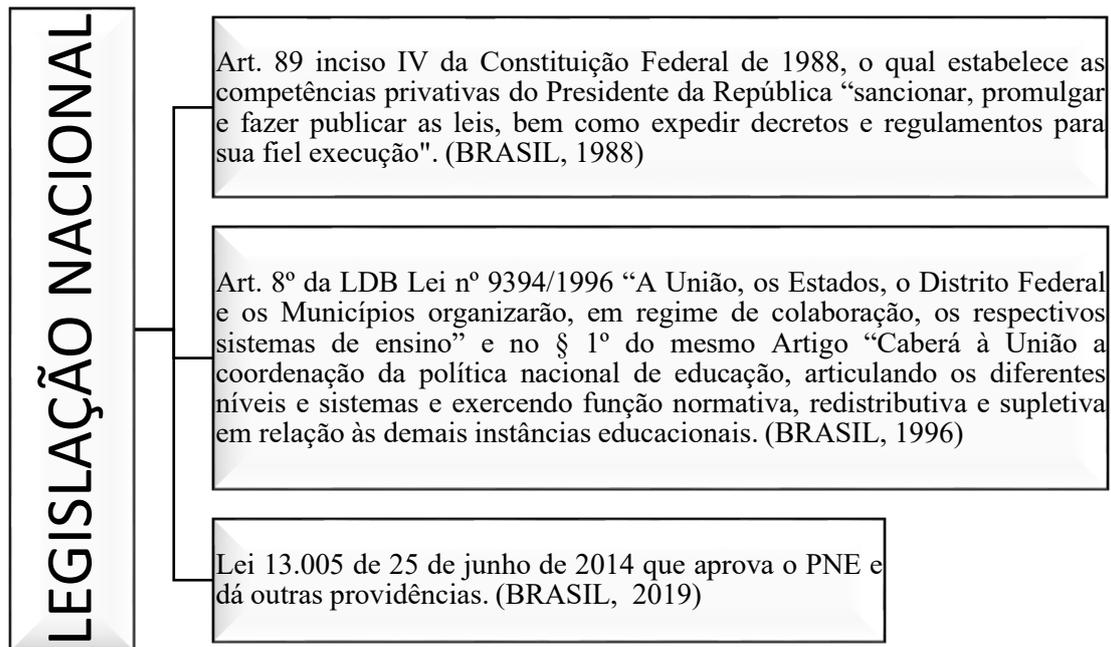


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

2.1.O Decreto n. 9.765/2019

O Decreto n. 9.765/2019 foi sancionado por Jair Messias Bolsonaro no uso de suas atribuições legais regulamentadas em três legislações de caráter nacionais: Art. 89, inciso IV da CF/88; Art. 8 da LDB de n. 9.394/1996 e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências. No diagrama abaixo se apresentam detalhadamente as legislações nacionais, nas quais o Decreto n. 9.765/2019 se baseou:

Diagrama 2 - Legislações nacionais que embasaram o Decreto n. 9.765/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O documento normativo contém VII capítulos, sendo eles: I) Disposições gerais; II) Princípios e Objetivos; III) Diretrizes; IV) Público-alvo; V) Implementação; VI) Avaliação e monitoramento e VII) Disposições finais. Inicialmente, será detalhado o 1º capítulo do Decreto, o qual apresenta as Disposições gerais da PNA e caracteriza suas finalidades e conceitos para terminologias presentes no campo da alfabetização.

O Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA em seu Art. 1º, cujo objetivo visa implementar programas e ações voltadas à alfabetização, aponta que foi elaborado baseado em evidências científicas com regime de colaboração entre os Estados, Municípios e Distrito Federal, tendo por objetivo combater o analfabetismo funcional e absoluto em todo o território nacional e em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sendo elas formal ou informal. (BRASIL, 2019)

O Art. 2º do referido Decreto apresenta 11 termos e seus respectivos conceitos, sendo eles: alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fonêmica,

instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia, e educação não formal.

O quadro abaixo aponta os conceitos mencionados acima, expondo diretamente a definição dada pelo próprio documento:

Quadro 8 - Conceitos terminológicos apresentados no Art 2º do Decreto n. 9.765/2019

TERMO	CONCEITO
Alfabetização	Ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão
Analfabetismo Absoluto	Condição daquele que não sabe ler nem escrever
Analfabetismo Funcional	Condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto
Consciência Fonêmica	Conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente
Instrução Fônica Sistemática	Ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada
Fluência em Leitura Oral	Capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia
Literacia	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva
Literacia Familiar	Conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores
Literacia Emergente	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização
Numeracia	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática
Educação Não Formal	Designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino

Fonte: Brasil (2019)

O II Capítulo do Decreto n. 9.765/2019, intitulado “Dos princípios e finalidades”, está dividido em dois artigos, sendo o Art. 3º voltado às finalidades da PNA e o Art. 4º trata dos seus objetivos. A PNA possui dez princípios básicos detalhados no Art. 3º deste documento, a saber:

- I - Integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;
- II - Adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;
- III - Fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
- IV - Ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização;
- V - Adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;
- VI - Integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
- VII - Reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
- VIII - Aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
- IX - Igualdade de oportunidades educacionais; e
- X - Reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização. (BRASIL, 2019).

Com relação ao princípio IV, este desdobra-se em seis componentes essenciais para a alfabetização, os quais serão listados no quadro específico abaixo devido a sua importância:

Quadro 9 - Seis componentes essenciais para a alfabetização

Consciência fonêmica
Instrução fônica sistemática
Fluência em leitura oral
Desenvolvimento de vocabulário
Compreensão de textos
Produção escrita

Fonte: Brasil (2019)

Por componentes essenciais entende-se aprendizagens mínimas a serem asseguradas a todos os estudantes da Educação Básica de instituições públicas ou privadas, conforme segue o exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017): “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

O Art. 4º do Capítulo II do Decreto n. 9.765/2019 aborda os objetivos e finalidades da PNA, conforme descrito na citação abaixo:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005 art 55, de 25 de junho de 2014;
- III - Assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V - Promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia. (BRASIL, 2019).

O Capítulo III do Decreto n. 9.765/2019 aborda as oito diretrizes da PNA, as quais podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - As diretrizes da PNA (Art. 5º do Decreto n. 9.765/2019)

I - Priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental
II - Incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil
III - Integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização
IV - Participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar

V - Estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária
VI - Respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação
VII - Incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem
VIII - Valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador

Fonte: Brasil (2019)

O Capítulo IV da PNA, em seus artigos 6º e 7º, apresenta o público alvo e os agentes envolvidos em sua proposta, que serão especificados para uma melhor compreensão no quadro abaixo:

Quadro 11 - Público-alvo da PNA

Capítulo IV Art. 6º: público alvo da PNA					
Crianças da primeira infância	Estudantes dos anos iniciais	Estudantes da Educação básica com níveis insatisfatórios de alfabetização	Estudantes das modalidades especializadas de educação	Jovens e adultos sem matrícula formal	Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Brasil (2019)

Quadro 12 - Agentes envolvidos na PNA

Capítulo IV Art. 7º: agentes envolvidos na PNA				
Professores da Educação Infantil	Professores alfabetizadores	Professores das diferentes modalidades da educação e da Educação Básica	Gestores escolares, dirigentes de redes públicas de ensino e instituições de ensino	Famílias e organizações da sociedade civil.

Fonte: Brasil (2019)

O Art. 8º do Capítulo V do Decreto n. 9.765/2019 estabelece que a PNA será implementada com o uso de programas e ações que incluam:

- I - Orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - Recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- IV - Promoção de práticas de literacia familiar;

- V - Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- VI - Produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- VII - Estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- VIII - Ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- IX - Promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- X - Difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- XII - Incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos;
- e
- XIII - Incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico. (BRASIL, 2019).

O Capítulo VI do referido decreto refere-se aos mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA, os quais estão caracterizados no quadro a seguir:

Quadro 13 - Mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA

I - Avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados
II - Incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem
III - Desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização
IV - Desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita
V - Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política

Fonte: Brasil (2019)

O Capítulo VII do último capítulo do Decreto n. 9.765/2019 apresenta as disposições finais nos artigos 10, 11, 12, 13 e 14 da PNA, os quais são especificados a seguir:

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2019).

O exposto acima descreveu minuciosamente o Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA, atentando-se a todos os seus VII Capítulo, de modo que o leitor possa ter a compreensão da totalidade do documento. Faz parte também desse documento o caderno explicativo da PNA.

2.2.O caderno da PNA

No dia 15 de agosto de 2019, dois eventos marcaram o MEC por meio da Sealf: o lançamento do caderno da PNA, na cerimônia de abertura da CONABE, que ocorreu entre os dias 22 e 25 de outubro do mesmo ano, com o tema “A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literacia e Numeracia” e o painel com 12 especialistas que integraram a referida conferência, ambas divulgadas em 15 de agosto de 2019 e publicadas pelo Diário Oficial da União por meio da Portaria n. 1.460 e Portaria n. 1.461.

O caderno da PNA (2019) se refere a um manual didático, que tem por finalidade auxiliar secretarias de educação, gestores, professores e demais indivíduos da sociedade civil que buscam compreender a política de alfabetização. Nesse sentido, o documento apresenta cinco capítulos: Capítulo I, intitulado “Contextualização” (p. 10-17), que versa sobre o cenário histórico e social em que a política de alfabetização se insere, bem como informa os índices atuais em que a educação brasileira se encontra, justificando, assim, sua criação e implementação; Capítulo II, cujo nome é “Alfabetização, literacia e numeracia” (p. 18-37), o qual revela os conceitos da alfabetização baseada em evidências científicas e da ciência cognitiva da leitura, além de trazer as definições conceituais referentes à literacia, literacia emergente, literacia familiar e a cognição da matemática: numeracia e matemática básica. Logo após, no mesmo tópico, explicita o caminho pelo qual as crianças passam ao aprenderem a ler e a escrever e orienta o professor como se ensina um indivíduo a ler e escrever de modo eficaz. O Capítulo é finalizado com o seguinte questionamento: Crianças e adultos aprendem a ler e escrever do mesmo modo?

O Capítulo III, denominado “Política Nacional de Alfabetização” (p. 10-17), aborda os princípios, objetivos e diretrizes, público-alvo e agentes envolvidos, implementação, avaliação e monitoramento da política de alfabetização e um infográfico que apresenta o Decreto n. 9.765/2019, que instituiu tal política. O Capítulo IV, por sua vez, apresenta as referências utilizadas pelo Caderno/Guia Explicativo. O Capítulo V refere-se ao Decreto normativo n. 9.765/2019. Abaixo, serão descritos os três capítulos apresentados pelo documento, tendo em vista que os dois últimos (capítulos IV e V) tratam do Decreto n. 9.765/2019, sendo este apresentado detalhadamente no item anterior deste trabalho.

Pela análise descritiva, percebemos que a linguagem do referido material é bastante didática, haja vista a variedade de gráficos, diagramas, imagens desenhadas, quadros e infográficos, que lembram os recursos utilizados nos livros didáticos, além de trazer nas abas laterais das páginas informações de especialistas colaboradores para reforçar os argumentos utilizados no documento. As palavras-chave do caderno da PNA se concentram em revelar o conteúdo do material para uma melhor compreensão do processo de alfabetização, sendo elas: 1) Alfabetização; 2) Leitura; 3) Escrita; 4) Consciência fonológica; 5) Habilidades metalinguísticas; 6) Ensino-aprendizagem; 7) Neurociências e 8) Linguagem. (BRASIL, 2019).

Outro fator que julgamos importante é conhecer quem são os especialistas que produziram esse material. Sobre isso, na ficha técnica podemos observar o nome do então Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub⁵, o Secretário Executivo, Antonio Paulo Vogel de Medeiros⁶ e o Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim. A equipe de Carlos Francisco Nadalim conta com 20 especialistas colaboradores, sendo Alessandra G. Seabra; Augusto Buchweitz; Catherine Snow; Cláudia Cardoso-Martins; Elizeu C. de Macedo; Fabrício B. Cardoso; Fernando C. Capovilla; Hakima Megherbi; Jean-Émile Gombert; Jerusa F. de Salles; João B. A. e Oliveira; Linnea Ehri; Luiz C. F. da Silva; Marcus V. M. Pereira; Maria Regina Maluf; Pamela A. Mason; Rhonda Bondie; Roger Beard; Thierry Rocher (BRASIL, 2019). Nove deles integram a Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE), criada em 2014, sendo esta apoiada pelo Instituto Ayrton Senna.

No material, encontra-se uma nota do então Ministro de Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, na qual destacam-se escritos do parlamentar e caracterizam a proposta educacional da PNA. Segundo o Ministro, essa proposta pode ser considerada um marco na educação brasileira, de modo que a alfabetização seja vista como tema fundante da educação brasileira e da política educacional no país. Nesse sentido, conforme o parlamentar,

⁵Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub é professor na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), responsável por ministrar as matérias de Macroeconomia, Microeconomia. No início de 2017, em seminário internacional do Congresso Nacional, coordenou a elaboração e a apresentação da proposta de reforma da Previdência Social, que veio a ser a base da reforma aprovada em 2019. Durante os anos de 2017 e 2018, foi um dos coordenadores do plano de governo do candidato Jair Bolsonaro. Após a eleição, entre novembro e dezembro de 2018, foi secretário executivo do Governo de Transição, passando a ser o secretário executivo da Casa Civil até 8 de abril de 2019. Foi o Ministro da Educação entre abril de 2019 e junho de 2020. Atualmente é Diretor Executivo do Banco Mundial. (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>)

⁶Antonio Paulo Vogel de Medeiros é formado em economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em direito pela Universidade de Brasília (UnB). Também possui pós-graduação em Administração Financeira, pela Fundação Getúlio Vargas. Atua em gestão pública há mais de 20 anos. Trabalhou como consultor do Banco Mundial em finanças públicas. Mais recentemente, participou do processo de transição do Governo Federal e, em janeiro de 2019, assumiu o cargo de secretário-executivo adjunto da Casa Civil da Presidência da República, passando, posteriormente, a fazer parte do MEC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2905141999271290>

para percorrer com êxito o caminho escolar é necessário que os indivíduos possuam conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática, tendo em vista que o mundo contemporâneo exige aprendizagens mínimas para obter igualdade de condições e contribuir para o progresso da sociedade (BRASIL, 2019). Contudo, Weintraub apresenta os seguintes apontamentos:

[...] os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país. (BRASIL, 2019, p. 05).

O Ministro da Educação finaliza sua nota no caderno da PNA assumindo o compromisso com a educação brasileira e garantindo que esforços serão realizados para que, com o auxílio dessa política de alfabetização, haja resultados concretos e eficazes, a partir da colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, a fim de que se “[...] faça valer o que cada cidadão deposita, de impostos e de esperanças, no Estado brasileiro.” (BRASIL, 2019, p. 05).

Ademais, consta também a apresentação escrita do Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim, afirmando que o Ministério da Educação, por meio da Sealf, “[...] busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019). Nadalim expõe a elaboração de um grupo de trabalho formado por representantes da Sealf; da Secretaria de Educação Básica (SEB); da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp); da Secretaria Executiva (SE); do Gabinete do Ministro e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo ainda com o Secretário de Alfabetização, o grupo de trabalho formado pelos respectivos órgãos supracitados, verificou a atual condição do Brasil em relação à alfabetização e realizou audiências com o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), como também com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e contou com a presença de “[...] renomados pesquisadores da área da alfabetização para apresentarem suas contribuições” (BRASIL, 2019, p. 05). Além disso, para a elaboração da PNA foram estudadas propostas e experiências exitosas de Estados e Municípios brasileiros e também de outros países, que formularam suas bases de

alfabetização nas evidências científicas (BRASIL, 2019). Conforme Nadalim (2019, p. 07): “A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”. (BRASIL, 2019, p. 07).

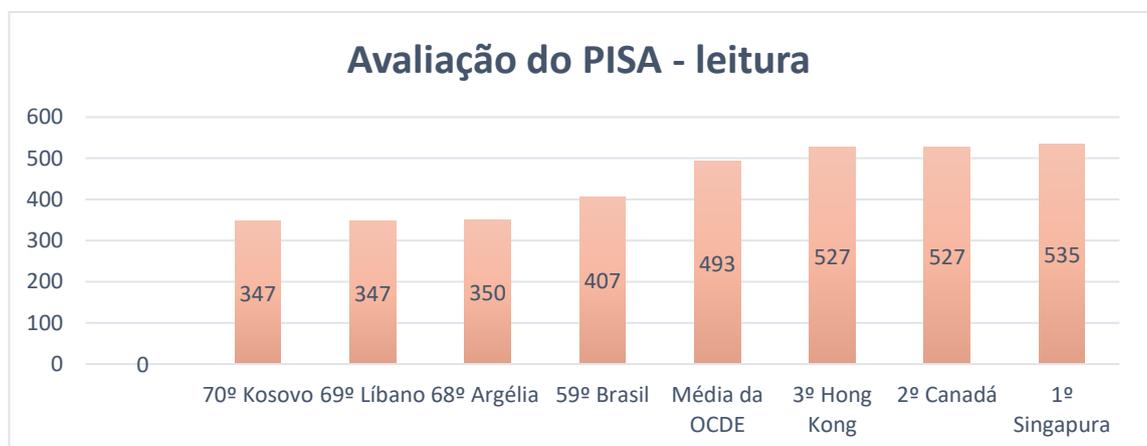
Nesse sentido, argumenta que a PNA pretende inserir o Brasil no mesmo rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, “[...] levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita”. (BRASIL, 2019, p. 07).

2.2.1. A criação de uma política para melhoria dos resultados da alfabetização no país

Segundo consta no caderno da PNA, a política de alfabetização foi criada mediante os níveis insuficientes das avaliações internas e externas, exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), no qual o Brasil ocupa 59º lugar em leitura e 65º posição em matemática, num *ranking* de 70 países, ficando atrás apenas de países como Kosovo, Líbano, Argélia e República Dominicana.

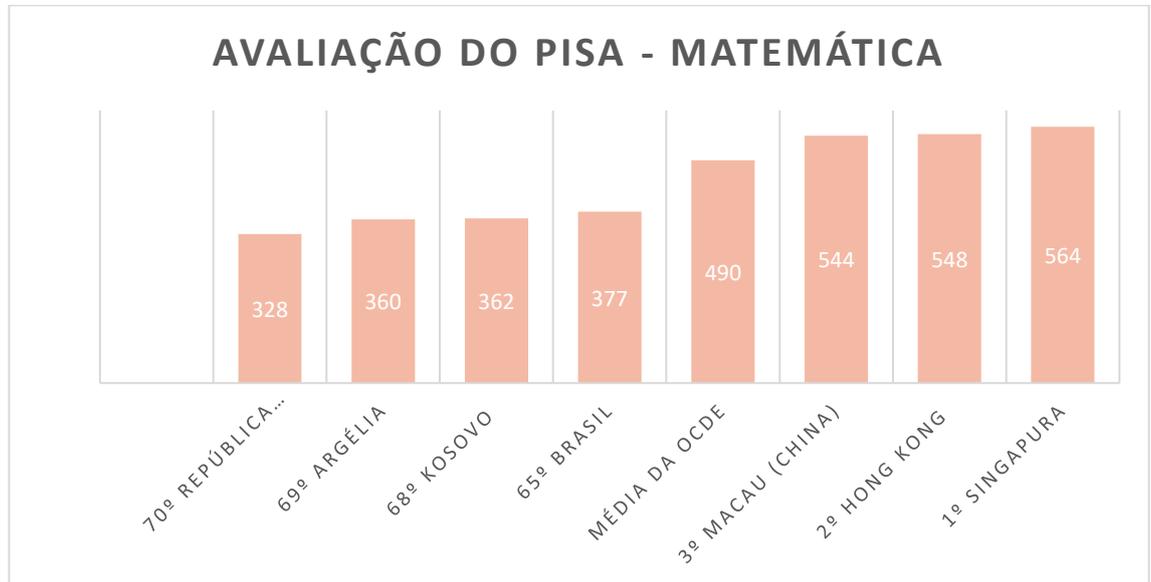
O gráfico abaixo demonstra a posição do Brasil na avaliação do PISA, segundo a avaliação no ano de 2015:

Gráfico 1 – Resultados da avaliação do PISA em leitura em 2015



Fonte: PISA/OCDE apud caderno da PNA

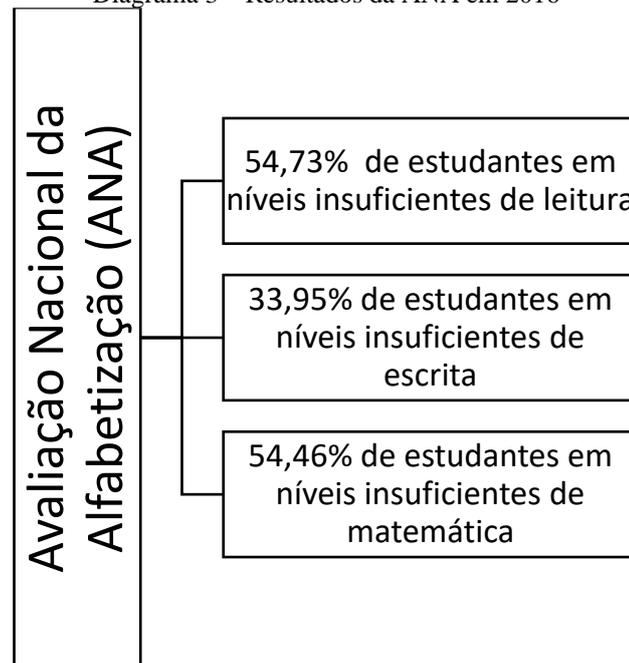
Gráfico 2 – Resultados da avaliação do PISA para matemática em 2015



Fonte: PISA/OCDE apud caderno da PNA

O diagrama abaixo representa a situação da alfabetização no território brasileiro conforme os resultados da ANA:

Diagrama 3 – Resultados da ANA em 2016



Fonte: Inep apud caderno da PNA

A ANA visa aferir os níveis de fluência no ensino da leitura, escrita e matemática de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas do país. Tal avaliação apontou estagnação da alfabetização entre os anos de 2014 a 2016, registrando um elevado percentual de estudantes em níveis insuficientes nessas respectivas áreas de aprendizagem. Conforme a PNA, mais de 2 milhões de estudantes que finalizaram o 3º ano do Ensino Fundamental possuem níveis insuficientes apresentados pelo exame de proficiência. De acordo com a PNA (Caderno/Guia explicativo):

[...] cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas [...]. Em escrita [...] aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. (BRASIL, 2019, p. 10)

Os níveis insuficientes em escrita, leitura e matemática dos mais de 2 milhões de crianças brasileiras apresentados pela ANA, segundo o caderno da PNA, ocasionam, nos altos índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, tendo em vista que “[...] mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar” (BRASIL, 2019, p. 11). Em virtude dos dados analisados, o Brasil está distante do cumprimento da meta 5 do PNE, isto é, alfabetizar todas as crianças até o final de 2024. (BRASIL, 2014).

O documento da PNA insere a informação de que em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) o é cenário mais preocupante, pois, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora tenha havido um aumento na taxa de brasileiros alfabetizados com 15 anos ou mais, passando de 91,4% para 93%, a PNA evidencia que faltam ainda 7,0 pontos percentuais para a erradicação do analfabetismo absoluto, conforme a meta 9 do PNE/2014.

Ainda no Capítulo I do caderno da PNA, destacam-se os documentos normativos e históricos, bem como os relatórios mundiais que, segundo expõe o documento, antecederam sua criação e serviram de referenciais teóricos para a política de alfabetização. O Decreto n. 9.765/2019 apresenta em sua organização os documentos legais que possibilitaram ao Presidente da República e ao Ministério da Educação a construção, a aprovação e a instituição da PNA por força de Lei, conforme exposto no item 1.1 do referido Decreto, cujos documentos normativos descritos versam sobre a CF/88 em seu Art. 89, inciso IV; LDB de n. 9.394/1996 Art. 8º § 1º e a Lei n. 13.005/2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014-2024.

O material possui uma linha do tempo com o intuito de destacar os marcos históricos e normativos, o que “[...] permite uma visão mais ampla da legislação e dos marcos históricos” (BRASIL, 2019). Abaixo, apresenta-se a linha do tempo com as legislações, documentos e relatórios, conforme exposto no documento.

- CF/ 88;
- LDB de n. 9.394/1996;
- PNA, 2019;
- Relatório de Alfabetização Infantil: os novos caminhos, 2003;
- Programa Brasil Mais Alfabetizado, 2003;
- Documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da Neurociência, 2011;
- Pnaic, 2012;
- Primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização, 2013;
- PNE, 2014;
- Promulgada a BNCC, 2017 e
- Programa Mais Alfabetização, 2018. (BRASIL, 2019, p. 15).

Destaca-se que essa linha do tempo está exposta no caderno da PNA (2019, p. 15), no qual apresentam-se documentos normativos e relatórios nacionais sobre alfabetização. Abaixo, aponta-se um quadro que separa os documentos normativos e os relatórios utilizados com base na explicação que a PNA insere sobre cada legislação anterior à sua instituição.

Quadro 14 – Documentos históricos e normativos que antecederam a construção e instituição da PNA, conforme exposto pelo caderno da PNA (2019)

Documentos de caráter normativo	Programas de Alfabetização	Relatórios Nacionais e internacionais que versam sobre alfabetização
<p>1988: A CF/88 dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 2019)</p> <p>1996: A LDB de n. 9.394/1996 determina que no Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a EJA. (BRASIL, 2019)</p>	<p>2003: Criado o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade. (BRASIL, 2019)</p> <p>2012: Instituído o Pnaic, no intuito de cumprir a meta 5 do PNE então vigente. (BRASIL, 2019)</p>	<p>2003: O Relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos, elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo. (BRASIL, 2019)</p> <p>2011: O documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da</p>

<p>2001: Aprovado o PNE referente ao decênio 2001-2010. (BRASIL, 2019)</p> <p>2013: Primeira edição da ANA. (BRASIL, 2019)</p> <p>2014: Aprovado o PNE, referente ao decênio 2014-2024. (BRASIL, 2019)</p> <p>2017: Promulgada a BNCC. (BRASIL, 2019).</p>	<p>2018: Criado o Programa Mais Alfabetização. (BRASIL, 2019)</p>	<p>neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do Relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos e traz novas evidências. (BRASIL, 2019)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A linha do tempo mencionada acima e o quadro interpretativo que separou as leis de caráter normativo, os programas e os relatórios de alfabetização apresentam, segundo o caderno da PNA, uma visão geral acerca das legislações e marcos históricos que antecederam sua implementação. Tendo em vista a fundamentação teórica da presente pesquisa, faz-se necessário descrever os documentos citados, sua historicidade e o enfoque que a PNA lhes destinou.

A década de 1980 ficou marcada na história brasileira por caracterizar-se como um período de grande ascensão dos movimentos sociais e sindicais, os quais organizavam-se nos vários setores da sociedade civil reivindicando, dentre outros aspectos, uma sociedade mais justa e plenamente democrática, que pusesse fim às arbitrariedades impostas pela ditadura civil militar. Por esse prisma, Segundo Saviani (2013, p. 413):

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a imersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

No tocante à educação, a década de 1980 foi fecunda para a ampliação das produções científicas e para a organização de movimentos sindicais-organizativos, que pressionavam a criação de políticas públicas educacionais. Segundo Saviani (2013), as pedagogias contra-hegemônicas⁷ possuíam, nesse momento histórico, perspectivas transformadoras voltadas à

⁷ Segundo Saviani (2013), por Pedagogias contra-hegemônicas entende-se correntes pedagógicas transformadoras, que defendem uma educação crítica para as camadas da classe trabalhadora, contrariando um projeto neoliberal de

educação popular para as classes menos favorecidas, além de pedagogias com o intuito de romper com projetos burgueses de educação

Embora tais discussões estivessem sendo amplamente discutidas e debatidas no âmbito das propostas da Constituinte de 1988, para Saviani (2013), elas perderam a força diante de ideais conservadores. As correntes contra-hegemônicas que defendiam um projeto libertador e progressista não saiu vitorioso, sendo plausível avaliar alguns retrocessos pois “[...] considerando-se a plataforma de defesa da escola pública no início da Constituinte, esses ganhos foram bem menores quando comparados aqueles obtidos pelos grupos vinculados à escola privada (PINHEIRO, 1996, p. 283). No entanto, não se pode negar os inúmeros avanços relacionados aos direitos do cidadão e, sobretudo, à educação.

A constituinte de 1988 assegura princípios básicos para a ministração do ensino, tais como a igualdade de condições de permanência na escola, a liberdade de ensino e de pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais de educação e a gestão democrática nos sistemas de ensino, entre outras atribuições. Em relação aos avanços educacionais da CF/88, a PNA destaca o Art. 205 da Constituinte, o qual dispõe que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse contexto ambíguo e conflituoso do final da década de 1990 nos âmbitos social, econômico e político, os debates acerca das políticas educacionais se intensificaram mediante a atual condição da população brasileira, já que, segundo dados apresentados pelo IBGE, em 1988 as taxas de analfabetismo da população brasileira com 15 anos de idade ou mais era de 44,6%. Esse cenário corrobora a promulgação da LDB n. 9.394/1996, pois, com sua promulgação, houve a criação de várias políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação, bem como a garantia de acesso a todos os indivíduos, as condições de permanência na escola, entre outros benefícios.

O caderno da PNA apresenta o Art. 32, inciso I da supracitada lei, o qual dispõe que o Ensino Fundamental visa à formação básica do cidadão com vistas a desenvolver a aprendizagem por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996). O caderno também cita o Art. 37 da mesma legislação, que afirma a garantia do direito à educação de pessoas fora da idade escolar que não tiveram acesso à educação formal na idade própria “[...] entre os quais se incluem tanto os analfabetos como aqueles que não aprenderam

educação para o proletariado. As pedagogias citadas acima são, respectivamente: a) Pedagogias da educação popular; b) Pedagogias da prática; Pedagogia crítico-social dos conteúdos e d) Pedagogia histórico-crítica.

a ler, a escrever e a contar satisfatoriamente na escola e também os que frequentaram a escola de modo intermitente” (BRASIL, 2019). Com a promulgação da LDB, foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 o PNE para o decênio 2001-2010 pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com o caderno da PNA, dois materiais compõem a linha do tempo dos documentos históricos e normativos no ano de 2003: O Relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos e o Programa Brasil Alfabetizado.

O Relatório citado merece um enfoque neste trabalho. Possui três edições: a primeira versão apresentada em 2003, a segunda em 2007 e a terceira versão revisada em 2019, estando essas duas últimas disponíveis em meio eletrônico, com acesso aberto, e elaboradas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. O grupo de trabalho (GT) responsável pela sua construção foi formado por Cláudia Cardoso-Martins⁸, Fernando Capovilla⁹, Jean-Emile Gombert¹⁰, João Batista Araújo e Oliveira¹¹, Coordenador do Relatório, Roger Beard¹², os quais integraram os especialistas colaboradores da PNA e, além disso, são pesquisadores associados à Rede CpE. Além desses, os pesquisadores Marilyn Jaeger Adarns¹³

⁸ Ph. D. em Psicologia, *University of Illinois*. Professora de Psicologia do Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. Autora de dezenas de trabalhos científicos publicados nos principais periódicos científicos internacionais sobre aquisição de competências de leitura, bem como do livro *Consciência fonológica e alfabetização*, Editora Vozes. (BRASIL, 2007, p. 07).

⁹ Ph. D. em Psicologia Experimental, *Temple University*. Professor livre-docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Publicou *centenas de artigos e mais de 20 livros, entre os quais Alfabetização: Método Fônico e o Dicionário Enciclopédico Trilíngüe Ilustrado da Língua de Sinais Brasileira*, Editora Memnon. É consultor em avaliação e reabilitação cognitiva em desenvolvimento e distúrbios de língua oral, escrita e de sinais. (BRASIL, 2007, p. 07).

¹⁰ Doutor em Psicologia Genética, *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris. Professor de Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da *Université de Rennes II Haute Bretagne*, Diretor do *Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication* dessa universidade. Entre seus principais trabalhos incluem-se *Le développement metalinguistique, Reading and Language in Down and Williams Syndrome; Special Issue of Reading and Writing; Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*, publicado no Brasil no ano de 2003. Membro de diversos comitês científicos e Diretor da Coleção francesa Crocolivre. (BRASIL, 2007, p. 07).

¹¹ Ph. D. em Pesquisa Educacional, *Florida State University*. Especialista em Educação e Presidente da JM-Associados. Autor de *A Pedagogia do Sucesso, A Escola Vista por Dentro, ABC do Alfabetizador*, Alfa Educativa Editora, do artigo *Alfabetização e Construtivismo: um casamento que não deu certo*. Autor do Programa Alfa e Beta de Alfabetização e responsável pela adaptação do Método Dom Bosco para alfabetizar crianças multirepetentes.

¹² Ph. D. em Psicologia. Professor *of Primary Education*, Chefe da *Early Childhood and Primary Education, University of London Institute of Education*. Autor de diversos livros e publicações científicas, entre as quais *Reading Development and the Teaching of Reading, Oxford, Blackwell e The National Literacy Strategy in England Changing Phonics Teaching? Autor do influente relatório National Literacy Strategy: Review of Research and other Related Evidence*. Publicou vários livros para professores, incluindo *Development Reading 3-13, Hodder & Stoughton*. (BRASIL, 2007, p. 08).

¹³ Ph. D. em Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, *Brown University* e *Chief Scientist* do *Soliloquy Learning*. Autora de *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print, The MIT Press* e membro da equipe de revisores do *National Reading Panel*. Autora de inúmeros materiais de ensino cientificamente testados como *Fox in a Box, Odissey, Open Court, Phonemic Awareness*. Consultora da *PBS – Public Broadcasting Service, EUA*, para a série *Between the Lions*. Considerada pelo *2000 Politics Education Yearbook*

e José Carlos Junca de Morais¹⁴. Conforme apresentado no relatório, há dois problemas crônicos que o Brasil enfrenta em relação à alfabetização:

O primeiro é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças [...] A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas. O segundo problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem o oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças. (BRASIL, 2007, p. 13).

Conforme Gontijo (2014), o relatório “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2003), é o primeiro documento nacional que aponta a necessidade de revisão dos conceitos de alfabetização no país. Nessa visão, o GT critica a predominância da concepção construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky nas orientações das políticas educacionais vigentes no país e defende “[...] a concepção de alfabetização como conjunto autônomo de competências, particularmente o enfoque fonético.” (GONTIJO, 2014, p. 29).

Sendo assim, o relatório focaliza o uso de metodologias experimentais, cujos modelos baseiam-se na física e na biologia. Diante disso, para o GT, as pesquisas calcadas nesse método são superiores e constituem, no campo da alfabetização, “[...] a construção ou a adoção de conceitos de leitura e escrita que proporcionem o controle do processo de aprendizagem e a mensuração de resultados.” (GONTIJO, 2014, p. 31).

Com base na metodologia experimental e fundamentado na abordagem da ciência cognitiva, a concepção de alfabetização que norteia o relatório está pautada na leitura e escrita como processos de decodificação e codificação, respectivamente. Gontijo (2014, p. 31) explana que, “[...] considerando as concepções de ler e escrever expressas no relatório produzido pelo

Education Yearbook 2000 como uma das 5 pessoas mais influentes dos EUA na área de alfabetização. (BRASIL, 2007, p. 08).

¹⁴ Doutor em Ciências Psicológicas, *Université Libre de Bruxelles*. Professor e Diretor do UNESCOG – *Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation da Université Libre de Bruxelles*. Professor visitante do CNPQ na UFSC em 1999-2000. Membro do Comitê Nacional de Psicologia da Academia Real da Bélgica, Vice-Presidente da *International Society for Applied Psycholinguistics*. Publicou mais de 100 artigos em periódicos científicos internacionais. Organizador de 7 livros e autor de 3, entre os quais *A arte de ler*, publicado no Brasil e codiretor do relatório *Apprendre à Lire*, do Observatório Nacional de Leitura da França, cujo Conselho Científico integra. (BRASIL, 2007, p. 7-8).

GT, podemos concluir que a ênfase é no significante e, portanto, nas unidades menores da língua, que constituem a base ou o ponto de partida do ensino da leitura e da escrita na alfabetização.”

O documento apresenta uma estrutura dividida em VI Capítulos e discute a defesa pelo método fônico por ser, segundo ele, a maneira mais eficaz de alfabetizar uma criança, baseada nas comprovações da ciência e de experiências exitosas em outros países. Critica o uso de vários métodos, bem como a autonomia do professor alfabetizador na escolha de determinado método para o processo de alfabetização.

Apointa para um progresso educacional a partir do momento em que as políticas educacionais estiverem voltadas para o uso de evidências científicas, em especial na ciência cognitiva da leitura. Além disso, grande parte das teorias listadas no relatório de Alfabetização Infantil (2007) compõem o caderno da PNA, tais como o Modelo de Cordas de Hollis Scarborough (2001), como as crianças aprendem a ler e escrever e a teoria das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita elaborada por Linnea Ehri.

Outros relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo são citados no Capítulo I do caderno da PNA: 1) O relatório científico produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade de Harvard e autora do livro *Learning to read: the great debate*, publicado em 1967, que discutiu “[...] quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica”; 2) O Relatório *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, publicado em 1988; 3) o Relatório *National Reading Panel*, o qual elencou “[...] cinco pilares para uma alfabetização exitosa: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência de leitura, vocabulário e compreensão de textos; 4) O relatório *Developing Early Literacy*, que realizou um estudo sobre a literacia familiar e “[...] tratou também das habilidades fundamentais para a alfabetização [...] como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica.”(BRASIL, 2019, p. 16).

Além desses relatórios, o caderno da PNA apresenta o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar realizado pelo Estado do Ceará. Tal comitê gerou o relatório denominado “Educação de qualidade Começando pelo Começo”, apontando elementos para a alfabetização com o mesmo viés do *National Reading Panel*. Por fim, é citado outro documento elaborado pela Academia Brasileira de Ciências intitulado “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (BRASIL, 2019). No entanto, segundo consta no caderno da PNA:

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização. (BRASIL, 2019, p. 17).

Com base na afirmação mencionada acima, o material apresenta o próximo Capítulo, que tratará dos conceitos de alfabetização, literacia e numeracia.

2.2.2. Alfabetização, Literacia e Numeracia

O Capítulo II do caderno da PNA aborda os conceitos de alfabetização, sistema alfabético, literacia (os diferentes níveis de literacia, literacia emergente, literacia familiar), princípio alfabético, decodificação, codificação, ler e escrever com autonomia, analfabetismo funcional e analfabetismo absoluto, além de explicitar o significado de ciência cognitiva da leitura. E ainda, a definição de cognição matemática e, perpassando no subitem, “como as crianças aprendem a ler e a escrever”, descrevendo a teoria formulada por Linnea Ehri, que distinguiu quatro maneiras de ler palavras.

Em seguida, o Capítulo apresenta as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita com base no modelo de cordas de Scarborough (2001), revelando como ensinar as crianças a aprendizagem da leitura e da escrita de modo eficaz, apresentando as habilidades metalinguísticas que, segundo o documento, garantem o sucesso da alfabetização, sendo elas: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida, nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita ou escrita do nome e memória fonológica. Por fim, conceitua outras cinco habilidades de literacia emergente, a saber: conceitos sobre a escrita, conhecimento de escrita, linguagem oral, prontidão para leitura e processamento visual.

Intencionando facilitar a compreensão em relação aos termos apresentados pelo caderno da PNA, elaboramos um quadro explicativo, conforme observado abaixo:

Quadro 15 - Conceitos dos termos apresentados pelo caderno da PNA

TERMO	CONCEITO
Alfabetização	Com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. (BRASIL, 2019, p. 18)
Sistema alfabético	É aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. (BRASIL, 2019, p. 18)
Literacia	Consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. (BRASIL, 2019, p. 18)
Princípio Alfabético	Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os

	sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema/fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre de modo espontâneo, com a mera exposição a material escrito. (BRASIL, 2019, p. 18)
Decodificação	Extraír de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia). (BRASIL, 2019, p. 19)
Codificação	Combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. (BRASIL, 2019, p. 19)

Fonte: Brasil (2019)

Conforme apresentado pelo documento, uma criança ou adulto se torna plenamente alfabetizado quando compreende a relação entre grafema/fonema – fonema/grafema, isto é, **assim que** percebe que cada letra do alfabeto possui um som, passando por um momento crucial no seu processo de aquisição da língua escrita, significando que compreendeu o sistema alfabético. Em seguida, ao observar a correspondência entre grafema/fonema e entender que essas letras possuem um sentido fonológico (decodificação) e consegue combinar grafemas e fonemas com os sons da língua falada, já é capaz de ler e escrever.

No entanto, conforme o caderno da PNA, é necessário ler e escrever de forma autônoma e independente para produzir novos conhecimentos (BRASIL, 2019). A definição do que vem a ser “ler e escrever com autonomia” será o assunto do próximo quadro ao abordar as habilidades necessárias para alcançar esse objetivo e as dificuldades que possam existir para não atingir essa habilidade, conforme expõe o documento.

Quadro 16 - Conceitos dos termos apresentados pelo Caderno da PNA para se ler com autonomia

TERMO	CONCEITO
Ler e escrever com autonomia	É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico. (BRASIL, 2019, p. 19)
Compreensão	Consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências. O alfabetizado pode ser capaz de identificar uma palavra a partir da sua representação gráfica e não compreender o que lê, não captar o sentido dela, como acontece quando nos deparamos com uma palavra desconhecida. (BRASIL, 2019, p. 19)
Analfabetismo funcional	Designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto. (BRASIL, 2019, p. 19)
Analfabetismo absoluto	O analfabetismo em sentido estrito, ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever.

Fonte: Brasil (2019)

Conforme análises no caderno da PNA, são esses os processos básicos para um indivíduo tornar-se hábil na escrita com autonomia e fluência em leitura e escrita. Entretanto, se as dificuldades para realizar as habilidades descritas forem muito grandes, pode configurar-se em uma situação de analfabetismo funcional ou analfabetismo absoluto. Para o colaborador especialista do material,

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (BRASIL, 2019, p. 18).

O próximo subitem aborda a alfabetização baseada em evidências, consubstanciada no documento como a forma mais eficaz, científica e comprovada, capaz de alcançar os objetivos da alfabetização e possibilitar o progresso da sociedade, baseando-se em experiências exitosas de muitos países que têm adotado essa perspectiva desde 1980. Desse modo, conforme apresentado, o intuito da referida política não é impor um método, mas propor programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização para que se possam ter “[...] os achados mais robustos de pesquisas científicas” (BRASIL, 2019, p. 20). Nesse sentido, o referencial teórico que irá nortear a PNA está voltado para o ramo da ciência cognitiva da leitura. A citação abaixo, coletada do caderno da PNA, explica o que vem a ser ciência cognitiva da leitura:

Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva. [...] As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado. (DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2013; NASCHOLD et al., 2017 apud BRASIL, 2019, p. 20).

O documento expõe ainda o seguinte em relação à conceituação da ciência cognitiva da leitura:

É daí que nasce um campo de estudos importantíssimo para o aprofundamento da alfabetização: a ciência cognitiva da leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: “Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler?” (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018). A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a

ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011apud BRASIL, 2019).

É importante destacar que o documento revela alguns passos ao leitor sobre como saber identificar uma pesquisa científica e comprovada com o intuito de se observarem parâmetros mínimos para sua constatação. Em primeiro lugar, deve-se analisar se a pesquisa possui um experimento e se estes foram comparados e submetidos à intervenção de agentes semelhantes ou não; em seguida, os dados precisam ser cuidadosamente coletados, armazenados e analisados, de modo que as etapas sejam metodicamente descritas e relatadas; a pesquisa deve estar devidamente publicada em periódicos científicos e avaliada por pesquisadores habilitados para averiguar os resultados e métodos utilizados (BRASIL, 2019). Por fim, o uso de metanálises na pesquisa “[...] compilam um conjunto de evidências e determinam o estado da arte ou o conhecimento mais atual acerca de um objeto.” (BRASIL, 2019, p. 20).

Os estudos cognitivos e linguísticos que levam crianças e adultos a aprenderem a ler e a escrever foram elaborados por Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008). O caderno da PNA apresenta o termo Literacia, difundido desde 1980 e muito utilizado em Portugal e em outros países lusófonos, definindo-o como o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua própria prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). A Literacia é dividida em três diferentes níveis, de acordo com a figura apresentada no caderno da PNA.

Figura 3 - Tipos de literacia familiar



Fonte: Brasil (2019)

O subitem 2.2.2 do caderno da PNA (2019) aprofunda as discussões sobre a literacia emergente e literacia familiar. Literacia emergente, de acordo com o documento, refere-se ao conjunto de habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita que são exercitadas antes da alfabetização. Ainda, é exposto o chamado “Efeito Mateus”, expressão utilizada pelo cientista Keith Stanovich embasada na sociologia e na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus do cristianismo. A utilização dessa expressão é justificada da seguinte maneira:

Essa expressão passou a ser amplamente utilizada na literatura educacional para mostrar como as crianças com mais dificuldades em leitura no início do processo de alfabetização tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar. A consequência disso é que a distância entre os bons leitores e os maus leitores vai aumentando com o tempo: enquanto os bons leitores se sentem motivados a ler, e por isso leem mais, os maus leitores tendem a considerar a leitura algo tedioso e penoso, e portanto leem menos. Para aqueles a leitura vai-se tornando mais fácil, para estes mais difícil, agravando as desigualdades na trajetória escolar. (BRASIL, 2019, p. 22)

Outra questão importante que convém destacar neste trabalho é a literacia familiar fazer parte do documento da PNA. O conjunto desses documentos nortearão novos programas e ações voltados à participação da família na vida escolar da criança. Conforme o documento, o sucesso

na aprendizagem das crianças e adolescentes está relacionado com as práticas de leitura, escrita e linguagens que elas vivenciam com suas famílias, seja no ensino formal ou informal. Portanto, as práticas exitosas constatadas em países internacionais que adotaram essa proposta beneficiam, sobretudo, famílias vulneráveis econômica e socialmente e nas quais as crianças encontram-se em desvantagens.

As práticas de literacia familiar recomendadas de acordo com o caderno da PNA são: conversas informais com a criança, leitura, contação e narração de histórias, contato com diversos livros, desenvolvimento da oralidade em conversas, jogos com letras e palavras, manuseio de lápis ou giz, entre outros.

O próximo subitem do referido documento traz outro conceito adotado pela política de alfabetização: a numeracia. Conforme apresentado, numeracia e alfabetização possuem significados diferentes, tendo em vista que este último compreende o ensino do conjunto de grafemas/fonemas do sistema alfabético. Por sua vez, literacia remete à aprendizagem da leitura e da escrita e sua prática produtiva. Desse modo, o termo “literacia matemática” originado de um termo inglês (*numerical Literacy*) ficou caracterizado no português como numeracia, sendo entendido como “[...] usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana.” (BRASIL, 2019, p. 24).

Ainda no Capítulo II, o caderno da PNA insere a seguinte questão: “Como as crianças aprendem a ler e a escrever?” (2019, p. 26). Segundo Linnea Ehri, colaboradora especialista que participou da construção e elaboração da PNA, a aquisição do sistema alfabético não é simples e deve ser iniciado com a aprendizagem dos sons separados, que representam as letras do alfabeto. Para isso, a autora propôs a Teoria das Fases do Desenvolvimento da leitura e da escrita, baseada na ciência cognitiva da leitura, que distingue 4 maneiras de ler palavras, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 17– Quatro maneiras de ler palavras segundo Linnea Ehri

Predição	É a maneira mais simples de ler palavras. Tenta-se “adivinhar” a palavra escrita por meio do contexto (por exemplo, cores, formas, imagens) ou pela presença de alguns elementos conhecidos, como as letras iniciais. É utilizando essa estratégia que crianças muito pequenas são capazes de “ler” nomes de produtos, marcas ou empresas em rótulos, outdoors e placas. Leitores proficientes também podem usar a predição para descobrir uma palavra incompleta: por exemplo, na frase “no hospital há muitos médicos e en...”, o contexto pode levar à suposição de que se trata de “enfermeiros” ou de “enfermos”. (BRASIL, 2019, p. 27)
Analogia	É uma maneira um pouco mais precisa de ler palavras. Envolve o reconhecimento de palavras por meio da associação com partes (rimas, por exemplo) de outras palavras familiares. A criança que aprende a ler “gato” pode, por analogia, ler as palavras “rato”, “mato” e “pato”.
Decodificação	é a maneira mais precisa de ler palavras e leva à automatização. É também a melhor estratégia para ler palavras novas e permite a leitura autônoma de palavras desconhecidas.

	Envolve o conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o fonema correspondente a cada grafema, aglutinando-os em pronúncias que formam palavras reconhecíveis. Contudo, quando a correspondência entre grafemas e fonemas em uma palavra não é biunívoca, o leitor iniciante poderá ter dificuldade para extrair a pronúncia correta.
Reconhecimento Automático	depois que uma palavra é lida várias vezes, armazena-se na memória e passa a ser reconhecida imediatamente, sem a necessidade de estratégias intermediárias como a predição, a analogia e a decodificação. É a maneira mais eficiente e menos custosa para a memória, permitindo que o leitor leia com rapidez e prosódia, faça inferências e compreenda frases e textos.

Fonte: (BRASIL, 2019)

Além disso, segundo o documento, a neurociência explica que a Área da Forma Visual das Palavras, que se situa na região occipitotemporal esquerda, localizada atrás da orelha esquerda na qual estão alocadas áreas de processamento fonológico, é responsável por reconhecer as letras quando se aprende a ler e a escrever. (BRASIL, 2019). Apresenta-se abaixo as quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme estudos de Linnea Ehri.

Quadro 18- As fases do desenvolvimento da leitura e da escrita segundo Linnea Ehri

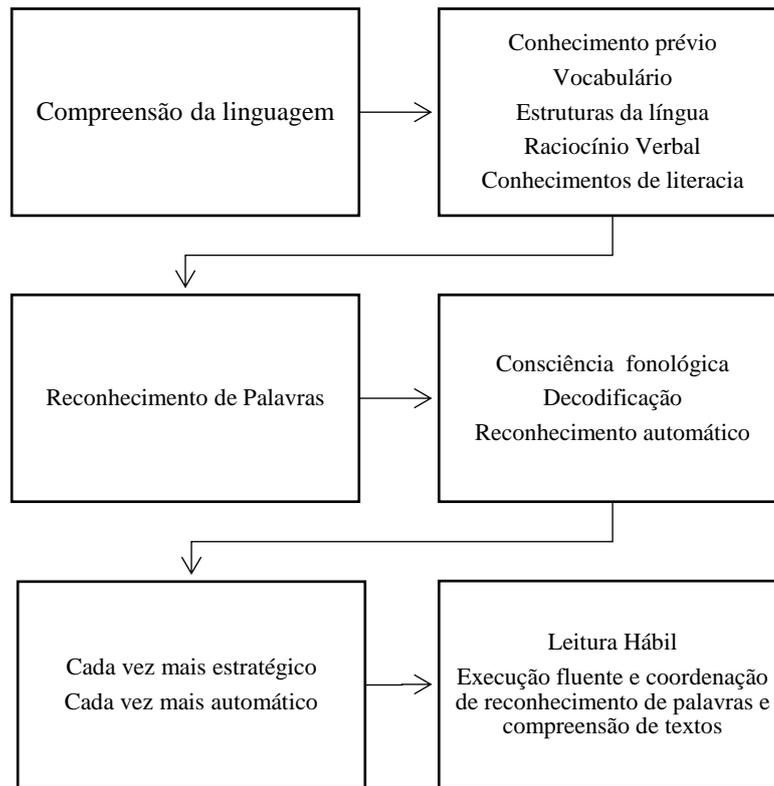
Fase pré – alfabética	A pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; <u>pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.</u>
Fase alfabética parcial	A pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.
Fase alfabética completa	depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.
Fase alfabética consolidada	nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica.

Fonte: Brasil (2019)

Conforme apresentado na PNA (2019), um bom leitor deve possuir fluência, precisão e velocidade. No entanto, sem a compreensão daquilo que se lê, o processo de entendimento da linguagem e do código alfabético não está completo. Os pesquisadores e produtores desse documento defendem que o ensino da leitura deve estar atrelado às atividades repetidas e regulares para se tornar automático, ou seja, treinamento para aprender a ler.

O documento ressalta também como o professor deve utilizar metodologias de ensino que articulem a aprendizagem sistemática com o prazer da leitura, desenvolvendo, assim, as habilidades necessárias no estudante. Portanto, é necessário que o alfabetizando adquira algumas habilidades fundamentais para desenvolver a compreensão textual. Por sua vez, essas habilidades estão unidas progressivamente em um modelo de cordas, idealizado por Hollis Scarborough (2001, apud BRASIL, 2019, p. 29):

Diagrama 4 - Modelo de Cordas por Hollis Scarborough (2001)



Fonte: Scarborough (2001 apud BRASIL, 2019)

O caderno da PNA (2019) apresenta no subitem do Capítulo II a forma para ensinar as crianças a lerem e a escreverem de modo eficaz e para isso é preciso desenvolver habilidades metalinguísticas, isto é, práticas que estimulam a linguagem oral e a consciência da fala. Dentre essas habilidades metalinguísticas, uma é considerada essencial no processo de aprendizagem segundo a ciência cognitiva da leitura: consciência fonológica.

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (BRASIL, 2019, p. 30).

Sob esse viés, o caderno da PNA (2019) apresenta onze variáveis das habilidades metalinguísticas que revelam fortemente o sucesso da alfabetização, conforme comprovação do relatório *Developing Early Literacy Panel*, que revelou o desempenho de leitura e escrita no Ensino Fundamental, as quais podem ser trabalhadas articuladas na Educação Infantil, tendo em vista que “[...] se mantiveram como preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o Quociente de Inteligência (QI), e o nível socioeconômico.”

(BRASIL, 2019, p. 30). Apresentam-se abaixo, as onze variáveis das habilidades metalinguísticas e seus conceitos, de acordo com o referido documento.

Quadro 19 - Onze variáveis das habilidades metalinguísticas de acordo com o caderno da PNA

Conhecimento Alfabético	Conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.
Consciência Fonológica	Habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.
Nomeação automática rápida	Habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.
Nomeação automática rápida de objetos ou cores	Habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.
Escrita ou escrita do nome	Habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.
Memória fonológica	Habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.
Conceitos sobre a escrita	Conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto).
Conhecimento de escrita	Combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.
Linguagem oral	Habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática.
Prontidão para leitura	Geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.
Processamento visual	Habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente.

Fonte: Brasil (2019)

O caderno da PNA (2019) apresenta, com base na ciência cognitiva da leitura, que as práticas de literacia iniciam-se na Educação Infantil, tendo em vista que crianças de nível socioeconômico mais baixo são as maiores beneficiadas com essas medidas. Em consonância com a BNCC (2017), propõe-se que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e, nesse sentido, a aprendizagem deve acontecer num ambiente que promova ao estudante o estímulo à autonomia, pertencimento, competência e significado. Além disso, é indispensável o ensino da leitura e da escrita conforme as evidências científicas, sabendo que esse caminho proporcionará o êxito e o sucesso da alfabetização. (BRASIL, 2019)

Por conseguinte, o documento (2019) elenca seis pilares ou componentes essenciais para uma alfabetização eficaz e com êxito escolar, sendo elas: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão textual e produção escrita. Apresentamos, logo abaixo, a definição de cada componente essencial, sendo de extrema importância trazer os conceitos mencionados para fins de clareza e esclarecimento.

Quadro 20 – Os seis componentes essenciais para a alfabetização segundo a PNA

Consciência fonêmica	É o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias.
Instrução fônica sistemática	Leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo inglês phonics, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas.
Fluência em leitura oral	É a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente. O monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária.
Desenvolvimento de vocabulário	Tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos.
Compreensão de textos	É o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos.
Produção escrita	Diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.

Fonte: Brasil (2019)

Desse modo, no componente “fluência em leitura oral”, o documento indica que professores e gestores escolares precisam atentar-se para a quantidade média de palavras que as crianças devem ler por minuto ao final de cada ano do ensino fundamental. No quadro abaixo registramos a quantidade de palavras lidas com fluência segundo o documento analisado.

Quadro 21 - Quantidade de palavras lidas com fluência (EF) conforme a PNA

Ano do Ensino Fundamental	Número médio de palavras lidas por minuto
1º ano	60
2º ano	80
3º ano	90
4º ano	100
5º ano	130

Fonte: Brasil (2019)

Acerca da alfabetização de jovens e adultos, a PNA apresenta que devem ser consideradas as especificidades desse grupo, considerando seus conhecimentos prévios, partindo dos saberes de mundo que eles já possuem. No tocante à alfabetização nas modalidades especializadas de educação, o MEC pretende oferecer materiais de educação bilíngue para estudantes cegos e surdos-cegos, adotando o sistema Braille de leitura e Libras para a educação especial. Para a educação indígena, a política promove o ensino de língua portuguesa e de língua materna da comunidade indígena, ressaltando que se busca valorizar as tradições culturais brasileiras.

A seguir, aborda-se o Capítulo III do caderno, que tratará da PNA, apresentando-a de forma detalhada e abrangendo o Decreto n. 9.765/2019.

2.2.3. Política Nacional de Alfabetização

Este capítulo reforça o disposto em todo o documento, ou seja, apresenta a alfabetização baseada na ciência cognitiva da leitura, sendo considerado o caminho mais eficaz para garantir uma alfabetização de sucesso e elevar a qualidade da educação no Brasil. Portanto, ao utilizar os termos literacia e numeracia, conforme apresentado anteriormente, o documento evita confusões pedagógicas e equívocos teóricos acerca da alfabetização, além de ressaltar que todas essas perspectivas estão alinhadas com ideias de países que adotaram a ciência em suas políticas públicas educacionais e obtiveram êxito na aprendizagem de seus/suas estudantes.

Pela primeira vez, o caderno da PNA (2019) menciona que a alfabetização deve visar uma educação integral, isto é, desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, morais, emocionais e linguísticos, assumindo a necessidade de utilizar práticas multissensoriais e um meio que estimule a aprendizagem, a atenção, os conhecimentos musicais e artísticos, bem como um ambiente de caráter lúdico e proporcionador de momentos de leitura com a família e as bibliotecas na escola. De acordo com o exposto, o papel da família e o uso de práticas de literacia familiar garante o sucesso na alfabetização das crianças.

Além disso, a PNA (2019) assume o professor como agente central da alfabetização, de modo que a valorização da carreira docente e o aprimoramento da formação inicial e continuada dos docentes, baseado nas evidências científicas, tornam-se elementos fundantes desse processo.

Feita a descrição minuciosa do caderno da PNA (2019), apresentou-se na mesma data a CONABE, por meio da Portaria n. 1.460 e a Portaria n. 1.461, que instituiu a comissão de especialistas colaboradores.

2.3. A Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências

A CONABE foi instituída, por meio do MEC, no dia 15 de agosto de 2019 pela Portaria n. 1.460 com o tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”. Foi publicado no mesmo dia a Portaria n. 1.461, que nomeou o painel de especialistas que integraram a CONABE. Serão tratadas as portarias referenciadas nos parágrafos que seguem abaixo.

Em Brasília, entre os dias 22 a 25 de outubro, realizou-se a CONABE assinada pelo então Ministro da Educação Weintraub (2019) e divulgada por meio da Portaria n. 1.460/2019, cujos objetivos foram:

Art. 2º São objetivos específicos da Conabe 2019:

- I - Apresentar e debater o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- II - Possibilitar a criação de um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Renabe, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- III - Promover a divulgação do conhecimento científico mais atualizado sobre alfabetização, literacia e numeracia; e
- IV - Propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da literacia e da numeracia, e propor estratégias para seu cumprimento. (BRASIL, 2019).

A Portaria n. 1.460/2019 em seu Art. 3º, apresenta os 10 eixos temáticos que dividiram o tema central da CONABE, sendo eles:

- I - Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização;
- II - Aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita;
- III - Bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e da escrita;
- IV - Autorregulação comportamental, cognitiva, emocional e motivacional no processo de alfabetização;
- V - Dificuldades e distúrbios da leitura e da escrita e desafios na alfabetização em diferentes contextos;
- VI - Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia;
- VII - Abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita;
- VIII - Numeracia e ensino de matemática básica;
- IX - Formação e desenvolvimento profissional de professores; e
- X - Avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica. (BRASIL, 2019)

As conferências realizadas entre os dias 22 a 25 de outubro foram transmitidas ao vivo em plataforma digital com acesso aberto para a população¹⁵. Destacamos o pronunciamento do Secretário da Sealf, Antonio Carlos Nadalim, no momento na abertura do evento, ao pronunciar as seguintes palavras: “O presidente da república escolheu como um dos principais focos da Educação Básica para o seu mandato, ajudar Estados e Municípios a vencer a imoral condição de gerar analfabetos dentro da escola.” (BRASIL, 2019).

A Portaria n. 1.461, publicada no dia 15 de agosto de 2019, nomeou doze pesquisadores de notório saber para integrar o painel de especialistas da CONABE, sendo eles: Presidente científico: Renan de Almeida Sargiani e a Vice-Presidente científica: Josiane Toledo Ferreira Silva; os pesquisadores: Maria Regina Maluf; Cláudia Cardoso-Martins; Augusto Buchweitz; Alessandra Gotuzo Seabra; Fernando César Capovilla; Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa; Ana Luiza Gomes Pinto Navas; Vitor Geraldi Haase; Márcia Teixeira Sebastiani; e Jerusa Fumagalli de Salles. (BRASIL, 2019)

Por meio das diretrizes da PNA, instituída pelo Decreto n. 9.765/2019 do MEC, programas e cursos de Formação Continuada foram implementados no país, dentre os quais estão o “Programa Conta pra Mim” (2019) e o “Programa Tempo de Aprender” (2020). Com orçamento de 220 milhões, este último detectou as áreas que mais enfrentam problemas no âmbito da alfabetização: a Formação Continuada de gestores e professores, os materiais pedagógicos para estudantes e o acompanhamento do avanço escolar das crianças que integram as áreas de alfabetização que carecem de mais investimentos e recursos e tornam-se pontos de direcionamento para o novo programa do MEC. Publicado por meio da Portaria n. 280, de 19 de fevereiro de 2020, tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país e tem como objetivos:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (BRASIL, 2020)

O Programa está organizado em quatro eixos principais: Eixo I) Formação Continuada de profissionais da alfabetização; Eixo II) apoio pedagógico para a alfabetização; Eixo III)

¹⁵ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ybP8GrwDpX4&list=PL9nJ11ynWg3fS9Awf4I1kj4LFg7Px1iSE>

aprimoramento das avaliações de alfabetização e Eixo IV) valorização dos profissionais da alfabetização por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020). Para cada um dos IV eixos, o “Programa Tempo de Aprender” apresenta um conjunto de ações efetivas e, no site do MEC¹⁶, é apresentado o orçamento destinado para eles, conforme apresentado no quadro 13:

Quadro 22 - Eixos, ações efetivas e orçamento destinado ao “Programa Tempo de Aprender” (2020)

Eixo	Ações Efetivas	Orçamento destinado
EIXO I: Formação Continuada de profissionais da alfabetização	a) Formação Continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; b) Formação Continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e c) programa de intercâmbio para Formação Continuada de professores alfabetizadores.	R\$ 10,6 milhões
EIXO II: Apoio pedagógico para alfabetização	a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental.	R\$ 300.000 mil
EIXO III: Aprimoramento das avaliações da alfabetização	a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e c) avaliação de impacto do Programa.	R\$ 20 milhões
EIXO IV: Valorização dos profissionais de alfabetização por meio da instituição de premiação para professores	Não possui ações efetivas	O MEC não apresenta um orçamento estimado para esse eixo, mas pontua que serão premiados professores/as e gestores/as que obtiverem bom desempenho e conquistarem bons resultados.

Fonte: Brasil (2020)

¹⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pna>

Conforme a Portaria n. 480/2020, a adesão ao “Programa Tempo de Aprender” (2020) é voluntária, no entanto, para ter acesso às ações efetivas e outras que poderão surgir, a adesão ao programa é condição necessária. De acordo com o documento “[...] a adesão dos municípios não está condicionada à participação do respectivo Estado.” (BRASIL, 2020). Com esse programa, os alfabetizadores terão assistentes de alfabetização em sala de aula, segundo o Art.41 da Portaria, que atuarão em um período de 5 horas semanais para escolas não vulneráveis e 10 horas semanais para unidades escolares vulneráveis.

Dentre outras medidas apresentadas por esse programa (2020), estão as formações continuadas para gestores e alfabetizadores disponibilizadas pela plataforma Avamec,¹⁷ por meio de cursos com vídeos, textos e questionários. Dentre os cursos já iniciados pela plataforma, destacam-se o Curso de Alfabetização Baseada nas Ciências (ABC), com carga horária de 180 horas; o Curso de Práticas de Produção de Textos com 120 horas; e o Curso de Práticas de Alfabetização com carga horária de 30 horas. Além disso, o Art. 32 expõe que serão selecionados professores para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal.

O “Programa Conta Pra Mim” foi instituído pela Portaria n. 421, de 21 de abril de 2020, e integra as diretrizes da PNA, que visam implementar ações e programas que estimulem a literacia familiar e a literacia emergente, de modo que crianças da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental sejam contempladas com essas medidas da política de alfabetização, objetivando “[...] orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional.” (BRASIL, 2020). Para tanto, foi disponibilizado pelo MEC o caderno explicativo do programa, intitulado “Conta pra mim: guia de literacia familiar”.

Nesta etapa da presente pesquisa, buscamos descrever minuciosamente o Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA, e os documentos legais, históricos e normativos que embasaram sua construção e elaboração, sendo detalhado de forma criteriosa o caderno da PNA (2019), apresentando os conceitos de alfabetização, literacia, numeracia. Em seguida, explicitamos as Portarias n. 1.460 e 1.461, de 15 de agosto de 2019, que instituiu a CONABE e nomeou os doze pesquisadores de notório saber que integraram o painel de especialistas. Por fim, foram expostas as ações implementadas pela PNA (2019), conforme as diretrizes informadas no Decreto n. 9.765/2019.

¹⁷ Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

Dessa forma, diante da explanação realizada e das descrições realizadas acerca da PNA (2019), cabe problematizar a seguinte questão: Quais as possíveis implicações dessa política de alfabetização, instituída por força de lei, para a formação do professor alfabetizador?

3. PNA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Até o momento descrevemos e analisamos criticamente a formação de professores no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, as quais inserem perspectivas e modos de agir dos docentes, provocando modificações na organização, estrutura e desenvolvimento da formação inicial e continuada. Para tanto, no primeiro capítulo deste trabalho buscamos tecer as análises críticas acerca de dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores dada pela Resolução do CNE/CP n. 2/2019 e o RENABE (2021), relatório elaborado pelo MEC no âmbito da Sealf, o qual apresenta uma base técnica cujo objetivo é direcionar políticas que orientem a formação de professores alfabetizadores no Brasil, definindo competências e padrões pré-estabelecidos dos alfabetizadores com base em legislações de países estrangeiros.

Já no segundo capítulo, descrevemos o documento norteador de investigação da presente pesquisa, a PNA (2019), apontando os marcos legais que a embasaram, as ações e as implementações decorrentes de sua origem, como também considerando o avanço e o recrudescimento da extrema direita no país, que implementou políticas sociais alinhadas aos interesses de mercado, dentre elas, a PNA.

Nessa direção, neste capítulo objetivamos responder ao problema de pesquisa formulado: Quais as possíveis implicações da PNA para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador? Investigando a(s) perspectiva(s) e a(s) proposta(s) de alfabetização presentes no documento. Para tanto, estruturamos a análise em dois eixos norteadores: o eixo 1 intitulado “O avanço da extrema direita e seu projeto para a alfabetização do país”, o qual busca investigar dois condicionantes hegemônicos do neoliberalismo fortemente defendidos pela política. O primeiro deles é a questão da internacionalização da alfabetização, uma vez que o progresso social e econômico do país estaria associado ao alinhamento da educação às políticas de países estrangeiros. Tal perspectiva é disseminada na sociedade civil, sob o viés de colocar a educação brasileira, desde os níveis elementares, no rol de países desenvolvidos que alcançaram bons resultados nas avaliações internacionais.

O outro condicionante elencado no eixo 1 refere-se ao termo defendido e difundido pela PNA: as evidências científicas. Destituindo outras possibilidades teóricas e propondo um total apagamento e silenciamento da história, a PNA objetiva iniciar um “novo” momento no percurso da alfabetização, cujo viés é disseminar um discurso falacioso, de que somente após a aprovação do Decreto n. 9.765/2019 pesquisas cientificamente eficazes tiveram início no país, haja vista que:

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas **evidências científicas mais recentes**. E uma das mais importantes consiste em **adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização**. (BRASIL, 2019, p. 17, grifo nosso).

Ora, o país não possui um conceito claro e objetivo de alfabetização? Tampouco bases teóricas que tanto contribuem, nesse momento histórico, com pesquisas e estudos voltados à questão da alfabetização de crianças? Afinal, qual o discurso ideológico por trás do conceito de evidências científicas conforme expõe a PNA? O que esse conceito propõe? Quais suas interferências para a formação inicial e continuada de professores?

No segundo eixo, “A fragmentação da concepção de linguagem e o empobrecimento da formação de professores proposta pela PNA”, analisaremos o percurso formativo estabelecido no bojo da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores no país, tendo em vista a obscuridade das políticas públicas educacionais já consolidadas e a ênfase na utilização do método fônico nas salas de aulas como projeto hegemônico, assim como a contradição existente nessas propostas, que acentuam o antagonismo entre burguesia e classe trabalhadora. Ambos os eixos perpassam pela categoria central da ideologia.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin, notável filósofo russo do século XIX e adepto do método materialismo histórico-dialético, desenvolveu estudos de extrema relevância no que tange à filosofia da linguagem e ideologia. Em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin (2006) busca questionar as teorias psicológicas idealistas e positivistas, as quais concebem a ideologia como uma experiência puramente interna, inerente à consciência humana. Ao conceituar ideologia, Bakhtin atesta a inter-relação entre ideologia e linguagem, haja vista que é por meio da linguagem que as ideologias são postas. Nas palavras do autor (BAKHTIN, 2006, p. 31):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como

signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem.

Com base nessa perspectiva, podemos compreender a ideologia como instrumento de poder, cuja função mobilizadora e legitimadora perpetua um sistema de comportamentos, valores e crenças, que orientam e direcionam perspectivas e modos de agir dos indivíduos imersos em uma determinada cultura. No cenário atual, com o declínio de governos mais próximos da ala progressista, embora tenham feito alianças com o neoliberalismo, eles focalizavam políticas de melhoria para a classe trabalhadora. Com o avanço da extrema direita no país, observamos o discurso ideológico de alienação das massas e, dentre os recursos utilizados para disseminação e perpetuação dos ideários neoliberais, destacamos, neste momento histórico, as *Fake News*.¹⁸

Postas essas considerações e diante da aprovação da PNA enquanto política de Estado, pretendemos, neste capítulo, elucidar o discurso ideológico travestido de científico apresentado pela política, demonstrando que sua materialização está alinhada ao predomínio da educação como construto mercadológico, constituindo uma concepção fragmentária no que tange ao desenvolvimento humano. Assim, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, e conforme explicitado em momentos anteriores, pretendemos desvelar a essencialidade do fenômeno, abstraindo-se das suas aparências. Cabe destacar que a descrição da PNA (2019) já foi realizada no capítulo I deste trabalho e, por isso, agora as atenções serão centradas em analisá-la criticamente, optando pela mínima utilização de citações diretas no documento.

No entanto, entendemos que as análises realizadas neste trabalho só terão sentido se estiverem calcadas em um aporte teórico que possibilite conceber esse campo como um processo desenvolvente e humanizador, que oportunize aos indivíduos da classe trabalhadora as máximas capacidades já adquiridas pelo gênero humano. Para iniciar o diálogo, apontamos nossa compreensão de alfabetização com base nos aportes psicológicos e pedagógicos alicerçados nos postulados do materialismo-histórico-dialético.

Segundo concepções de Martins e Dangió (2018),

¹⁸ As *Fake News*, que em sua tradução significam notícias falsas, constituem um conjunto de boatos e informações inverídicas disseminadas em diversas mídias: jornal impresso, televisão, rádio e mídias sociais.

[...] a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolvendo, que cumpram seu papel de instrução **das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional**, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59, grifo do autor).

Nessa mesma direção, as autoras (2018) também apontam que:

[...] o fim primeiro da educação escolar é a **alfabetização** de todos e o fim último é a **transmissão-assimilação do saber sistematizado**, devendo ocorrer por meio do trabalho pedagógico, similar ao denominado por Saviani (2005, p. 18) de “saber escolar”, traduzido em um planejamento dosado e sequenciado “de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio”. Isso não é qualquer coisa, mas a garantia da apropriação, por todos os alunos, das máximas elaborações e criações culturais da humanidade. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 61, grifo do autor).

Para tanto, consideramos a alfabetização inserida no complexo campo de disputas da sociedade capitalista, tendo em vista ser tida como um importante mecanismo de escolarização das massas desde o século XIX. Contudo, para tornar-se humanizadora, é preciso, inicialmente, a disponibilização de instrumentos essenciais para a adoção de uma consciência que promova o desvelamento da sociedade de classes em sua totalidade, objetivando reconhecer o processo de alienação e exploração impostos pelo capital.

Em segundo lugar, a alfabetização deve promover a emancipação humana dos indivíduos, assim como a apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos produzidos pela humanidade, de modo que seja possível a síntese das múltiplas determinações que contribuem para o constante processo de desumanização/expropriação do indivíduo.

A emancipação humana em Marx transcende os limites da sociedade capitalista, cujo conceito constitui um processo no qual todos os seres humanos tornam-se plenamente livres de contradições, submissões e alienações impostas pelo capital. Sobre a emancipação humana, Tonet (2015, p. 06) aponta:

Emancipação humana, no sentido marxiano do termo, é uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos serão plenamente livres, isto é, uma forma de sociedade em que os homens serão, efetiva e o mais plenamente possível, senhores da sua história. Vale lembrar que só se é livre em sociedade; que indivíduo isolado, livre, nada mais é do que uma ficção. Porém, para que os homens sejam efetivamente livres, faz-se necessária uma base material que lhes propicie o acesso aos bens – materiais e espirituais – necessários à satisfação das suas necessidades e, com isso, à sua plena realização como membros do gênero humano.

Marx (1975), em livro intitulado “A questão judaica”, propõe-se a diferenciar emancipação política de emancipação humana. O próprio capitalismo representa um grande avanço político e civilizatório para a humanidade, caracterizado, dentre outros aspectos, na passagem do feudalismo para o capitalismo. Já o processo de emancipação humana, torna-se impossível de ser realizado sob as bases do capitalismo, uma vez que é a possibilidade de todos viverem livres de todas as forças e amarras impostas pelo capital. Nessa perspectiva, só podemos pensar em emancipação humana em uma sociedade livre do capital. Segundo Marx (1975, p. 30):

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política.

Diante do exposto, cabe a seguinte inquietação: Como efetivar uma emancipação humana ao se considerarem as constantes estratégias de perpetuação do capitalismo?

Para Ivo Tonet (2015), é necessário darmos adeus às ilusões que dizem ser possível organizarmos uma educação emancipadora. Dado ao contexto histórico e social, o autor propõe como alternativa atividades educativas emancipadoras, as quais são possíveis porque “[...] o capital não pode dominar, de forma absoluta, todo o processo social.” (TONET, 2015, p. 9). Dessa forma, somos anuentes com o autor, ao expor, além dessa alternativa, que a classe trabalhadora necessita ter acesso aos máximos conhecimentos já acumulados pela humanidade, fazendo-os compreender que a sociabilidade humana é construída unicamente pelos seres humanos.

Nesse contexto, ressaltamos a importância de um ensino desenvolvente, que potencialize as máximas capacidades dos seres humanos, fazendo-os elevar suas funções psíquicas superiores. A alfabetização constitui a tarefa primeira da educação escolar, devendo ser efetivada por meio de um ensino explícito e sistemático, que supere os discursos pautados na lógica positivista/formal. O ensino da alfabetização não deve, portanto, restringir-se a práticas mecânicas e vazias, descoladas da realidade objetiva; pelo contrário, deve se constituir em uma formação sólida e significativa, pautada em políticas públicas engajadas com as reais necessidades da classe trabalhadora, de modo que o ensino da leitura e da escrita se fundamente em processos intencionais e sistemáticos.

Nesse sentido, considerando a educação direito social e fundamental de todos os cidadãos brasileiros, conforme estipula a CF/88, a alfabetização constitui função primeira a ser adquirida, de modo que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. Além disso, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita consiste em um bem cultural da humanidade, historicamente construído e aperfeiçoado no interior das relações sociais. No entanto, as análises subsequentes apontam a materialização da alfabetização enquanto exercício de poder, como aponta Gontijo (2014, p. 16):

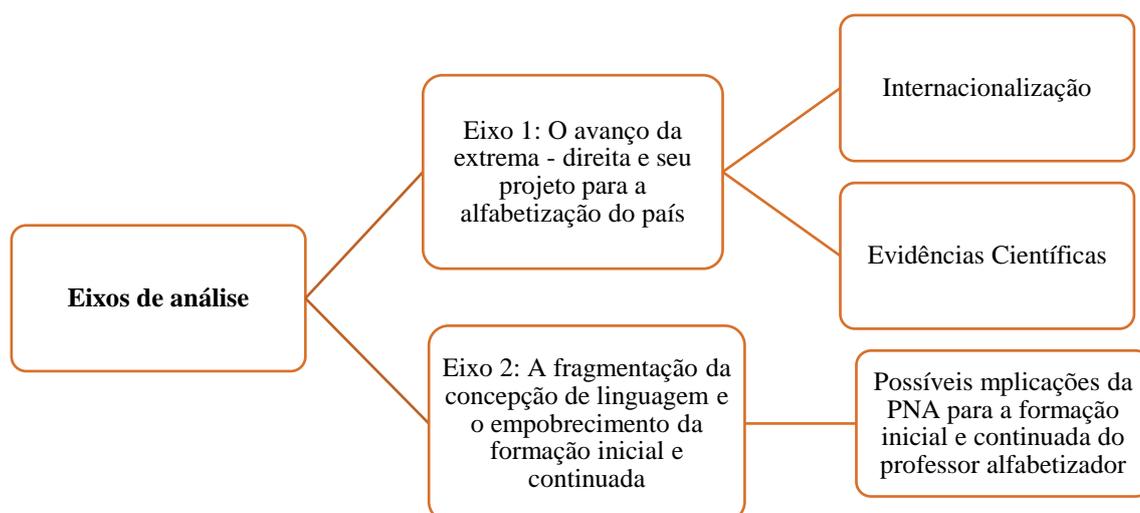
[...] considerando que a escrita é resultado do trabalho humano, é fundamental que todos os cidadãos que vivem em sociedades e fazem uso intenso dela tenham o direito a se apropriar desse sistema. Em condições apropriadas, o uso acentuado desse conhecimento pode potencializar processos de desenvolvimento individual e o surgimento de outros. Porém, em sociedades em que a escrita é usada como forma e exercício de poder, como forma de colonização e de dominação, de inculcação de ideologia, entre outros, o uso desse conhecimento traz malefícios enormes para a sociedade e para os indivíduos.

As análises realizadas apontam que a leitura e a escrita têm se constituído como importante instrumento de poder e alienação das massas, cuja materialização de uma alfabetização emancipadora e humanizadora, na atual conjuntura, está distante, haja vista os constantes retrocessos na Educação Básica e Superior e, nesse momento histórico, um desses retrocessos se manifesta por meio da aprovação do Decreto n. 9.765/2019, que instituiu a PNA (2019). Portanto, embora o capitalismo tenha avançado de forma avassaladora, considera-se importante a socialização de estudos e pesquisas científicas produzidas, que promovam o debate crítico em tempos de total silenciamento.

3.1.Eixos norteadores para análises

O diagrama abaixo evidencia os eixos norteadores, conforme explicitado anteriormente.

Diagrama 5 – Eixos norteadores para análise



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.1.2 Eixo 1: O avanço da extrema direita e seu projeto para a alfabetização do país

Para compreendermos o avanço da extrema direita no Brasil, na busca de aprofundar nossas análises, vemos ser necessário levantar a seguinte problematização: Em que contexto histórico foi instituída a PNA?

É sabido que o capitalismo enfrenta uma crise econômica estabelecida desde 2008 e acentuada pelo vírus *Sars-Cov 2*. Nesse contexto, a contradição reside no fato de que, para garantir seu funcionamento e perpetuação, esse sistema econômico cria as próprias crises como forma de se restaurar e evitar uma possível estagnação que ameace sua soberania. Sobre as crises cíclicas do capitalismo, Lima (2010, p. 95) aponta:

A momentânea desvalorização do capital é um antídoto contra a estagnação, que logo é superada por um novo ciclo de prosperidade, o qual contém em si a gestação de um novo período de crise. A forma de desenvolvimento do capitalismo é determinada pelos problemas estruturais que ele se põe e que aparecem no curso de sua história. Por isso, pode-se dizer que a crise tem um papel restaurador, na medida em que repõe as condições de crescimento da produção para um novo período de prosperidade. É isto que significa o termo “crise”: o momento em que o processo de renovação e expansão do capital é subitamente interrompido (Kenway, 1990) saneando o sistema para um novo ciclo de acumulação. Ou seja, quando o sistema tenta contornar uma dificuldade intrínseca, superar uma barreira posta por ele mesmo, o resultado é que o problema é adiado e colocado em base mais ampla, pois a produção é acrescida e a contradição é reforçada.

Como medida de superação da crise – contraditoriamente gerada pelo próprio capital – são promovidas estratégias que retiram direitos trabalhistas e atacam as leis ambientais e, com

isso, ocorre a superexploração da mão de obra da classe trabalhadora, gerando níveis acentuados de desempregados.

Outro ponto determinante para o avanço da extrema direita reside no declínio dos Estados Unidos da América (EUA) como hegemonia mundial quando essa nação é comparada à ascensão de países como China e Rússia, especialmente. A ameaça instaurada entre as grandes potências torna a busca pela conquista geopolítica ainda maior. Mogilka (2021, p. 464), discorrendo sobre essa questão, aponta duas grandes estratégias adotadas pelos EUA para perpetuar sua hegemonia:

A 1ª é dividir o país a conquistar (ou aumentar o domínio) dividindo sua sociedade civil, estimulando movimentos de massa contra o governo instituído. Como exemplo desta estratégia, podemos citar a Primavera Árabe em 2011 (Líbia, Tunísia e Síria) e, anos posteriores, Egito; manifestações para impeachment do governo Dilma (2013-2016) no Brasil; movimento contra o chavismo (2016-2019) na Venezuela. Nesta estratégia tem importante papel a inteligência artificial através de suas ferramentas (redes sociais, fake news, apropriação de dados de usuários via provedores de internet). A 2ª estratégia é o controle de instituições do próprio estado republicano, como setores do judiciário e do parlamento. Estas serão utilizadas para efetivar a derrubada de governos não alinhados com os EUA através de golpes jurídico-legislativos, como ocorreu com os governos Zelaya em Honduras, Lugo no Paraguai e Dilma no Brasil. No caso brasileiro a guerra híbrida foi realizada para permitir a ascensão de um governo plenamente neoliberal, que possibilitasse a aprovação de reformas conservadoras (trabalhista, previdenciária, tributária).

Diante desse cenário de ameaça à soberania de grandes potências e possível ascensão econômica, científica e social da classe trabalhadora, além da crescente subida de governos alinhados com as classes populares, cujos projetos de nação visam proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora¹⁹, observamos a estratégia do neoliberalismo de retirada e destituição de proposições aliadas às pautas progressistas. Essas considerações caracterizam a ascensão recrudescedora do capital sobre a nação brasileira, que possuiu como grande aliado, a própria classe trabalhadora²⁰. Abaixo, apresentamos algumas especificidades desse momento de avanço da face mais perversa do capitalismo.

O ano de 2016 ficou marcado na história brasileira como um período de grande efervescência no Brasil. Os canais de comunicação não noticiavam outras matérias jornalísticas,

¹⁹ Utilizamos o termo “melhores condições de vida para a classe trabalhadora”, pois entendemos que os projetos de nação de um governo, mesmo àquele aliado aos interesses do proletariado, sofrem as interferências do capitalismo, sistema econômico hegemônico, que se perpetua pela exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Nesse sentido, embora conquistem algumas vitórias – que sem dúvidas são muito importantes – não ultrapassam os limites instituídos pelo capital.

²⁰ Atestar em tal afirmação significa considerar a estratégia do capitalismo de alienação das massas.

senão a grande instabilidade vivenciada no âmbito político, econômico e social. A população brasileira em massa foi às ruas, ao som de gritos entoados em coro, que diziam “O gigante acordou” e “fora PT”. Ali, observamos uma grande parcela da classe trabalhadora em protesto contra a corrupção e, sobretudo, a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Clamavam pelo fim da corrupção, pelo patriotismo, pelo amor à bandeira verde-amarela.

Após três meses de tramitação do processo de impeachment da presidenta Dilma, o Brasil e o mundo acompanhavam atentamente a votação que ocorreria no Senado Federal. Tal evento era decisivo e direcionaria os rumos da política brasileira. No dia 31 de agosto de 2016, a votação em plenário decidiu: a presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher a ser eleita presidenta no Brasil, fora destituída do cargo e sofria um golpe de Estado.

A abrupta ascensão do capitalismo abriu espaço para que governos da extrema-direita adentrassem no poder. O discurso ideológico conquistou muitos adeptos da classe trabalhadora. O Brasil precisava de um salvador, que livrasse a população da obscuridade decorrente do governo anterior. Nesse cenário, surge grande figura aliada à ala conservadora, cujo nome é Jair Messias Bolsonaro. Seu discurso em defesa da família e dos valores morais conquistou uma população alienada, que viu nele a salvação para todos os problemas da nação. Suas propagandas eleitorais foram ao encontro de uma camada da classe trabalhadora desesperançada, sem perspectivas de restauração política e financeira. Urgia, então, um grande salvador, candidato eleito à presidência em 2018.

O governo de Jair Messias Bolsonaro teve início em 01 de janeiro de 2019 e foi marcado por um cenário de mudanças tanto no âmbito das políticas dos programas habitacionais²¹ quanto na reforma da previdência²². Além disso, o parlamentar possui uma longa trajetória de defesa dos interesses militares, tradicionais e cristãos, conforme uma publicação em sua página na internet:

Em seus mandatos parlamentares, destacou-se pela defesa dos direitos dos militares ativos, inativos e pensionistas, lutou contra a erotização infantil nas escolas e por um

²¹ O Programa habitacional “Casa Verde e Amarela” foi instituído por meio da Medida Provisória n. 996, de 25 de agosto de 2020, por força de lei, com intuito de oferecer o direito à moradia para famílias residentes em áreas urbanas com renda mensal de até 7.000 (sete mil reais) e famílias residentes em áreas rurais com renda mensal de até 84.000 (oitenta e quatro mil reais) com objetivo de estimular a economia do país, gerar empregos e elevar a qualidade dos padrões habitacionais compatíveis com as áreas urbanas e rurais do país. (BRASIL, 2020). Esse programa substitui o programa “Minha Casa Minha Vida”, criado pelo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

²² A Reforma da Previdência foi alterada pela emenda constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019, que alterou o sistema de previdência social e estabeleceu novas regras e disposições. Dentre as principais mudanças destacam-se a fixação mínima de idade para homens e mulheres (65 anos para homens e 62 para mulheres; tempo mínimo de contribuição do servidor público, vinte anos e, no caso de profissionais de setores privados, a idade fixada de contribuição é de quinze anos para mulheres e 20 anos para homens).

maior rigor disciplinar nas instituições de ensino, pela redução da maioria penal, pela posse de arma de fogo para o cidadão de bem e direito à legítima defesa, pela segurança jurídica na atuação policial, pelos valores cristãos e pela família tradicional. (BOLSONARO, 2020)

Militar reformado, o presidente eleito apresentou fortes discursos voltados ao autoritarismo, a ideologias neoliberais e conservadoras e à disseminação de ideias que incitam a polarização das massas. No tocante à educação, defende ideais voltadas para o fim da ameaça comunista e a incorporação das escolas cívico-militares pelo MEC nos estados brasileiros. Esse pensamento, afirmado em variadas falas solenes do presidente Bolsonaro, caracteriza-se no seu discurso de inauguração da escola cívico-militar no Rio de Janeiro/RJ:

[...] os projetos sociais são bem-vindos, mas o que liberta um homem, uma mulher é o conhecimento e nós devemos investir nisso. E o Brasil estava na contramão da educação, isso a gente comprova com as provas do Pisa, que acontecem de três em três anos. Hoje nós somos sempre antepenúltimo, penúltimo ou último lugar entre esses setenta países. Isso não se muda de uma hora para a outra, mas onde é que tem que começar a mudar? Na escola, já que temos bons professores, precisamos de atalhos, meios e autoridade para exercer o seu trabalho. (BRASIL, 2020).

O presidente dá continuidade em seu discurso e revela suas percepções acerca da educação no Brasil, bem como expõe os objetivos propostos para o estudante concluinte da Educação Básica:

É quase como um quartel, se não tiver hierarquia e disciplina ele não cumpre a sua missão. Aqui, o que nós queremos na educação é que, no final da linha, prezado ministro Milton, é que esse jovem nos seus vinte, vinte e um, vinte e dois, vinte e cinco anos de idade, ele seja formado em um bom profissional, vai ser um bom empregado, um bom patrão, um bom liberal e não apenas como acontece em parte no Brasil ainda, apenas um militante político. (BRASIL, 2020).

É nesse cenário de intensa dominação neoliberal que políticas normativas de Estado foram implementadas na Educação Básica e Superior do Brasil com força de lei, dentre elas, a PNA.

A PNA, instituída por meio do Decreto nacional de n. 9.765 de 11 de abril de 2019, pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro e pelo Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, foi aprovada em um cenário político caracterizado pela hegemonia da direita conservadora liberal no país.

Como já mencionado anteriormente, ancorada nas bases da extrema direita conservadora e tendo o Estado como agente de manutenção do seu discurso, a PNA busca dar novos ares para a alfabetização no Brasil e dissemina seu caráter científico, destituindo outras possibilidades teórico-metodológicas para o campo da alfabetização no país. Para sua

legitimação, tem como pontos norteadores duas categorias centrais de viés ideológico, sendo elas, a internacionalização da alfabetização e a alfabetização baseada em evidências científicas.

Mas o que significa internacionalizar a alfabetização? O que a PNA busca ao afirmar que a alfabetização deve estar baseada nas ciências?

A ciência na concepção do materialismo-histórico-dialético não se detém em lógicas positivistas, abstratas e relativas, que concebem o indivíduo isolado, inerte à transformação das condições materiais. Mais do que isso, a perspectiva que utilizamos nesse trabalho, compreende o ser humano imbuído na totalidade social da qual faz parte, assim como a realidade objetiva de sua existência, reconhecendo a dialética do campo em que atua enquanto ser social e ancorada nas condições concretas. Nas palavras de Marx (2001, p. 10):

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas como aquelas engendradas de sua própria ação.

Partindo da concretude, entendemos o processo científico como a síntese de múltiplas determinações históricas e, dessa forma, só é possível compreender os fenômenos no interior da ação concreta, considerando as objetivações, haja vista que “[...] o saber sistematizado contém em si elementos científicos superiores para o conhecimento do cotidiano.” (FRANCO, MARTINS, 2021, p. 60).

Contrariando a perspectiva concreta e real da dialética presente na sociedade e ancorada no pensamento positivista, o caderno da PNA (2019) insiste no discurso de cientificidade, propondo ares de novidade. Por meio das análises, depreendemos que no âmago dessa proposta há um forte discurso ideológico de pseudoconcreticidade e pseudoneutralidade, cujo objetivo é disseminar na classe trabalhadora um viés científico, que milagrosamente terá a solução para todos os problemas históricos que o país enfrenta no campo da alfabetização. (FRANCO, MARTINS, 2021)

Diante disso, abordamos neste item argumentos trazidos pelo caderno da PNA (2019), os quais são utilizados para defender seu posicionamento de evidências baseadas na ciência, pretendendo elucidar que no interior desse discurso há uma concepção fragmentada de ciência, cujo foco é silenciar/negar outras possibilidades teóricas.

Considerada um “marco” na educação brasileira, a política vem inaugurar um “novo” movimento de um grupo negacionista que encontrou, nesse momento histórico, adesão para suas evidências científicas serem implementadas na Educação Básica do país. Em verdade, a

utilização do termo “marco” representa uma velha política que há muito já tentava introduzir suas ideologias em nome da ciência e do progresso científico no país. Ademais, o espaço-tempo entre a publicação do Decreto n. 9.765, em 11 de abril de 2019, e o lançamento do caderno da PNA, no dia 15 de agosto do mesmo ano, apresenta um curto espaço, que sequer possibilitou a ampla divulgação da política à sociedade e, conseqüentemente, sua não participação.

Segundo consta no caderno da PNA (2019), a política de alfabetização foi criada mediante os níveis insuficientes das avaliações internas e externas, cujos dados corroboram os altos índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar.

Gontijo (2014) discute que o analfabetismo vem sendo apontado como justificativa à pobreza e subdesenvolvimento. Em resposta a essa questão, os organismos internacionais têm instituído políticas mundiais baseadas na erradicação do analfabetismo, como possibilidade de progresso econômico e social de uma nação. Nesse sentido, a aquisição da leitura e escrita tem sido concebida como “[...] elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades modernas e dessa forma indispensável para o desenvolvimento social e econômico, para a democratização política e a cidadania.” (GONTIJO, 2014, p. 13).

Evidentemente, os índices de alfabetização dos estudantes brasileiros, bem como os dados apresentados nos últimos anos pelas avaliações externas são demasiadamente preocupantes. No entanto, ao tratar desses níveis insuficientes, analisamos que o caderno da PNA (2019) nega a história da educação brasileira, assim como a existência da desigualdade histórica que advém desde o período imperial, em que apenas a elite possuía acesso à educação. Acerca disso, Gontijo (2014, p. 13), lembrando Graff (1994), discorre sobre o mito da alfabetização:

Dessa maneira, as críticas de Graff (idem) focalizam o que ele denominou de mito da alfabetização, ou seja, a tentativa de correlacionar linearmente alfabetização e desenvolvimento econômico, social, individual etc., sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho e, portanto, dos seres humanos.

Portanto, a PNA, ao desconsiderar tais constatações, negligencia a história do país, desconsiderando que ainda milhares de crianças oriundas da classe trabalhadora não têm acesso a uma educação equânime, com vistas a proporcionar condições de igualdade e qualidade para todos, conforme estabelece o Art. 205 da CF/88 ao definir que “[...] a educação é direito de todos” (BRASIL, 1988). De posse dessas informações, Franco e Martins (2020, p. 65) estabelecem que:

Destacamos que a Educação Escolar no nosso país é, antes de tudo, um problema de classe social e desigualdade de renda. Portanto, há de se levar em conta a criança e o professor na sua concretude e, lamentavelmente, o documento não se ocupa dessa feita, homogeneizando o processo de aprendizagem e pouco considerando o papel e as condições objetivas de trabalho do professor.

Em sua estrutura, o caderno da PNA (2019) apresenta uma linha histórica com os documentos normativos que antecederam a política de alfabetização, os quais já foram destacados no capítulo anterior.

Inicialmente, cabe destacar que, em relação a esses documentos históricos e normativos apresentados pelo caderno da PNA (2019), constatamos que não há uma classificação hierárquica, de modo que todos estão listados deixando transparecer que possuem o mesmo significado e a mesma importância em aspectos legais. Tal organização não é neutra, mas carrega um claro objetivo: um discurso persuasivo, intencionando utilizar documentos que sustentem suas propostas calcadas em evidências científicas. Além disso, não há uma análise, tampouco uma explanação desses documentos, de forma que estão apenas citados numa mesma página, sem o rigor teórico e científico necessário. Sobre essas análises, somos anuentes com Mortatti (2019, p. 26), ao expor que:

A tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

Nessa direção, nossas análises puderam evidenciar que o discurso de neutralidade presente no caderno da PNA (2019) é, na verdade, uma pseudoneutralidade carregada de politicidade intrínseca (MORTATTI, 2019), haja vista os recursos de negação da história da alfabetização, tendo em vista que negligenciar teorias e metodologias que tanto contribuíram – e contribuem – para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, assim como destituir outras possibilidades teóricas para alfabetização é, também, uma posição.

Posição essa calcada nos ditames do capitalismo, que negligencia a totalidade social em nome de uma educação individual e reflexiva, na qual o indivíduo conhece a si mesmo por meio de suas próprias representações sobre a realidade. Portanto, um ensino deslocado da totalidade social, cujo projeto de nação cerceia a visão do universal dos sujeitos, inserindo-os em

constantes processos de alienação e, conseqüentemente, desumanização. Em diálogo com essa afirmativa, Franco e Martins (2021, p. 77) apresentam a seguinte ideia:

Em outra direção, adotando-se os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, a função da ciência será conhecer radicalmente a realidade para, inclusive, poder transformá-la. Tendo a psicologia concreta enquanto instrumento de compreensão dos fenômenos humanos, devemos, necessariamente, assumir a análise da relação que existe entre indivíduo em desenvolvimento e formações sociais capitalistas.

Observa-se também o ocultismo dos protagonistas do processo de alfabetização em que se vincula a relação professor/estudante, expropriando-os da totalidade social. Ao apresentar os índices das avaliações externas, o caderno da PNA (2019) rejeita a classe social e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, bem como as particularidades locais e sociais e os desafios de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, nega-se a singularidade do sujeito e as particularidades que o constituem enquanto pertencentes ao gênero humano.

Percebemos, dessa maneira, que no documento são tratadas de forma superficial as questões econômicas, sociais e culturais, atribuindo o fracasso escolar à escola e à família. Nesse sentido, há uma tentativa de homogeneizar todas essas questões fundantes para o processo educativo, pois, nas palavras de Franco e Martins (2020) “[...] não há produção do conhecimento apartada de prática social.” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 71).

Ao apresentar o chamado “Efeito Mateus”, baseado no evangelho de São Mateus, analisamos que o caderno da PNA (2019) expõe que crianças até 3 anos de idade, oriundas de classes menos favorecidas, possuem um vocabulário menos desenvolvido se comparado com crianças de classes sociais favorecidas. Acerca dessa afirmativa, é possível tecer os seguintes questionamentos: Por que crianças, filhos de pais da classe trabalhadora, possuem menos contato com a leitura? Ou, ainda: Quais condições são dadas às crianças de classes mais favorecidas que lhes possibilitam o contato com formas mais desenvolvidas de educação? Em busca de uma resposta, utilizamos as contribuições de Saviani e Duarte (2015), em que é apresentada uma das duas contradições inerentes à educação escolar:

Uma delas, favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que – desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento – entrava de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de [...] uma lógica

de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 2-3).

Desse modo, observamos que, no caderno da PNA (2019), os problemas sociais dos indivíduos são abordados como forma de justificar o discurso ideologizante e, ao mesmo tempo, patologizante acerca dessas questões. Ora, numa sociedade estratificada, que expõe os sujeitos a constantes processos de alienação e desumanização perante o capital, dizer que o êxito das crianças na alfabetização está “[...] fortemente vinculado ao ambiente familiar” (BRASIL, 2019, p. 23) é, no mínimo, um grau de extrema ignorância, haja vista a desigualdade presente no país.

Nossas análises evidenciaram o retorno do discurso voltado à teoria da carência cultural (PATTO, 1999), o qual delega aos indivíduos a responsabilidade por suas privações culturais e precárias condições de vida. Em decorrência disso, de acordo com essa perspectiva, o fracasso escolar torna-se consequência de seu ambiente. Assim, as questões sociais dos seres humanos são abordadas de forma a justificar o discurso ideologizante.

A respeito disso, Patto (1999), em estudo de extrema relevância, investigou as teorias ambientalistas e constatou o teor acrítico, a-histórico e biologizante dessas abordagens, nas quais a concepção norteadora camufla o preconceito intrínseco à sociedade capitalista, assim como as desigualdades históricas presentes em nossa sociedade. Não somente isso, legitima o preconceito contra a classe trabalhadora, sendo esta composta em sua maioria por mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Isso é evidenciar as formas mais perversas do capitalismo e perpetuar os antagonismos entre proletariado e burguesia. Segundo conclusões de Patto (1999, p. 67-68) acerca das teorias de carência cultural:

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da

qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Fundamentado nesse discurso, observa-se que a PNA, ao atestar em tais afirmações, atinge um grau de ignorância proposital, pois as análises que realizamos permitiram compreender o discurso meritocrático da ideologia liberal presente na proposta da PNA, isto é, a ideia de que os indivíduos alçam grandes patamares de acordo com seus esforços e méritos próprios, desconsiderando as desigualdades históricas e cada vez mais acentuadas com o avanço do capitalismo.

Para Franco e Martins (2021), o caderno da PNA (2019), ao mencionar aspectos econômicos, intenciona dar caráter de cientificidade e, conseqüentemente, justificar a pseudoneutralidade do discurso pautado em evidências científicas. As autoras também consideram que delegar o ensino às famílias secundariza a importância do professor no processo educativo. Considerar que um indivíduo sem formação para a docência possa dar o ensino sistematizado à criança é negligenciar/ocultar o papel do docente na função primeira da educação: a alfabetização. De posse dessas informações, Franco e Martins (2021) analisam que:

Por exemplo, ao discutir a literacia familiar e a necessidade de um treinamento para as famílias, principalmente para as de nível econômico baixo, o documento aponta que com treinamento todos serão capazes de orientar seus filhos (contando histórias e aumentando o vocabulário da criança, mesmo pessoas não alfabetizadas), desta feita, não considera as condições objetivas das famílias e tudo se reduz à técnica e vontade individual. E, ainda, ao considerar que qualquer pessoa treinada pode tratar de questões pedagógicas, parece desconsiderar a necessidade de uma formação sólida aos que trabalham com o ensino da criança pequena. Desta feita, acaba por transferir ao indivíduo a responsabilidade e ao mesmo tempo secundariza o papel da escola, dados que vão ao encontro da redução de investimentos na Educação Infantil. (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 68-69).

O foco de análise dessa pesquisa não está centrado no discurso de literacia familiar defendido pela PNA (2019). No entanto, tais considerações são importantes de serem pontuadas, uma vez que se defende a função precípua do professor, sendo esse o detentor do conhecimento sistematizado e construído coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso implica defender o ponto de vista do fato das famílias participarem do processo de escolarização dos estudantes.

No entanto, cabe à educação escolar fazer esse papel, considerando possibilitar aos indivíduos a apropriação do saber historicamente produzido e socialmente construído, como as artes, a filosofia e ciências, e sistematizar os conhecimentos científicos, ou seja, produzir

humanização. Nessa direção, utilizamos os conceitos de Saviani (2013) para defender o posicionamento sobre a educação escolar:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nessa mesma direção, Dangió e Martins (2018) defendem a importância da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado, apontando que a intencionalidade do processo educativo potencializa o desenvolvimento das capacidades mais elevadas do psiquismo humano. Conforme as autoras (2018, p. 60):

A função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, perpassa a produção e a transmissão dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana. A referida transmissão, por sua vez, confere aos indivíduos a possibilidade de tornarem-se pertencentes ao gênero humano, e não apenas representantes da espécie humana. No trabalho educativo são engendrados processos intencionais de planejamento [...]. Entretanto, não são quaisquer conteúdos que cumprem o importante papel de mediação entre o homem e a natureza. Faz-se necessário identificar os elementos essenciais da cultura.

Conforme observado, o caderno da PNA (2019) propõe uma concepção fragmentada de educação e, embora aparentemente seu discurso reconheça a importância do ensino explícito e sistematizado para a alfabetização, assim como o papel essencial do professor, ao desvelar-se do documento suas reais intenções, verifica-se o predomínio do neoliberalismo em sua face mais visível, evidenciada, dentre outras questões, pela defesa da ciência baseada em evidências.

O discurso de evidências científicas vem fortemente sustentado por outro condicionante: a ciência cognitiva da leitura integra as políticas educacionais de países estrangeiros e, aliado a isso, a internacionalização da alfabetização alinhada às políticas desses países colocaria o Brasil no rol de países desenvolvidos.

Como observado no capítulo anterior após a análise do RENABE (2021), a preocupação da PNA (2019) não é, certamente, com a qualidade da educação que está sendo ofertada às crianças, tampouco centrada nas necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que seja oportunizada a eles uma sólida formação teórica e prática, que leve em consideração o desenvolvimento de suas máximas capacidades. Esse princípio fica evidente na fala do então Ministro da Educação ao apresentar o progresso científico, econômico e social de um país que está relacionado com a qualidade da educação.

Em segundo lugar, a apresentação feita pelo Sealf corrobora o primeiro discurso e vai além: a ciência cognitiva da leitura apresenta os resultados mais eficazes a respeito de como as pessoas aprendem a ler e escrever e, ainda, a utilização dessa perspectiva coloca o país no conjunto de países que escolheram a ciência como fundamento norteador de suas políticas educacionais.

Outro princípio de internacionalização é elucidado na escolha dos relatórios que embasam os métodos eficazes para o ensino da leitura e escrita. No caderno da PNA (2019), são apresentados relatórios internacionais que compartilham o mesmo viés da ciência cognitiva da leitura e do método fônico, são eles: “[...] o primeiro grande relatório científico sobre o tema” (BRASIL, 2019, p. 16) publicado por Jeanne Chall (1967) com a publicação do livro *Learning to Read: The Great Debate*; seguido do relatório *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998); o relatório *National Reading Panel* (2000), utilizado com grande incidência no curso de Formação Continuada Práticas de Alfabetização; *Developing Early Literacy* (2009); o relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos (2019); os resultados do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (2004) e, por fim, o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*.

Observa-se que todos os documentos citados são utilizados de maneira intencional para convencer o leitor sobre as bases científicas do caderno da PNA (2019), além da constante necessidade de afirmar que a ciência pela qual se embasa o documento, é proveniente de estudos eficazes das evidências científicas mais recentes de países estrangeiros. Em suma, constata-se a pseudoconcreticidade evidenciada no discurso do referido documento por meio de suas exposições abstratas e imediatas acerca das consequências históricas no ensino inicial da leitura e da escrita, segundo apontamento feitos por Mortatti (2010, p. 329-330):

Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada (s) teoria (s) educacional (is), fundamentada (s) em determinada (s) teoria (s) do conhecimento e integrantes de determinado (s) projeto (s) político (s) que lhe dá (dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico.

Diante dessas análises, pontuamos aqui, algumas implicações iniciais sobre as evidências científicas e o alinhamento da alfabetização a perspectivas internacionais:

- Destitui outras possibilidades teóricas ao impor a ciência cognitiva da leitura como verdade inquestionável, irrefutável e indiscutível, haja vista o sólido discurso

utilizado pelo caderno da PNA (2019) para fomentar a ideia de que somente nesse momento histórico a alfabetização está baseada em ciência;

- Provoca a confusão na formação inicial e continuada de professores, uma vez que o país possui um caminho de consolidação das abordagens e práticas alfabetizadoras;
- Homogeneiza o processo de alfabetização ao desconsiderar as questões singulares dos sujeitos professor-aluno;
- Retira a autonomia e possibilidade de pensamento crítico do professor, obrigando-o a adotar “novas” práticas.
- Reorganiza a formação inicial para atender ao novo projeto de nação.

Conforme apresenta Martins (2010), o projeto neoliberal não é realizado apartado de debates em sua defesa. Nesse sentido, a materialização do caderno da PNA (2019) se fundamenta na forte argumentação das evidências científicas, com o intuito de apregoar à sociedade civil um discurso inquestionável, que mobiliza as práticas dos professores.

De posse dessas questões, adentraremos no segundo eixo de análise, no qual pretendemos analisar questões referentes à concepção de linguagem como produto construído e aperfeiçoado historicamente por meio da mediação entre os homens nas relações sociais. Assim, de posse desse conceito, buscamos confrontar a concepção fragmentária de linguagem que norteia o discurso da PNA, pautado na defesa do método fônico, assim como discutir que as normativas impostas por essa política resultam no empobrecimento da educação escolar, da formação de professores e da alfabetização.

3.2.2. Eixo 2: A fragmentação da concepção de linguagem e o empobrecimento da formação de professores proposta pela PNA

Ao colocarmos a fragmentação da aprendizagem da leitura e escrita proposta pela PNA e o empobrecimento da formação de professores, visamos confrontá-la com a concepção filosófica calcada no materialismo histórico-dialético, cujas bases concebem o ser humano como agente histórico e social, que se apropria dos instrumentos culturais para transformá-los e ressignificá-los. Assim, com foco na interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos apresentar o desenvolvimento psíquico dos seres humanos até sua chegada no processo de alfabetização, assim como o papel da educação escolar

na promoção de um ensino desenvolvente, que promova as máximas potencialidades dos indivíduos.

Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos dessa pesquisa, consideramos o desenvolvimento humano como um processo deveras complexo e que se aprofunda em questões que ultrapassam os limites dessa pesquisa. No entanto, observamos ser necessário nos posicionarmos frente a concepções fragmentadas e esvaziadas, que desconsideram a linguagem como produto histórico de construção da humanidade, objetivada pela prática social e capaz de elevar o psiquismo humano.

Nesse sentido, para iniciarmos as discussões desse eixo, cabe a seguinte indagação: Qual conceito de linguagem temos e defendemos?

Compreendemos a linguagem como complexo mecanismo cultural, que possibilitou a evolução das funções psicológicas superiores e resulta do desenvolvimento cultural de relações humanizadoras. Assim, não entendemos a linguagem um instrumento abstrato, pronto e inacabado, mas sim como produto da humanidade em constante processo de transformação. A título de esclarecimento acerca da linguagem, Martins (2013, p. 168) esclarece, citando Vigotski (1995): “[...] o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético”.

De acordo com a Psicologia Histórico Cultural, a linguagem pode ser entendida como resposta às necessidades de comunicação surgidas pelo ato do trabalho – trabalho sob a perspectiva ontológica – e progressivamente foi complexificada e aperfeiçoada segundo o processo de avanço dos homens. Esse mecanismo evoluiu seguindo as necessidades que surgem das relações sociais, resultando no surgimento de sociedades grafocêntricas, isto é, sociedades centradas na escrita, tal como conhecemos hoje. Com isso, observamos a linguagem escrita como um importante instrumento de humanização dos homens e sua inserção na cultura. Conforme Martins e Dangió (2018, p. 12):

[...] após milhares de anos, em seu processo evolutivo, as palavras passaram a carregar significados com traços particulares, estabelecendo-se um sistema objetivo e diferenciado de códigos linguísticos transformado até os dias atuais. Por conseguinte, esse sistema linguístico, como resultado de relações sociais humanizadoras, nos impele à reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita, em uma relação semântica com ela, ultrapassando meramente o caráter sonoro das palavras. Escrever foi uma árdua conquista da humanidade, e assim também o é para cada indivíduo particularmente.

Nessa mesma perspectiva, para as referidas autoras, a linguagem não é algo abstrato, mas trata-se de um instrumento de natureza social e coletiva, objetivada na mediação entre os homens. Para Bakhtin (2006), é a interação entre locutor, interlocutor e objeto social que constitui o fenômeno social. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 114):

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

No entanto, com o avanço do capitalismo, a linguagem tornou-se instrumento de escolarização das massas. As duas últimas décadas do século XIX culminaram na instauração de um regime republicano e exigiu a organização de uma instrução pública a todos os sujeitos como condição obrigatória para a passagem ao mundo civilizado. Diante dessas considerações e compreendendo o processo formativo como decorrente de políticas de descontinuidade, sendo substituídas a cada nova gestão, julga-se necessário apresentar uma linha histórica das políticas de alfabetização no Brasil, com o objetivo de evidenciar os caminhos percorridos no âmbito das legislações para formação inicial do professor alfabetizador, de modo a evidenciar que a imposição do método fônico pela política da PNA (2019) revela um grave retrocesso à educação.

O recorte temporal data no início da década de 1990, período de redemocratização do ensino e reestruturação das políticas alinhadas aos ajustes do neoliberalismo. Além dos programas para alfabetização, utiliza-se de normatizações que orientaram – e orientam – a formação inicial e continuada do professor desde 1990. Portanto, serão utilizados como princípio de análise os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs/2013) e a BNCC (2017).

Figura 3 – Políticas públicas



Fonte: Almeida (2021)

Resultado do primeiro referencial curricular do período democrático, os PCNs foram elaborados em 1997 e constituíram uma diretriz para toda a Educação Básica no país, afirmando a necessidade de se construir referenciais curriculares democráticos de Estados e Municípios. O documento instituiu o construtivismo, que já em meados da década de 1980 se firmava como perspectiva hegemônica no Brasil. Para fins de explicação, serão apresentadas algumas ideias gerais do construtivismo, desenvolvidas por meio de pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, utilizando as contribuições de Mortatti (2021). Embora longa, a citação sintetiza as ideias centrais contidas nessa perspectiva:

As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita são apresentadas, portanto, como uma ‘revolução conceitual’ em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado: conceber-se a **língua escrita** como um **sistema de representação** e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade, não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua **aprendizagem como conceitual** – não como aquisição de uma técnica -, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e conceber-se a **criança que aprende** como um **sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística**, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente – e não cronologicamente – ordenada. Por outro lado, demanda que se abandonem a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado. (MORTATTI, 2021, p. 264, grifo do autor).

No entanto, segundo Dangió e Martins (2018), o construtivismo, ao deslocar a importância dos conteúdos escolares sistematizados para o foco nas hipóteses que os alunos tinham sobre a escrita, gerou graves consequências para a alfabetização. Os PCNs (1997), com sua base construtivista, reiteraram o atraso na alfabetização, pois apontaram para o abandono de práticas caracterizadas como tradicionais, mas não sugeriram alternativas consistentes de alfabetização. Em decorrência disso, continuou se perpetuando a utilização de cartilhas em

âmbito prático, tendo em vista a ausência de “novas” de metodologias para se alfabetizar. A respeito do construtivismo no Brasil, Dangió e Martins (2018, p. 7) apresentam:

A teoria construtivista chegou ao Brasil na década de 1980, sendo divulgada como uma teoria conceitualmente transformadora, em razão do papel conferido ao aluno como sujeito ativo, colocando-o na condição de construtor de seu conhecimento. [...] Em meados dos anos de 1980, essa perspectiva se firmava hegemônica para a alfabetização, priorizando o trabalho com o texto como unidade de sentido, sendo o letramento a figura principal no ensino da língua escrita. Nessa lógica, os conhecimentos acerca das relações grafema-fonema saíram de cena, deixando os alunos subjugados às suas hipóteses individuais e asseverando aos professores que o trato com tais hipóteses produziria aprendizagens mais efetivas que aquelas decorrentes da transmissão. Disso resultou a secundarização do ensino não apenas das relações grafofônicas, mas também dos elementos linguísticos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

Os estudos sobre a alfabetização a partir da década de 1980 ampliaram-se consideravelmente, sendo necessário a revisão da formação inicial de professores. Nesse contexto, é considerável a expansão de pesquisas científicas voltadas à questão da alfabetização, a exemplo do Estado do Conhecimento em alfabetização, produzido pela autora Magda Becker Soares, em 1985, centrado nos estudos da sociolinguística. Gontijo (2014), por seu turno, sinaliza que os estudos centrados no GT, que elaborou o Relatório Alfabetização Infantil: Novos Caminhos (2003) e os estudos do letramento por Magda Soares, indicavam a necessidade urgente de mudança das abordagens voltadas à aquisição da leitura e escrita, tendo em vista que a alfabetização perdera sua especificidade. No entanto, Gontijo (2014), ao realizar um levantamento bibliográfico entre os anos de 2003 a 2007, no GT Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED, teceu as seguintes considerações:

O grande problema nas proposições de Soares (2004) e do relatório produzido pelo GT (BRASIL, 2007^a) reside na falta de consideração à pesquisa nacional sobre as práticas de alfabetização que se realizam nas escolas. Essa não consideração conduz a um grave equívoco: a falsa afirmação da perda da especificidade da alfabetização. Essa perda pode até ser observada no discurso educacional, nas experiências estrangeiras, mas não pode ser percebida nas práticas nacionais de alfabetização. (GONTIJO, 2014, p. 63).

Decorrente dessas mudanças no âmbito do conceito da alfabetização, Gontijo (2014) aponta que a perspectiva do letramento consegue conciliar aquelas apresentadas pelo GT em 2003 e, conseqüentemente, esse discurso torna-se oficial nos programas adotados pelo MEC, a exemplo do “Programa Pró-letramento”, instituído em 2005, perdurando até 2010. Contando com a parceria de diversas universidades do Brasil, o programa apresenta o letramento como concepção norteadora da alfabetização no país, cuja proposição é evidenciar a conciliação entre

as propostas do letramento e a abordagem construtivista, com foco na formação continuada de professores da rede pública do 1º ao 5º ano.

Antunes (2015), em sua tese denominada “Um olhar sobre o pró-letramento”, se propôs a analisar se a formação inicial e continuada de professores é vista como necessidade precípua do programa, considerando que a qualidade do processo formativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental determina o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Nas palavras da autora:

Assim, verificamos que o Ministério buscou impulsionar mudanças efetivas para a melhoria da educação e, para isso, investiu no Sistema Nacional de Formação de Professores, por meio de programas constituídos de ações de curto, médio e longo prazo nas áreas de formação, seja inicial, seja continuada, vistos como complementares e em diferentes âmbitos: Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação a Distância. (ANTUNES, 2015, p. 42).

Nessa direção, o Pnaic, instituído pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, e em parceria com instituições de Ensino Superior, previa a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, cuja intencionalidade estruturava-se em quatro eixos de ações: 1) Formação continuada de professores; 2) Materiais didáticos, literatura e tecnologia educacional; 3) Avaliação; e 4) Gestão, controle e mobilização social. As DCNs (2013), por sua vez, asseguraram o foco da alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, garantindo a necessidade de se instituir um ambiente voltado ao letramento e adequado à aprendizagem inicial da leitura e escrita pela criança.

Aprovada em 2017 com versão preliminar, a BNCC integra a “[...] agenda obrigatória para o país” (MORTATTI, 2015, p. 196). Nesse sentido, observa no âmbito da alfabetização o retorno da concepção construtivista, já problematizada no final do século XX devido a suas limitações no ensino-aprendizagem das crianças e a secundarização do papel do professor. Contrária à meta 5 do PNE (2014) e ao Pnaic, que previam a alfabetização completa das crianças até os oito anos de idade – 3º ano do Ensino Fundamental –, a BNCC (2017) reduziu esse período para o 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o ecletismo de teorias e o ensino restrito às competências e habilidades apresentam a consolidação do neoliberalismo num processo iniciado com a reestruturação das políticas públicas educacionais nos anos de 1990.

Em consonância com a BNCC (2017) e instituído pela Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018, o “Programa Mais Alfabetização” teve como objetivo “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 1). Complementando o objetivo

principal, o programa garantiu assistentes de alfabetização no turno regular para as redes estaduais, municipais e distritais do país nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. No entanto, com a aprovação da PNA (2019), o “Programa Mais alfabetização” foi encerrado e, em 2020, por meio da Portaria n. 280, de 19 de fevereiro de 2020, ficou instaurado o “Programa Tempo de Aprender”.

Conforme analisado, constata-se a descontinuidade das políticas educacionais, bem como sua constante reformulação para adequar-se aos ajustes do neoliberalismo, evidenciando que o discurso voltado à preocupação com a alfabetização – e a educação em geral – constituem, na verdade, a luta por projetos hegemônicos de nação. Os esforços não são, em hipótese alguma, voltados ao reiterado fracasso das crianças oriundas de camadas populares, que, em sua maioria, carecem de um ensino de qualidade, uma vez que são subjugadas a precárias condições de vida. Tampouco com os professores que, atendendo ao aligeiramento do capital, tentam adaptar-se a esse movimento descontínuo e de desvalorização do seu trabalho.

Esse discurso é sim preocupado com os interesses mercadológicos, haja vista que a educação, sobretudo a alfabetização, constitui um poderoso instrumento de escolarização das massas conforme as necessidades do capital, isto é, indivíduos que aceitem as deploráveis condições a que são expostos, que assumam a culpabilização do fracasso e se contentem com uma educação enxuta, flexível e acelerada, que impossibilita o desenvolvimento da consciência crítica.

No entanto, nas normatizações apresentadas, pontua-se uma análise de grande relevância: apesar da descontinuidade das políticas, houve ao mesmo tempo um movimento de continuidade dos sentidos evidenciado no discurso dos documentos. Em outras palavras, por mais que se proponham “novas” abordagens teóricas, não há a negação de perspectivas “tradicionais” no campo da alfabetização, embora se tentasse produzir um novo sentido, mais inovador e moderno.

Com a aprovação do Decreto n. 9.765/2019 e a publicação do caderno da PNA (2019), verificamos a tentativa de apagamento de todo o produto científico já produzido, o silenciamento da história e a ruptura dos caminhos que vinham sendo consolidados no campo da alfabetização no Brasil. A proposta constitui um projeto de nação, no qual se nega o processo com a tentativa de inaugurar um “novo” momento na educação brasileira. Retoma o discurso do método fônico, sendo essa abordagem considerada inquestionável e irrefutável. Portanto, por meio das análises, concluímos que a alfabetização se insere em um campo de intensa disputa, conforme apresenta Mortatti (2019, p. 42):

As tentativas de negação/apagamento se evidenciam na conjugação das táticas predominantes e complementares de persuasão, características de raciocínio fundado em lógica formal/cartesiana e manifestas na reiteração tautológica e falaciosa das “evidências científicas”: silenciamento/ocultação de qualquer vestígio ou referência (inclusive bibliográfica) seja a políticas anteriores para a alfabetização seja a sujeitos institucionais ou acadêmicos que as fundamentaram ou elaboraram ou implementaram; e o indisfarçável “brado retumbante” do novo paradigma centrado na certeza inquestionável das evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da leitura.

Segundo contribuições de Mortatti (2021), a face mais visível do campo de disputas encontra-se na querela dos métodos de alfabetização, que, nesse momento histórico, apresenta um polêmico debate em torno do método fônico, abordagem amplamente defendida e difundida pelo MEC por meio de programas e ações. Tal perspectiva é disseminada pela esfera Federal à sociedade civil com o falacioso discurso de que a PNA (2019) inaugura um novo momento na história brasileira, cuja inserção do método fônico constitui-se como solução para erradicar todos os problemas relacionados ao histórico fracasso da alfabetização. Desse modo, os esforços investigativos serão dedicados, neste momento, a analisar o caderno da PNA (2019) no âmbito da formação inicial e suas propostas para o ensino inicial da leitura e escrita.

Conforme já explicitado, as análises acerca desse documento e suas implicações na formação do professor estão pautadas em claro rigor teórico, utilizando critérios de investigação que distanciem as subjetividades do pesquisador para o objeto concreto e inerente à dialética existente. Inicialmente, aponta-se o mérito da PNA (2019), ao conceber a aprendizagem inicial da leitura e escrita condicionadas a um ensino explícito e sistemático, que não é natural, tampouco espontâneo. Em segundo lugar, a criação de uma política centrada na questão da alfabetização, assim como cursos de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, a PNA (2019) envereda-se na contramão do processo de ensino-aprendizagem, ao propor desenvolver as máximas capacidades dos indivíduos ao longo do seu percurso histórico. Em consonância com esse documento está o “Relatório de alfabetização infantil: novos caminhos” (2019), o qual dedicou um subitem neste capítulo, intitulado: “Alfabetização: uma questão de método?”, para tratar com mais presteza desse assunto.

Após a leitura desse subitem, pela análise realizada é possível observar que ele apresenta a importância do método fônico como evidência cientificamente comprovada por meio de estudos e pesquisas que versam sobre o tema, criticando – ainda que sem argumentos consistentes – teorias e métodos de alfabetização realizados por expoentes da área, pois, segundo o documento “[...] os métodos fônicos se mostram superiores aos demais.” (BRASIL, 2019, p. 79).

Além disso, o subitem critica a utilização de vários métodos de alfabetização por parte dos professores:

Afirmar que qualquer método de alfabetização é igualmente aceitável, ou que basta o professor (ou um voluntário) estar motivado para poder alfabetizar equivale a desprezar o valor do conhecimento acumulado por meio de pesquisas científicas e a própria ideia da possibilidade de progresso em pedagogia. (BRASIL, 2019, p. 73)

Assim, entendemos que apresentar a informação de que o método fônico supera as demais abordagens teóricas e metodológicas voltadas à alfabetização é silenciar os estudos de pesquisadores que participaram ativamente da luta por uma alfabetização de qualidade, de modo que proporcionasse a todos os estudantes uma aprendizagem desenvolvente, humanizadora e engajada com as reais necessidades da classe trabalhadora. O método fônico, proposto pela PNA (2019) e reafirmado com ênfase no “Relatório de alfabetização infantil: novos caminhos” (2019), impõe a utilização de um único método, engendrando-o como ideologia irrefutável, inquestionável e, sobretudo, de silenciamento.

Nessa direção, Gontijo (2014) ressalta, em suas análises acerca da leitura e escrita no “Relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2019), que o conceito de alfabetização proposto por esse GT e, conseqüentemente pela PNA, apontam que o ensino da leitura e escrita é restrito à decodificação e codificação de grafemas e fonemas. Conforme a autora:

[...] o GT acredita que a ênfase da alfabetização infantil está no ler. Porém, o escrever não deixa de ser tratado especificamente [...]. Assim como há uma distinção entre ler para aprender e ler como compreensão, o relatório aponta que é importante escrever para aprender. Escrever é, então, codificar fonemas em grafemas. Nessa direção, assinala que escrever um texto é diferente de saber soletrar. Na alfabetização, conforme expresso no relatório pelo GT, a habilidade essencial é a soletração, ou seja, as crianças precisam aprender a escrever corretamente as palavras. (GONTIJO, 2014, p. 32-33).

As análises de Franco e Martins (2021) expõem que, ao se desvelar a política em sua essência na busca da superação das aparências, é possível observar o empobrecimento da questão em pauta, restrita a uma concepção reducionista de alfabetização, tendo o método fônico como única possibilidade científica para o país. Para Mortatti (2008), o método fônico constitui um velho discurso, já refutado por pesquisadores, por não atribuir sentidos ao processo de alfabetização²³:

²³ Segundo Braslavsky (1988), no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma

Como já informei, o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. A partir do que considerei o 2º. momento crucial na história da alfabetização no Brasil, os métodos sintéticos foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica. A principal crítica que, desde então, se passou a fazer aos métodos sintéticos é a de que eles impedem que a criança apreenda o sentido do que se lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura; (MORTATTI, 2008, p. 103)

Nessa mesma direção, Gontijo (2014) expõe que:

A comparação das proposições do GT no relatório com as orientações e organização do livro de Midosi (idem) evidencia que as concepções de ler e de escrever adotadas por esse grupo não são novas. Como dito, esses conceitos têm orientado a maioria dos métodos de leitura de marcha sintética utilizados no Brasil nos séculos XIX e XX. A ênfase no significante em detrimento do significado evidencia também que a alfabetização é pensada como um conjunto de competências autônomas e que o enfoque fonético é então o mais apropriado para ensinar essas competências.

No texto “A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate”, Mortatti (2009) se propõe a analisar o livro “Alfabetização: método fônico”, cuja autoria pertence a Seabra e Capovilla (2003; 2004)²⁴ – ambos especialistas, sendo o último colaborador técnico da PNA (2019). A autora apontou críticas referentes à obra e, conseqüentemente, à proposta do livro evidenciado por perspectivas neotecnicistas, calcadas no lema aprender a aprender, dentre os quais destaca-se no texto de Mortatti (2009) pontos que subsidiam as atuais discussões presentes na PNA (2019) referente ao método fônico:

- a (re-)apresentação desse método e de atividades para sua implementação como algo ‘novo’ representa, de um ponto de vista histórico, um *anacronismo*;
- a proposta centrada no método fônico *não* é a única atualmente apresentada para alfabetização, e seus propositores não são os únicos a afirmarem, no presente, ou a terem afirmado, no passado, basearem-se em ‘evidências científicas’, especialmente nas fundamentadas na psicologia e suas diferentes vertentes, em particular a psicologia experimental e a piagetiana;
- assim também *não* se pode imputar aos ‘devaneios construtivistas’ a responsabilidade por ‘gerações e gerações de brasileiros incompetentes a engrossar as filas de desempregados’, assim como *não* é o método fônico (nem qualquer outro método de alfabetização) a solução milagrosa para os problemas brasileiros;
- por mais que os autores insistam em tratar a alfabetização como uma questão meramente técnica, *não* se podem considerar totalmente desvinculados entre si educação, alfabetização e ‘fatores macroeconômicos e socioculturais’. (MORTATTI, 2009, p. 106).

sequência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo. (FRADE, 2005, p. 26).

²⁴ CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Alfabetização: método fônico**. Colaboradores: Fernanda Silveira e outros. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

Como observado nos estudos feitos por Gontijo (2014) e Mortatti (2021), o método fônico, ao contrário do que propõe a PNA (2019), não é novo. Trata-se, portanto, de um projeto hegemônico neoliberal para a classe trabalhadora, alinhado aos interesses mercadológicos, que cerceia o pensamento crítico, reproduz a força de trabalho e a possibilidade de os indivíduos atuarem ativamente na sociedade, com vistas à sua emancipação. Por esse prisma, Martins e Ramos (2021, p. 86) apontam que a PNA (2019) propõe um ensino voltado para “[...] a formação do precariado que nem ocupará um posto no mercado, abandonado à informalidade, fadado a trabalhar mais, ter mais instabilidade e menos direitos”.

Nessa direção, Franco e Martins (2021) sinalizam o reconhecimento do ensino da língua por meio de um método. O método fônico tem sua vantagem no que tange “[...] a correspondência direta entre determinados fonemas e letras.” (FRADE, 2005, p. 26). Contudo, conforme Frade (2005), as limitações desse método residem no fato de que alguns fonemas não possuem relação direta com a letra, ou, ainda, uma letra pode possuir mais de um fonema, haja vista que:

Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra tomate, escrita com o e, é pronunciada como [tumatSi] (‘tumatchi’) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeco), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação. (FRADE, 2005, p. 26).

A abordagem fônica utilizada pela PNA (2019) apresenta uma concepção superficial de aprendizagem, tendo em vista que o processo de alfabetização não constitui um ensino a ser realizado apenas por meio de elementos rudimentares associados a sons e letras (FRANCO; MARTINS, 2021). Por isso, defendemos, sobretudo, um ensino permeado de significados que possibilite às crianças da classe trabalhadora a compreensão da totalidade social e a transmissão-assimilação do saber historicamente produzido pelo conjunto dos homens.

Assim sendo, compreendemos a necessária aprendizagem da consciência fonológica na alfabetização, contudo, a PNA (2019), ao centrar esse processo apenas nos aspectos fonéticos em detrimento do aspecto semântico da palavra, limita as possibilidades de a “[...] objetivação humana operar como instrumento para a compreensão do mundo para além da sua aparência

e/ou, para além da simples codificação e decodificação de sinais gráficos.” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 85-86). Portanto, ressaltamos o posicionamento desta pesquisa frente à aquisição da escrita e da leitura pela criança e o papel precípua do professor com autonomia para constituir possibilidades intencionais na organização do ensino.

A apropriação da leitura e escrita constitui premissa fundamental para o acesso à cultura letrada, haja vista que esse processo ocorre no conjunto das práticas sociais, tendo o meio como base condicionante para sua efetivação. Conforme Marsiglia e Saviani (2017), esse processo ocorre na mediação com os signos, sendo a linguagem “[...] meio de existência (forma de expressão do indivíduo), meio de transmissão da experiência histórico-cultural e meio de comunicação.” (MARTINS, 2013 apud MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 4).

Martins e Dangió (2018), analisando a linguagem sob uma perspectiva filogenética e ontogenética com epistemologia fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, compreendem essa categoria como um complexo mecanismo cultural, surgida pelas necessidades de aperfeiçoamento das relações sociais, constituídas por meio do trabalho. Nesse sentido, a linguagem escrita, bem como sua apropriação pela criança, deve ser compreendida como o conhecimento sistematizado, produzido historicamente pelo coletivo dos seres humanos e constituindo, assim, uma função psíquica complexa.

Por representar uma função psíquica superior, a linguagem escrita, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, ultrapassa perspectivas que concebem seu processo de aquisição limitado à aprendizagem mecânica das relações grafema-fonema, estanque às condições sócio-históricas que constituíram os sujeitos em sua historicidade. Nessa tendência, entendemos que os indivíduos se desenvolvem no interior de suas relações sociais, mediadas por signos e significados. Sobre isso, Martins e Dangió (2018, p. 25), ao retomarem os estudos de Bajard (2012), declaram que:

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons e letras, como simples soletração, devendo ser compreendido o seu processo histórico, a sua origem na humanidade e as suas relações para converter-se nesse poderoso meio cultural. Bajard (2012, p. 11) enaltece essa perspectiva, validando tal processo de apropriação ‘como a conquista de uma nova linguagem, e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas’.

Soares (2020) explica que, antes da inserção no processo sistemático de escolarização, a criança participa ativamente de eventos de letramento²⁵, nos quais interage com o processo

²⁵ Conforme Soares (2003), o letramento surge em meados da década de 1980, devido à necessidade de ampliar o conceito de alfabetização e nomear as práticas de leitura e escrita nos diversos contextos socioculturais.

da linguagem como forma de expressão da comunicação e a utiliza em seus diversos contextos sociais. Por esse caminho, concordamos com a autora, haja vista que a aprendizagem da linguagem escrita perpassa situações pragmáticas limitadas ao “saber-fazer”, restritas a práticas imediatas e individuais de aprendizagem. Para além dessas concepções, Martins e Dangió (2018) expõem:

[...] a escrita precisa ser entendida como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural da criança. Nessa direção, precisamos levar em conta a necessidade de expressão e comunicação da criança, pois, conforme enfatiza Martins (2008, p. 51), ‘é fundamental que toda e qualquer linguagem aconteça, de fato, como busca de expressividade pessoal, e não como adequação a estereótipos’. (MARTINS, 2008 apud MARTINS; DANGIÓ, 2018, p. 25).

Portanto, as análises realizadas atestam a visão fragmentada, mecânica e estática acerca da concepção de linguagem proposta pela PNA (2019), pois, ao centrar-se no ensino dos sons das letras, desloca o sentido dado ao processo de alfabetização, negando assim o desenvolvimento revolucionário e evolutivo intrínseco à linguagem escrita como construção histórica e ontológica dos seres humanos. Os exercícios de treinos – como notadamente é observado nos cursos de formação continuada com ênfase para as práticas de alfabetização (30 horas) e práticas de produção de textos (120 horas)²⁶, disponibilizado pelo MEC, apresentam o que se espera da alfabetização e, conseqüentemente, do professor alfabetizador: repetidos exercícios de treinos, distanciados de significados e a exacerbada valorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos elementos culturais e sociais. Contrapondo-se a essa visão reducionista, Vigotski (2007, p. 04) expõe:

De um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está

Ultrapassando a apropriação da tecnologia da escrita – alfabetização – o letramento constitui a habilidade de utilizar a leitura e escrita nos variados eventos que envolvem a língua escrita.

²⁶ Ambos os cursos integram o “Programa Tempo de Aprender” (2020) e foram realizados pela autora da pesquisa, cujo foco era compreender quais perspectivas e propostas – e por que não dizer competências e habilidades – de alfabetização são esperadas do professor alfabetizador em sala de aula. O curso Práticas de alfabetização (30 horas) consiste em uma coletânea de vídeos-aulas de atividades práticas realizadas em uma sala de aula com crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Nesse ambiente, dois professores revezam o ensino das aulas, apresentando como a aprendizagem do método fônico deve ocorrer em sala de aula, dando exemplos de exercícios baseados no relatório *National Reading Panel*. O segundo curso, Práticas de Produção de Textos (ainda em fase de finalização pela autora), consiste em 10 módulos com uma variação de 12 a 18 exercícios em cada um, no qual o cursista precisa preencher as lacunas de acordo com as orientações solicitadas. Os exercícios de treino e repetição são realizados em total deslocamento de sentido, com frases aleatórias. Ambos os cursos são autoinstrucionais.

relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento.

Nesse viés, Franco e Martins (2021) apontam que, numa perspectiva vigotskiana, a palavra é elo conectivo entre pensamento e linguagem, exercendo papel central no desenvolvimento da consciência. Contrária a isso, a PNA (2019) propõe um ensino-aprendizagem de palavras isoladas, restringindo a capacidade de emancipação da consciência humana, pautada em um “saber-fazer” prático e imediato, que corresponda às necessidades do neoliberalismo para a classe trabalhadora.

A partir dos conceitos extraídos da PNA (2019), fica evidente a adoção do método fônico como possibilidade unicamente capaz de sanar os problemas históricos e sociais, bem como reduzir a desigualdade do país. Essa visão reducionista, além de desconsiderar todos os estudos realizados acerca dos métodos de alfabetização no contexto brasileiro, traz à tona uma discussão que, em termos epistemológicos, já havia sido resolvida: a questão dos métodos de alfabetização.

Conforme o mapeamento das produções científicas apresentadas na introdução deste trabalho, a questão dos métodos de alfabetização no Brasil não foi temática de grande incidência em teses e dissertações nos últimos dez anos. Outro ponto em voga diz respeito ao caráter biologizante e engessado das teorias apresentadas pelo documento. Em razão dessas análises, Franco e Martins (2021, p. 54) entendem que: “Do exposto até o momento, depreende-se que o método fônico, aliado à uma roupagem cognitivista e neurocientífica em voga na atualidade, desponta como novidade e salvação para os problemas de alfabetização no país.”

Não são os métodos que alfabetizam, tampouco evidências científicas carregadas de uma “falsa” neutralidade e imparcialidade pedagógica. Não são, ainda, as cartilhas e programas os responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita da criança. Diante de tais afirmações, e considerando a educação um processo intencional, objetivo e concreto, que tem por finalidade sistematizar o conhecimento histórico construído pela humanidade, pergunta-se então: O que alfabetiza uma criança?

Para discorrer sobre a pergunta acima, é preciso considerar que a aprendizagem ocorre na interação com os demais indivíduos pertencentes a uma dada cultura e, desse modo, a alfabetização ocorre na mediação entre professor/aluno, que consiste num processo dialético permeado de relações sociais. À luz desse referencial, Pino (2005, p. 53) destaca:

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.

Para Martins (2009, p. 14), o que alfabetiza são as relações entre professor/aluno e aluno/professor, as quais ocorrem de forma “[...] intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Portanto, a alfabetização se dá por meio das relações sociais entre o indivíduo que detém o conhecimento sistematizado (professor) e o sujeito que aprende (aluno), cujo objetivo é atingir determinada prática social, num movimento dialético. Nesse sentido, no processo de alfabetização, o sujeito professor, detentor do conhecimento historicamente construído pela humanidade, possui a autonomia de escolher e selecionar a metodologia aplicável aos seus educandos na sala de aula, bem como os materiais didáticos, os jogos e brincadeiras adequados à faixa-etária dos alunos e, sobretudo, o método de alfabetização – ou sua não utilização – respeitando a individualidade de cada criança como ser social.

No entanto, o profundo aligeiramento imposto pela sociedade estratificada em que vivemos tem exigido a complexificação da modernidade, acentuando questões voltadas à exploração da mão de obra, à precarização do trabalho e à desumanização das relações, evidenciadas pelos inúmeros cortes de verbas destinadas à população com a justificativa falaciosa de medidas de contingenciamento.

Essas questões resultam no empobrecimento dos conteúdos escolares e esvaziamento da profissão docente, decorrente das aceleradas mudanças exigidas pelo neoliberalismo, das quais a formação inicial deverá se incumbir para formar um profissional que atenda ao desenvolvimento das capacidades necessárias para adequar-se às demandas do capital. De acordo com Martins (2015, p. 11):

Grande parte dos estudos vistos neste trabalho que versam sobre o professor parece adotar como um pressuposto de importância decisiva que a sociedade contemporânea passaria por um processo de profundas e aceleradas mudanças, o que exigiria do professor a capacidade de acompanhá-las. Nesse sentido, as novas concepções sobre a formação do professor parecem ter como objetivo central desenvolver tal capacidade nesse profissional.

Conforme abordado no capítulo anterior, esse movimento contraditório de aligeiramento da sociedade, inserido diretamente na profissão docente, fica evidenciado nas políticas públicas educacionais, substituídas a cada nova gestão. No campo do processo formativo, observamos a contínua reestruturação dos cursos de Pedagogia, a exemplo da

Portaria n. 17 de junho de 2021, que institui o programa de fomento e indução da inovação da formação inicial e continuada e promove, dentre outras obrigatoriedades, a adequação dos cursos de licenciatura, em especial a Pedagogia à BNCC (2017) e BNC (2019), alinhando toda a Educação Básica aos interesses do mercado.

Nessa direção, Mortatti (2021), em seus estudos apontou a complexa relação entre a modernidade e a alfabetização, constituindo, desde o século XIX, importante instrumento de escolarização das massas, a fim de atender a determinado projeto dominante.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das massas. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas de um ponto de vista de um certo projeto (neo) liberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e também administradores, legisladores, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento. (MORTATTI, 2021, p. 36).

Portanto, considerando as discussões apresentadas neste eixo, bem como as considerações iniciais sobre a questão elucidada em razão dos métodos, destacamos algumas implicações apresentadas pela PNA (2019) em relação à formação de professores:

- Uma educação pautada em interesses de mercado, com empobrecimento dos conteúdos escolares destinados às crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora;
- Aprendizagem inicial da leitura e da escrita fragmentada, tendo em vista que o método fônico possui limitações na sua execução;
- Retirada da autonomia do professor ao impor a utilização do método fônico, destituindo outras possibilidades teóricas e metodológicas;
- Processo de alfabetização restrito ao mero “saber-fazer”, pautado em um método prático e imediato, que cerceia o pensamento crítico do professor
- O empobrecimento dos conteúdos, a secundarização do conhecimento do professor e o esvaziamento da consciência crítica nas escolas;
- A falácia de que a imposição do método fônico é nova, considerando os estudos já realizados por um grupo de especialistas, tentando assim “enterrar” a história de expoentes brasileiros estudiosos na área de alfabetização.

Por fim, as análises apresentadas nesse capítulo não tiveram o intuito de finalizar ou limitar as discussões, pelo contrário, constituem apontamentos iniciais acerca da PNA (2019) e suas implicações para a formação de professores. Talvez ainda seja pouco, tendo em vista o

objeto de investigação dessa pesquisa, a abrangência da formação inicial de professores e as discontinuidades dos sentidos atribuídos à alfabetização no longo percurso histórico, considerando o complexo social do qual faz parte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises tecidas neste trabalho apontam para considerações encontradas mediante a investigação da PNA, fundamentadas no Decreto n. 9.765/2019 e no caderno que expande o documento normativo. Seria de grande êxito desenvolver uma análise com base em todas as ações e implementações decorrentes da PNA, contudo não haveria tempo hábil para a construção de uma pesquisa engajada com o desvelamento do objeto de estudo em sua essência e concreticidade. Seria, portanto, uma pesquisa superficial, preocupada com aspectos quantitativos em detrimento de aspectos qualitativos.

Durante todo o processo de construção da pesquisa, tivemos como função precípua a fidelidade à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica e ao método de investigação fundamentado no materialismo histórico-dialético. A teoria psicológica e a teoria pedagógica possibilitaram-nos a análise da formação de professores em interface com a alfabetização como instrumentos ideológicos de poder, utilizados pelo Estado para reproduzir e legitimar seus interesses, haja vista que o capital, para perpetuar seus interesses, utiliza-se de variadas estratégias. Dentre essas estratégias, a educação escolar, convertida no neoliberalismo para uma educação pautada em interesses mercadológicos, ocupa-se em formar cidadãos com as seguintes características: adaptado às constantes modificações do sistema; alienado aos instrumentos ideológicos; obrigado a trabalhar para a sobrevivência e não para sua autorrealização, entre outras.

Nesse sentido, calcado nessa epistemologia, buscamos analisar criticamente o objeto de pesquisa em estudo – formação de professores em interface com a alfabetização – com base na totalidade social, sem perder de vista a contradição inerente à sociedade de classes, isto é, os complexos fatores sociais, históricos e políticos que a sustentam. Desvelar a pseudoconcreticidade da realidade imediata foi um elemento fundante para compreendermos as análises em sua essência, apartando-nos de questões meramente positivistas e superficiais.

Posto isso, é necessário retomar o objetivo dessa pesquisa: investigar a(s) perspectiva(s) e proposta (s) de alfabetização presentes na PNA e suas implicações na formação do professor

alfabetizador, a partir do problema de pesquisa formulado: Qual(is) a(s) implicação(ões) da PNA para a formação do professor alfabetizador?

Desse modo, as análises evidenciaram que o golpe de Estado, ao destituir do poder a presidenta Dilma Rousseff em 2016, consistiu-se em uma estratégia do capitalismo para legitimar seus interesses, bem como controlar de forma avassaladora a classe trabalhadora e perpetuar sua hegemonia. Sendo assim, o avanço da extrema direita no país materializa o recrudescimento de formas desumanizadoras do capital, que busca atacar os direitos outrora conquistados pela luta de movimentos sociais e sindicais, que, mesmo em tempos de obscurantismo, lutavam pela garantia de seus direitos.

Nesse viés, embora a PNA intencione dar novos ares para a política educacional no país, observa-se que em 2003, com a 1ª edição do “Relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2003; 2007, 2019), as propostas que hoje constituem a PNA já tentavam adentrar no Congresso Nacional desde esse período. As proposições apresentadas no relatório buscavam a necessidade de revisar os conceitos de alfabetização adotados no Brasil até então. Em outras palavras, analisamos que a ala conservadora e fascista buscava encontrar brechas nas legislações vigentes para adentrar com seu projeto de nação. No atual momento histórico vivenciado no Brasil, diante de um governo fascista e negacionista, foi instaurada como política de Estado.

Nessa conjuntura, as análises preliminares apresentam que a Política Nacional de Alfabetização materializa o retrocesso da educação, reduzindo o processo de alfabetização ao método fônico como única metodologia eficaz para a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Desse modo, evidencia-se a concepção fragmentada de leitura e escrita como um conjunto de competências autônomas e apartadas de um significado cultural.

Com caráter de pseudoneutralidade, as evidências científicas apresentadas pelo documento afirmam o posicionamento arbitrário, ao destituir outras possibilidades teóricas, apontando para o total silenciamento/apagamento de todas as contribuições de pesquisadores na área da alfabetização ao longo da história, além da obscuridade dos programas consolidados no país.

Por fim, a internacionalização da alfabetização, alinhada às políticas educacionais estrangeiras, evidencia a tese liberal de que a aprendizagem da leitura e da escrita constituem o desenvolvimento social e econômico do país, reafirmando a proposição de que a proposta da PNA não é com a educação, mas sim com interesses do capital e mercadológicos.

Além de apresentar o método fônico como única metodologia evidentemente científica, a PNA impõe um modelo prescritivo ao professor em sala de aula, limitando o seu fazer pedagógico e restringindo a sua autonomia em sala de aula. Quanto a essa afirmativa, compreendemos que, ao adentrar em sua sala de aula, o docente organiza suas aulas conforme as necessidades de sua turma. No entanto, na PNA, quando se propõe a reorganizar a formação inicial e continuada com os programas de alfabetização e iniciativas no âmbito do MEC, observamos a tentativa de alienação dos professores, expropriando-os do produto do seu trabalho.

Desse modo, conclui-se que a PNA acarreta implicações na formação inicial e continuada de professores, haja vista o esvaziamento da profissão docente e a secundarização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, corroborando uma formação fragmentada e mecânica, que cerceia o pensamento crítico e o desenvolvimento das máximas capacidades já elaboradas pelos seres humanos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ALCÂNTARA, R. G de. **As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010)**: limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem, 2014.

ALMEIDA, F. I. de; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização: implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 10, n. 2, p. 648-664, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179/32278>. Acesso em: 13 set. 2021.

ALMEIDA, F. I. de. A prática de produção de textos na alfabetização: os tempos e os espaços de uma sala do segundo ano em uma escola da rede municipal de Campo Grande. 2018. 18f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2018.

ALMEIDA, F. I. de; PIATTI, C. B. *In*: XV ANPED – CO: Encontro de pesquisa em educação da região Centro – Oeste, 2020. Uberlândia. **Anais** [...] Uberlândia, 2020. p. 1-5. ISSN: 2595-7945

ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORDIGNON, L. H. C. 2016. **Alfabetização e letramento**: concepções presentes no ensino da linguagem escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.

BORTOLACI, N. 2015. **Alfabetização no ensino fundamental**: novas bases curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2015. doi: 10.11606/D.48.2016.tde-29042016-114039.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: **relatório final**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 (Série ação parlamentar n. 246)

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico]. Organizado pelo Ministério da Educação – MEC; Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/> . Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf . Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.460, de 15 de agosto de 2019**. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.461, de 15 de agosto de 2019**. Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019.

BRASIL. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. 1. ed. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p. 31, 18 fev. 2002. Seção 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. 1. ed. Seção 1, p. 01-16. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL: Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. 1. ed. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de Abril de 2020, Seção 1, Pp. 46-49, 20 dez. 2019. Seção 01. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 142, de 22 de fevereiro**. Programa Mais Alfabetização. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15. mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em:
http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15. mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15. mar. 2021.

BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf. Acesso em: 15 mar. de 2021.

CABRAL, G. R. 2015. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

CAMARGO, R. M. P. de. 2012. 140f. **Programa de letramento reescrevendo o futuro: uma experiência de formação de alfabetizadores no Estado do Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2012.

CORNÉLIO, S. D. V. 2015. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

CRUZ, E. T. P. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor.** 2018. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

CUNHA, R. A. da. **O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.** 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca de verdade e caminhos de cognição. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia-histórico cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá, Eduem, 2015. p. 43-82.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Z. de O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.** 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Metodista de São Paulo, 2017.

FRANCO, A. de F; MARTINS, L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora Philllos Academy, 2021.

GONÇALVES, S. da R. V; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da ANFOPE: formação em movimento.** v. 02. n. 04. jul-dez, 2020. p. 360-379. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão;** tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes,** v. 35. n. 97. set-dez, 2015. p. 517-534. DOI: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPw8N3LL9f74pM/?lang=pt>.

JOSÉ, L. de. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LIMA, R. A. L. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. *In: XXXVII Encontro Nacional de Economia da ANPEC. Anais [...]* Foz do Iguaçu, 2009, p. 1-20.

MACHADO, M. R. P. 2011. 166f. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2011.

MALCHESKI, R. de F. B. dos S. 2018. 232f. **A formação e prática pedagógica do professor de Educação física e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. – 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção formação de professores).

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: 13 fev. 2021

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉLO, S. C. B. 2015. 158f. **Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

MELO, C. M. N. de. 2015. 165f. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Í. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MORAIS, G. A. S. 2014. 177f. **Do produto ao processo**: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

MORTATTI, M. R. L. A “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo A Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 1 fev. 2009. Semanal. Universidade de São Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5.p.91-114>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509> . Acesso em: 10 mar. 2021.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *In*: **Revista Olhares**. Guarulhos. v. 7, n. 3. P. 17-51, nov. 2019. ISSN 2317-7853.

MORTATTI, M. R. L. A “política nacional de alfabetização” (brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *In*: Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Belo Horizonte –MG. v. 1. n. 10. jul/dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo /1876-1994. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2021. 349 p.

NACARI, D. P. S., 2016. 195f. **Mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização sob a perspectiva de professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o método. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015. p. 17-27.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICHES, C. C. 2014. 148f. **Alfabetização e Alfabetizadoras**: objeto inconsistente, ofício contingente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014.

NUNES, H. S. C. 2018. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola**: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, 2018.

NUNES, E. C. R. 2013. 122f. **O Delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS**: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, J. J. 2018. 213f. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2018.

RAMOS, M. N. Políticas educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ROSA, D. T. 2017. 128f. **Documentário: uma proposta que contempla o letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, 2017.

RODRIGUES, L. S. 2018. 170 f. **A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ROSSI, R. Espaço, Totalidade e Método. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 32, p. 578–585, 2020. DOI: 10.14393/SN-v32-2020-48456. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/48456> . Acesso em: 5 fev. 2022.

SÁ, A. T. 2010. 404f. **Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SADES, E. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTIAGO, L. T. M. 2015. 143f. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle (Unilasale), Canoas, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2015. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991). *In*: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHILICKMANN, M. S. P. 2015. **O potencial da lei do ensino fundamental de nove anos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), 2015.

SILVA, G. K. A. 2018. 77f. **Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada no campo**. Monografia. (Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, Brasil, 2018.

SILVEIRA, C. M. 2015. **O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), 2015.

SILVEIRA, V. M. P. 2013. 117f. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, 2013.

STIEG, V. 2012, 311f. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2012.

SOUZA, H. D. S. 2011. 128f. **A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, 2011.

STABENOW, F. 2011. 155f. **Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Amazonas, 2011.

VASCONCELOS, V. C. O. 2013. 248f. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2013.

VITURIANO, H. M. M. 2016. 182f. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013. 183 p.

ZANELLA, A. V. *et al.* **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia**. *Psicol. Soc.* v.19, n. 2. ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em: 13 fev. 2021.