

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROSARIANE GLÁUCIA MENDONÇA CAMPOS

**PROCESSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2021

ROSARIANE GLÁUCIA MENDONÇA CAMPOS

**PROCESSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos.

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

C157p Campos, Rosarlane Gláucia Mendonça

Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral: desafios na formação docente / Rosarlane Gláucia Mendonça Campos. 2021.

205 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

Orientação de: Elisabete Ferreira Esteves Campos.

1. Alfabetização 2. Política educacional – Brasil 3. Professores – Formação profissional 4. Professores alfabetizadores I. Título.

CDD 374.012

A tese intitulada PROCESSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE, elaborada por ROSARIANE GLÁUCIA MENDONÇA CAMPOS, foi apresentada e aprovada em 4 de outubro de 2021, perante banca examinadora composta por Profa. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos, Profa. Dra. Denise D'Aurea Tardelli, Profa. Dra. Patrícia Margarida F. Coelho, Prof^a Dra. Claudia da Silva Santana e Prof^a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício.

Elisabete Campos

Prof.^a Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos
Universidade Metodista de São Paulo



Prof.^o Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Metodista de São Paulo

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacionais

Dedico toda a minha vida a Deus, todos os meus dias e as minhas noites, cada respiro e cada suspiro é dedicado a Ele que me fez, me trouxe até aqui e que é o dono dos meus dias futuros.

Dedico esta Tese ao meu verdadeiro amor, Paulo Borges Campos Júnior, amigo e cúmplice de todas as horas, aquele que nunca me deixou desistir, que me incentivou e sempre acreditou que eu era capaz.

Dedico o meu sorriso de hoje à minha mãe, Maria Aparecida Mendonça, que me ensinou a ser forte e lutar até o último instante.

Dedico o meu caminhar a meus filhos, Paulo Borges Campos Neto e Rodrigo Mendonça Borges Campos, que carreguei no colo e por vezes me carregaram também, me ampararam, e me incentivaram sempre a ir cada dia mais longe.

Dedico as minhas ações cotidianas à minha irmã, Rosana Mara Mendonça Hugo, minha grande amiga, que sempre esteve ao meu lado, dia após dia, mesmo que eu não soubesse.

Dedico cada lauda à minha orientadora, Elisabete Esteves Ferreira Campos, que me mostrou o caminho quando, muitas vezes, eu não sabia que rumo tomar.

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecimento se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer.

FERREIRO, 2012, p. 65

RESUMO

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral**: desafios na formação docente. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

Esta pesquisa de doutoramento em educação apresenta um panorama das políticas em alfabetização, no que se refere à formação de professores/as alfabetizadores/as. Aborda as políticas nos diferentes períodos históricos, nas últimas três décadas, que declararam a intenção de enfrentar o problema de alfabetização com novas concepções, novos métodos e diretrizes, culminando com o retorno do método fônico na atual política. Definiu-se, como objetivo geral da pesquisa: identificar a compreensão dos/as formadores/as de professores/as alfabetizadores/as em relação às políticas, processos e práticas de alfabetização e suas repercussões no contexto da prática de formação docente. Como objetivos específicos, esta investigação se propõe a: i) analisar o contexto da formulação de políticas de alfabetização nos diferentes governos federais a partir dos anos de 1990; ii) identificar as repercussões das políticas e programas federais na formação docente da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP; iii) identificar, nos discursos dos formadores da rede municipal, os entraves e possibilidades na formação docente para a constituição de práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral, crítica e humanizadora, formulada por Paulo Freire. Com base na epistemologia do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, serão analisadas políticas de formação de professores alfabetizadores em diferentes governos, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; Pró-Letramento; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa; Base Nacional Comum Curricular e a atual Política Nacional de Alfabetização, com o Programa Tempo de Aprender. Em etapa posterior, procura-se compreender o contexto da prática, com as repercussões dessas políticas na formação de alfabetizadores. Foram realizadas entrevistas com três profissionais que atuaram ou ainda atuam como formadoras, com o objetivo de identificar percepções em relação às políticas, processos e práticas de alfabetização, analisando de que forma tais políticas repercutem no contexto da prática formativa. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que pretende descrever, analisar e interpretar dados com base em autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Maria do Rosário Longo Mortatti, dentre outros que tratam do tema. Os resultados esperados com essa pesquisa permitirão identificar e divulgar o contexto da prática de formadores/as de professores/as alfabetizadores/as, verificando a maneira como podem reinterpretar e recriar as políticas e possíveis fatores que possam levar a processos e práticas de alfabetização comprometidas com a formação integral, para o exercício da cidadania participativa em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Alfabetização; Ciclo de Políticas; Formação de Professores/as Alfabetizadores/as.

ABSTRACT

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **Literacy processes and practices from the perspective of integral education: challenges in teacher education.** 2021. Thesis (Doctorate in Education) – Post-Graduate and Research Directorate. Graduate Program in Education, Metodist University of São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

This doctoral research in education presents an overview of literacy policies in relation to the training of literacy teachers. It discusses policies in different historical periods, over the last three decades, which declared the intention to face the literacy problem with new conceptions, new methods and guidelines, culminating in the return of the phonic method in current policies. The general objective of the research was: to identify the understanding of teacher trainers in relation to literacy policies, processes and practices and their repercussions in the context of teacher training practice. As specific objectives, this investigation proposes to: i) analyze the context of the formulation of literacy policies in different federal governments from the 1990s onwards; ii) identify the repercussions of federal policies and programs on teacher training in the municipal education of São Bernardo do Campo/SP; iii) identify, in the discourses of the municipal network trainers, the obstacles and possibilities in teacher training for the establishment of integral, critical and humanizing literacy practices made by Paulo Freire. Based on the epistemology of the Policy Cycle formulated by Stephen Ball and collaborators, the literacy teacher training will be examined in different governments, such as: the National Curriculum Guidelines; the Literacy Teacher Training Program - PROFA; the Literacy Program; National Literacy Pact at the Right Age, National Literacy Pact at the Right Age; National Common Curriculum Base and the common National Literacy Policy, with the Learning Time Program. At a later stage, we try to understand the context of practice, with the consequences of these policies on the training of literacy teachers. Interviews were conducted with three professionals who worked or still work as trainers, with the aim of identifying perceptions of the literacy policies, processes and practices, analyzing how such policies affect the context of training practice. It is a research with a qualitative approach, which intends to describe, analyze and interpret data based on authors such as Paulo Freire, Emilia Ferreiro and Maria do Rosário Longo Mortatti, among others who deal with the subject. The expected results of this research will allow to identify and disseminate the context of the practice of teacher trainers of literacy teachers, verifying how they can reinterpret and recreate policies and possible factors that can lead to literacy processes and practices committed to comprehensive training, for the exercise of participatory citizenship in a democratic society.

Keywords: Literacy; Policy Cycle; Teacher Training.

RESUMEN

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **Procesos y prácticas de alfabetización desde la perspectiva de la educación integral: desafíos en la formación docente.** 2021. Tesis (Doctorado en Educación) – Dirección de Postgrado e Investigación. Programa de Postgrado em Educação, Universidad Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

Esta investigación de doctorado en educación presenta un panorama de las políticas de alfabetización, en lo que respecta a la formación de alfabetizadores. Aborda las políticas en diferentes períodos históricos, durante las últimas tres décadas, que manifestaron la intención de enfrentar el problema de la alfabetización con nuevos conceptos, nuevos métodos y lineamientos, culminando con el regreso del método fónico en la política actual. Se definió el objetivo general de la investigación: identificar la comprensión de los formadores de docentes en relación con las políticas, procesos y prácticas de alfabetización y sus repercusiones en el contexto de la práctica de la formación docente. Como objetivos específicos, esta investigación se propone: i) analizar el contexto de la formulación de políticas de alfabetización en diferentes gobiernos federales a partir de la década de los noventa; ii) identificar las repercusiones de las políticas y programas federales en la formación de docentes en la red de educación municipal de São Bernardo do Campo/SP; iii) identificar, en los discursos de los formadores de la red municipal, los obstáculos y posibilidades en la formación docente para el establecimiento de prácticas de alfabetización integral, crítica y humanizadora, formulada por Paulo Freire. Con base en la epistemología del Ciclo de Políticas de Stephen Ball y sus colaboradores, se analizarán los Lineamientos Curriculares Nacionales; Programa de Formación de Profesores de Alfabetización; Programa de Alfabetización; Pacto Nacional de Alfabetización a la Edad Adecuada; Base Curricular Común Nacional y la Política Nacional común de Alfabetización, con el Programa de Tiempo de Aprendizaje. En una etapa posterior, buscamos comprender el contexto de la práctica, con las repercusiones de estas políticas en la formación de los alfabetizadores. Se realizaron entrevistas a tres profesionales que actuaron o aún actúan como formadores, con el objetivo de identificar percepciones en relación a las políticas, procesos y prácticas de alfabetización, analizando cómo dichas políticas afectan el contexto de la práctica formativa. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, que pretende describir, analizar e interpretar datos a partir de autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Maria do Rosário Longo Mortatti, entre otros que abordan el tema. Los resultados esperados de esta investigación permitirán identificar y difundir el contexto de la práctica de los formadores de docentes de alfabetizadores, verificando cómo pueden reinterpretar y recrear políticas y posibles factores que pueden conducir a procesos y prácticas de alfabetización comprometidas con la formación integral, para la ejercicio de la ciudadanía participativa en una sociedad democrática.

Palabras clave: Alfabetización. Ciclo de políticas. formación del profesorado.

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD – Banco de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CONABE – Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
EAD – Educação a Distância
EBC – Empresa Brasileira de Comunicação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RENABE – Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências
SBC – São Bernardo do Campo
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
RENABE – Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
SP – São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1.1 O ciclo de políticas.....	22
1.1.1 O contexto da influência	23
1.1.2 O contexto da produção de textos	24
1.1.3 O contexto da prática	25
1.1.4 O contexto dos resultados e efeitos	26
1.1.5 O contexto da estratégia política.....	26
1.2 A metodologia das entrevistas.....	26
1.3 O levantamento bibliográfico sobre alfabetização na perspectiva da educação integral	33
2 A ALFABETIZAÇÃO E A CULTURA DA ESCRITA	48
2.1 Educação integral e alfabetização.....	48
2.2 Paulo Freire e a alfabetização	51
2.3 Leitura e escrita: acesso desigual	55
2.4 Alfabetização: diferentes conceitos e abordagens	57
2.5 A forma instrumental de se alfabetizar	62
2.6 Método fônico, o retorno.....	64
2.7 Por uma alfabetização integral: a defesa do termo	72
3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES/AS (1997-2017)	76
3.1 O ciclo de políticas da alfabetização	76
3.2 Um breve olhar para o contexto histórico	78
3.3 Programas de formação de alfabetizadores/as	83
3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	83
3.3.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	90

3.3.3 Pró-Letramento	100
3.3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	109
4 POLÍTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO:	
 PRESSUPOSTOS E CRÍTICAS (2017-2021).....	116
4.1 BNCC.....	116
4.2 Política Nacional de Alfabetização	127
5 POLÍTICAS, PROCESSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	141
5.1 A abordagem das entrevistas	141
5.2 O município de São Bernardo do Campo	142
5.3 As entrevistadas.....	144
5.4 A visão das políticas públicas e seus contextos	149
5.5 A visão pedagógica dos programas.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	194

INTRODUÇÃO

Não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2006, p. 130).

Esta pesquisa compreende a alfabetização em sua função social, humanista, crítica e emancipadora, na perspectiva da educação integral de Paulo Freire (2006). O termo alfabetização integral se dá no contexto de uma educação comprometida com a formação do/a alfabetizando/a cidadão/ã, que pensa o seu mundo e reflete sobre ele, com uma proposta formativa em constante integração entre escola e sociedade.

Esta investigação verifica os processos de formação docente expressos nas políticas públicas de alfabetização a fim de identificar possíveis práticas do que esta pesquisa entende por alfabetização integral, compreendendo o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, político, envolvendo cultura, valores, crenças, pressupondo intensa participação dos educandos, por meio de relações dialógicas e democráticas (FREIRE, 2019). A alfabetização, assim concebida, permite a reflexão dos educandos sobre temas da atualidade, ampliando sua leitura de mundo, caracterizando a educação libertadora “que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados” (FREIRE, 2006, p. 7). Nesse sentido, a educação integral como prática da liberdade deve ser o mote da atividade educativa emancipadora, também na alfabetização de crianças.

Corroborando com Freire, Gadotti (2009) reforça o papel de uma educação que educa, ao mesmo tempo se reeducando. O pesquisador afirma que é possível educar e nos educarmos integralmente, numa via de mão dupla, cumplicidade e aprendizagem mútua:

Educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (GADOTTI, 2009, p. 8).

Para trabalhar uma formação humanista e crítica, a alfabetização não pode se limitar à decodificação, por meio da aprendizagem de letras e sílabas, com decifração de sons memorizados mecanicamente. É preciso que a alfabetização seja compreendida em sentido amplo e na acepção da educação corporal, cultural, crítica e relacional, uma educação que respeita, acredita e liberta.

A tese aqui defendida entende haver princípios educativos que incluem os processos de alfabetização para a formação de estudantes que pensam o seu mundo e a sociedade em que vivem, de ontem e de hoje, e são capazes de transformar a si próprias e a sociedade que as cerca. Uma alfabetização de pessoas mais críticas, emancipadas e humanas, com o olhar voltado para o coletivo, usando a linguagem como exercício de transformação social para o bem comum, e que será aqui chamada de alfabetização integral.

Muitos motivos conduziram a escolha do tema desta pesquisa. Um primeiro motivo seria o fato de, ainda no segundo ano de graduação em pedagogia, ter sido lançada na experiência como professora de alfabetização sem ter formação, ou participado de algum momento como alfabetizadora. Na faculdade de pedagogia não houve uma disciplina que ensinasse como ou por que alfabetizar, desse ou daquele modo, usando um método ou concepção qualquer. A escuta de queixas parecidas, por alunos/as e colegas, foi uma constante em quinze anos de sala de aula, como professora no curso de pedagogia em diferentes instituições de ensino superior. Muitas pessoas tiveram uma vivência parecida.

Após alguma experiência como docente em pedagogia, o convite para trabalhar em um curso de formação de professores, pela secretaria de educação e pelo MEC, e participar de uma política que parecia ser bastante interessante, foi motivador. Depois do primeiro, outros cursos surgiram na mesma linha: PCN em Ação, Acelera, Brasil Alfabetizado e, finalmente, o PROFA. Foram dezenas de horas de cursos para ser formadora e, posteriormente, mais três anos ministrando e acompanhando professores que eram cursistas do programa.

Nesses cursos, foi possível identificar o quanto ainda guardava de uma postura tradicional mecanicista como professora. Reconhecer que não era tão progressista como pensava foi primordial para trabalhar um recomeço na carreira e adotar metodologias que envolvessem mais reflexão do/a cursista. No desenrolar dos meses,

a pesquisa de mestrado envolvendo a eficácia do PROFA nas aprendizagens dos/as alunos/as cujos professores fizeram o curso foi inevitável.

Outro ponto chave que reforçou a escolha do tema foi a política de alfabetização do governo federal sobre literacia, propondo o retorno da alfabetização com o método fônico. Isso trouxe inúmeras indagações sobre a mudança de metodologia, depois de trinta anos de construtivismo, que foi a opção teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e do Programa de Formação de professores. Considerando que o método fônico proposto na atual política já foi analisado por autores como Mortatti (2019), revelando sua abordagem reducionista, esta pesquisa ressalta o caráter integral da educação que inclui os processos de alfabetização.

O conceito de alfabetização integral, no entanto, pode gerar dúvidas ou confusões. É preciso ressaltar que a alfabetização integral aqui não pode ser confundida com o antigo Método Integral de alfabetização, que teve seus primeiros experimentos em 1965, na Argentina, criado por Oscar V. Oñativia. Esse método foi usado para atender crianças com dificuldades de aprendizagem de escrita e de leitura e posteriormente usado na educação de adultos e crianças com autismo, dislexia, afasia, cegos, surdos e lesão cerebral, conforme afirma Oñativia (2013).

A alfabetização na perspectiva integral, aqui proposta, não se configura um método e sim uma postura pedagógica que entende o aluno/a como sujeito social e interativo, ser pensante, crítico e presente em uma sociedade repleta de cultura do escrito a ser compreendida nas suas diferentes funções, o que por consequência poderá modificar seu olhar no mundo e para o mundo. Conforme Arroyo (1988), a educação integral requer um olhar para a educação que compreenda o educando em toda a sua inteireza, sem dissociar aspectos culturais, intelectuais, físicos, emocionais, que vão forjando a educação integral.

Cabe compreender, no entanto, que o percurso da educação brasileira sempre foi marcado por diferentes concepções pedagógicas (SAVIANI, 2019), e em grande parte dessa história predominou uma educação mecanicista, pautada na memorização de conteúdos transmitidos por meio de uma relação autoritária.

Essa forma de compreender a educação vem sendo criticada especialmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, propondo um ideal de educação integral defendido pela Educação Nova:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo (AZEVEDO, 2006, p. 191).

Para os pioneiros, um novo modelo de educação deveria ter uma função social voltada à democratização, ao ensino para todos e ao desenvolvimento natural e integral da pessoa, com uma educação mais humanizadora. A Educação Nova recebeu críticas, especialmente por atender apenas a uma pequena parcela da população (SAVIANI, 2019), mas deixou um importante legado ao provocar outro olhar para a educação como direito de todos os brasileiros e brasileiras a uma educação global, pública, laica e gratuita, como afirma o documento.

Conforme Arroyo (2012), para que a educação integral aconteça efetivamente, é preciso que haja um rompimento com a negação dos direitos humanos, e em consequência, com a negação de acesso ao espaço escolar. O autor ressalta que, quando os direitos humanos são negados ao estudante, estão lhe expropriando o direito a uma educação de qualidade e sua formação integral.

Trata-se de um ideário compreendido como “condição necessária ao desenvolvimento humano” (SAVIANI, 2012, p. 120). A escola, quando assume um caráter humanizador, deixa de ser um espaço “brutalizado”, “gradeado, rígido e segregador”, reconhecendo o direito dos estudantes a “tempos-espacos de um justo e digno viver” (ARROYO, 2012, p. 35).

É papel da escola e dos/as educadores/as democráticos/as buscar recuperar a dignidade dos/as estudantes, assumindo os valores da cidadania, da cultura, para que compreendam seus lugares sociais, seus territórios, de modo que possam se conhecer e reconhecer o mundo em que vivem, dignificando-o (ARROYO, 2012). Essa proposta inclui os processos de alfabetização na perspectiva integral da educação. Nela, vê-se que a alfabetização é mais do que uma teoria ou uma filosofia, é uma

práxis pedagógica que insere quem aprende e quem ensina no contexto de uma formação escolar que estimula o pensamento crítico. Campos (2021, p. 88) argumenta que:

[...] na alfabetização libertadora, os estudantes aprendem a linguagem formal sem sofrerem discriminação por sua condição social, sua cultura e sua forma de expressão”. As variações linguísticas oriundas das diferenças regionais e culturais que dão origem a gírias, jargões e dialetos, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, bem como as diferenças entre linguagem escrita e falada, que também precisam ser objeto de ensino.

A autora também considera que “a alfabetização libertadora não valoriza apenas da língua dominante que considera incorretas outras formas de expressão” (CAMPOS, 2021, p. 88). Trata-se de uma concepção de alfabetização que requer a compreensão crítica dos/as docentes, uma vez que, tradicionalmente:

Não existe o discernimento de que todas as variantes são válidas linguisticamente, e o que pode estar ocorrendo é uma inadequação ao contexto social em que [os educandos] estão inseridos. Essa consciência é nula tanto para o falante, que aceita a correção e incorpora o discurso de que não “sabe falar direito”, ou de que sua língua “é muito difícil”, como para o interlocutor que o corrige, que acredita que o está ajudando a falar melhor, expressar-se melhor” (LAPERUTA-MARTINS, 2017, p. 309).

Não existe uma única forma de falar ou escrever, essa é uma ação distinta. É a diversidade aprendida na escola, ou fora dela, que poderá dar suporte para o estudante construir seu modo de pensar, as reflexões e as críticas que determinarão a sua identidade e sua forma de se expressar. Essas aprendizagens são indissociáveis da prática social, da apropriação do seu território e da formação cidadã.

Há muito que a educação integral está presente em documentos oficiais do Brasil, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa”, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Políticas e legislações que estabelecem metas, diretrizes, currículos e programas para a educação básica apresentam o discurso da formação integral. Mas essa concepção de educação integral pode assumir diferentes significados. Um deles é o que determina que a alfabetização integral trabalha o pleno desenvolvimento da pessoa quando ensina a ler e a escrever nas suas diferentes funções sociais e com as variantes culturais da nossa língua mãe, de forma respeitosa e diversa.

Uma aprendizagem complexa, como a alfabetização, se dá à medida que acontece a aquisição da linguagem escrita, que não se restringe à decodificação de letras, palavras ou textos, mas requer um processo de educação que insere os estudantes na escrita e, por consequência, “nas culturas sociais do escrito” (FERREIRO, 2013, p. 11). O processo de aquisição da oralidade, da leitura e da escrita se dá à medida que ocorre a compreensão de que esses aprendizados estão em movimento, em “[...] um incessante processo de reconstrução pelo qual o sistema de marcas social e culturalmente construídos se transforma na propriedade coletiva de cada nova geração” (FERREIRO, 2013, p. 13).

Ferreiro (2013) ressalta que a escrita é um complexo dado social que precisa ser transformado em um dado observável, para que seja assimilado. Além do mais, a apropriação da escrita pelas crianças não pode ser compreendida de forma mecânica, como uma simples progressão do concreto para a abstração, ou das partes menores (letras e sílabas) para as maiores (frases e textos):

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático (FERREIRO, 2013, p. 31).

Na esteira de Ferreiro (2013), Campos (2021, p. 89) entende que “a escrita, com suas marcas e complexidades, precisa ser compreendida em contextos de usos sociais e em suas referências linguísticas”.

Ferreiro e Teberosky (1999), na pesquisa sobre psicogênese da língua escrita, concluem que é preciso alfabetizar levando em conta as hipóteses que a criança traz sobre a escrita com a qual convive desde o seu nascimento, sem converter esse objeto de construção cultural a um rudimentar instrumento de codificação e decodificação de signos gráficos.

A alfabetização, portanto, requer uma prática pedagógica repleta de intenções, ações e concepções que se revelam nas posturas didático-pedagógicas dos/as professores/as, as quais poderão determinar um paradigma educacional presente nas ações do/a docente nos muitos momentos de alfabetizar. Esse agir reflete diretamente em como será a construção da alfabetização dos alunos e alunas e nas reflexões a que serão imersos/as. No entanto, é preciso reconhecer que os/as docentes/as são

condicionados/as em função de determinadas práticas requeridas pelo contexto político e social em que atuam, e o agir docente em termos metodológicos e epistemológicos reflete diretamente na alfabetização das crianças.

Um aspecto importante da alfabetização é o fato de muitos alunos apresentarem insucesso nessa etapa inicial da aprendizagem da língua escrita. Resultados insatisfatórios têm levado a uma busca incessante por melhorias nos índices de alfabetização, posto que, das 750 milhões de pessoas analfabetas no mundo todo, o Brasil tem 11,3 milhões com mais de 15 anos não alfabetizadas, segundo informações do IBGE de 2018 (COSTA, 2019). Para além das práticas de alfabetização, os dados revelam que o analfabetismo tem relação direta com a desigualdade social, uma vez que as oportunidades de acesso à educação e cultura não são iguais para as pessoas mais pobres, e nem para os negros e pardos. É o reflexo de uma sociedade excludente, conforme nota do IBGE publicada pela Agência Brasil de Comunicação:

Na análise por cor ou raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais – de cor branca – eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5% (COSTA, 2019, n. p.).

Já os analfabetos funcionais representam 38 milhões de pessoas (COSTA, 2019, n. p.), situação de extrema gravidade que não se restringe à educação e requer políticas em diferentes áreas. No campo educacional, o Plano Nacional de Educação – PNE¹ previa baixar a porcentagem de analfabetos brasileiros para 6,5% (acima dos 15 anos, que não sabem ler ou escrever), até 2015, mas essa meta não foi alcançada.

O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que devem reger as iniciativas na área da educação para o período de 2014 a 2024. Todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades de cada região (BRASIL, 2011b, n. p.).

¹ PNE – O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que devem reger as iniciativas na área da educação para o período de 2014 a 2024. Todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades de cada região (BRASIL, 2011b).

Apesar das informações do INAF (2018) indicarem que houve diminuição do número de brasileiros com nível rudimentar de leitura, escrita e operações matemáticas, que era de 27% em 2009, caindo para 20% em 2018, esses índices dos intitulados analfabetos funcionais ainda preocupam, e a alfabetização continua sendo tema de discussão no Brasil em pleno século XXI.

Os dados de 2019 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) indicaram que 54,73% de cerca de dois milhões de alunos/as que concluíram o 3º ano do ensino fundamental desempenharam insuficientemente para o exame de proficiência em leitura, e um terço dos/as alunos/as apresentaram níveis insuficientes em escrita (COSTA, 2019). Esses são dados que justificam a continuidade das pesquisas e o debate sobre o tema da alfabetização. Analisar as políticas, teorias, conceitos e métodos de alfabetização contribui para entender o caminho, os avanços e os retrocessos da educação brasileira dos últimos anos.

As políticas de alfabetização manifestam a intenção de elevar os índices, e se constituem a partir dos conceitos assumidos pelos administradores que compõem o poder. Porém, sua implementação passa pelas condições estruturais e pela forma como as políticas são compreendidas e consideradas nas práticas pedagógicas dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Portanto, analisar a repercussão das políticas de alfabetização nos processos formativos de professores/as alfabetizadores/as pode contribuir para a compreensão dos percursos de reinterpretação e recriação das políticas e seus possíveis efeitos.

A partir dos anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), as políticas de alfabetização declararam a intenção de superar práticas cartilhescas, propondo a intervenção docente para problematizar as hipóteses das crianças, com os fundamentos da teoria epistemológica construtivista.

O construtivismo piagetiano ou interacionista “busca em todas as suas pesquisas, construir uma descrição do processo pelo qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes” (WEISZ, 2016, p. 12). Apesar das dificuldades de compreensão particularizando a trajetória construtivista brasileira, inaugurou-se um diferente processo de entender a criança e seu aprendizado.

Nas três últimas décadas, marcou-se no Brasil o predomínio dessa teoria, mas isso não significa que se constituiu uma “didática construtivista”, ou que o professorado, nas diferentes redes de ensino do País, tenham compreendido e assumido os pressupostos construtivistas. Métodos alfabéticos, silábicos, mistos, fônicos, por exemplo, não foram superados e podem estar presentes nas práticas de alfabetização. As políticas governamentais, que são constantemente substituídas, dificultaram a construção de sólidos fundamentos teórico-metodológicos.

Nesse cenário, são valiosas as investigações que se propõem dar voz aos profissionais que assumem a formação dos alfabetizadores para implementação dos programas do governo federal.

Essa é a proposta desta pesquisa, formulando a questão: como os profissionais que formam professores/as para implementar programas de alfabetização compreendem as diferentes políticas e suas possibilidades de instituir uma alfabetização crítica e integral para o exercício da cidadania? Definiu-se, como objetivo geral da pesquisa: identificar a compreensão dos/as formadores/as de professores/as alfabetizadores/as em relação às políticas, processos e práticas de alfabetização e suas repercussões no contexto da prática de formação docente. Como objetivos específicos, esta investigação se propõe a:

- analisar o contexto da formulação de políticas de alfabetização nos diferentes governos federais a partir dos anos de 1990;
- identificar as repercussões das políticas e programas federais na formação docente da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo/SP;
- identificar e analisar, nas manifestações dos formadores da rede municipal, os entraves e possibilidades na formação docente para a constituição de práticas de alfabetização integral, crítica e humanizadora.

As políticas públicas envolvidas nos programas de formação dos alfabetizadores, aqui analisadas, fundamentam-se na epistemologia do ciclo de políticas de Ball (1992) e de seus colaboradores, abordando o contexto da formulação das políticas de alfabetização e possíveis reinterpretações no contexto da prática formativa.

Foram analisados documentos de tais políticas: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA);

Pró-Letramento; Pacto Nacional para Alfabetização da Idade Certa (PNAIC); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender. Para compreender as repercussões nas políticas de alfabetização, foram realizadas entrevistas com três profissionais que assumiram a formação de alfabetizadores/as em São Bernardo do Campo.

A fundamentação teórica acerca dos processos e práticas de alfabetização apoia-se nos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Paulo Freire (2001a, 2001b, 2003, 2006, 2008, 2019) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2009, 2010, 2013, 2019a, 2019b), e outros autores que tratam do tema.

O texto da pesquisa está organizado em cinco sessões: na primeira, intitulada *O percurso metodológico da pesquisa*, descortina-se a metodologia e o trajeto deste estudo, apresentando o levantamento e as considerações das pesquisas recentes sobre alfabetização e formação de alfabetizadores. A segunda seção, *A alfabetização e a cultura da escrita*, trata das teorias, desde os métodos tradicionais até as concepções mais atuais que abordam as práticas reflexivas de alfabetização. A terceira parte, *Políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores*, analisa as políticas e seus contextos de produção, verificando como se posicionam para uma prática de alfabetização integral, além de analisar como influenciam nas práticas dos docentes, com o viés interpretativo do Ciclo de Políticas de Ball (1993) e seus colaboradores. A quarta parte, *Políticas atuais de alfabetização: pressupostos e críticas*, trata das políticas e programas do atual governo para a formação de alfabetizadores. A quinta parte, *Políticas, processos e práticas de alfabetização: entrevistas*, apresenta e analisa as manifestações das profissionais entrevistadas, com os fundamentos teóricos da alfabetização na perspectiva da educação integral e emancipadora.

A tese da investigação defende que uma alfabetização crítica, humanizadora, emancipadora e portanto, integral, se dá por meio de processos formativos com os/as docentes que promovam a problematização das políticas, investindo na reflexão crítica de suas práticas teoricamente fundamentadas.

Espera-se, com esta pesquisa, ampliar os debates sobre o tema, partilhando os resultados com pesquisadores, alfabetizadores, sociedade e demais profissionais interessados no tema, buscando caminhos de intervenções e consolidações de

políticas voltadas a um processo de formação comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. Além de compreender como os/as profissionais que formam professores/as para implementar programas de alfabetização, compreendem as diferentes políticas e suas possibilidades de instituir uma educação crítica e integral para o exercício da cidadania, questão da investigação.

Além disso, pretendeu-se identificar fatores que compõem práticas e processos de alfabetização que contribuem na construção de um modelo educacional transformador para o exercício da cidadania (FREIRE, 2019), buscando formar integralmente o alfabetizando, construindo mais que um leitor e escritor, ou seja, um ser integral, capaz de agir na sociedade e atuar numa perspectiva libertadora e humanizadora.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Serão apresentados nesta seção os caminhos da pesquisa considerando os embasamentos metodológicos, destacando os fundamentos da investigação em uma abordagem qualitativa, a epistemologia do ciclo de políticas e os pressupostos teóricos para a realização das entrevistas reflexivas. O levantamento bibliográfico será apresentado em seguida, com análises sobre os propósitos e resultados das pesquisas sobre o tema.

1.1 O ciclo de políticas

A pesquisa descreve e analisa as políticas de alfabetização, em âmbito federal, publicadas a partir dos anos de 1990 e seus desdobramentos na rede municipal referida. Tais análises ocorreram com os fundamentos da epistemologia do ciclo de políticas de Ball (1993, 2001, 2002, 2016), Ball e Bowe (1992), e outras publicadas também por Mainardes (2006, 2007, 2009). Essa epistemologia destaca cinco contextos: o da influência, o da produção do texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o das estratégias políticas. “Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 96).

O ciclo de políticas constitui-se em uma análise crítica pós-moderna das políticas de educação desde a sua produção inicial até o estágio final da sua implementação. A análise crítica expõe a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam

com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49). Numa análise flexível e dinâmica, que caracteriza as ações e intenções estabelecidas pelos diferentes sujeitos envolvidos nas políticas públicas, o ciclo de políticas expõe um exercício de “desconstrução de conceitos e certezas do presente engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos” (MAINARDES, 2006, p. 58).

1.1.1 O contexto da influência

Sobre o contexto da influência se inicia a política e a construção do discurso. Segundo Mainardes (2006, p. 97), há uma disputa para definir as finalidades “sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. É aqui que os conceitos ganham a legitimação necessária para formar a base do discurso político.

O tema do analfabetismo é motivo de grandes discursos sobre as mudanças desejáveis para a política educacional brasileira. Cada governo eleito, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, traz a sua própria ideia acerca das finalidades da educação e como serão dispostos os recursos para que o discurso, enfim, se torne uma prática pedagógica. Assim também se estabelece o contexto da influência para os programas de formação de professores/as alfabetizadores/as.

Uma política pode ser elaborada pelo Estado para resolver um problema, publicando normas e diretrizes, muitas vezes como única resposta plausível:

[...] então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

1.1.2 O contexto da produção de textos

Os documentos nesse contexto se enquadram como agentes registradores dos processos. O exame do contexto social global, da produção do documento é, segundo Mainardes (2006), importantíssimo em todas as etapas da análise. A época em que foi escrito determina, seja distante passado ou recente presente, a conjuntura cultural, política, econômica e social, bem como a ideologia impregnada.

A compreensão desse contexto é crucial em diferentes etapas, seja no momento da elaboração do problema de pesquisa ou no da análise propriamente dita. Verificar quem são os autores e os motivos que os levam a escrever; se fala em nome próprio ou em nome de um grupo social ou instituição; se há interesses confessos ou não. A autenticidade e a confiabilidade do texto são importantes à medida que se leva em consideração a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor do texto.

Outro elemento que assegura a confiabilidade do texto é a qualidade da informação transmitida. É fundamental também verificar a procedência e não utilizar copistas ou traduções duvidosas. A natureza do texto permite compreender onde estão os subentendidos e por que estão ali. Se são documentos legais ou apenas explicativos, isso interfere enormemente na forma como interpretá-los. Os conceitos-chave e a lógica do texto permitirão conhecer, nesta investigação, os sentidos do texto em relação aos processos e práticas de alfabetização.

Nesta pesquisa, os textos dos programas de alfabetização serão usados como fonte de informação para a contextualização da investigação, além de serem importantes como fonte bibliográfica. É preciso desconstruir e reconstruir o texto, refletindo sobre a problemática da pesquisa, fazendo ligações entre as questões do pesquisador e as diversas observações extraídas dos textos das políticas, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis e produzir uma interpretação. Assim, o pesquisador será capaz de produzir uma análise adequada dos aspectos encontrados para conduzir a sua investigação. É preciso produzir sincronidade e articulação de ideias, formando as explicações necessárias à compreensão do raciocínio, produzindo uma boa crítica, sem nunca se desprender da relação entre os diferentes documentos analisados. Os textos podem oferecer claramente o que desejam alcançar, ou deixarem subentendido, nas “intervenções textuais” com as quais as

políticas são feitas. Ball se refere à “política como texto” e “política como discurso” (MAINARDES, 2006, p. 97), e são o resultado de disputas e compromissos.

1.1.3 O contexto da prática

Ball, Maguire e Braun (2016) argumentam que, no contexto da prática, as políticas não são simplesmente implementadas, uma vez que passam pela interpretação dos diferentes sujeitos que atuam em realidades diversas. Há diferentes maneiras de interpretar as políticas, mas não escapam aos limites impostos pelos condicionantes que atingem as instituições de ensino, uma vez que “o grau do jogo ou a liberdade de ‘interpretação’ varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos”. Os autores sustentam que “algumas, mais do que outras, estreitam a gama de respostas criativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14), e isso pode acontecer

[...] em parte, porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Para Bowe *et al.* (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 98), na prática as políticas são recriadas:

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser.

Ainda assim, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15) acreditam “[...] que as autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar as políticas impostas em

prática”. No contexto da prática, as ações das políticas públicas são percebidas, lidas ou não, pelos professores de acordo com suas interpretações e territórios.

1.1.4 O contexto dos resultados e efeitos

Para Ball, Maguire e Braun (2016), no contexto dos resultados e efeitos, há – ou deveria haver – o compromisso com a justiça social, na ideia de que os efeitos das políticas públicas são lidos na prática da escola na medida em que acontecem, ou não, os êxitos dos elementos que envolvem liberdade, igualdade e justiça. Eles se relacionam com os impactos das mudanças no acesso às oportunidades e justiça social. É preciso analisar se os contextos anteriores possibilitam tais resultados.

1.1.5 O contexto da estratégia política

O contexto da estratégia política envolve o reconhecimento de ações políticas necessárias a atender a demanda das desigualdades sociais criadas pela política pública. Assim, pode-se considerar a relação entre as dimensões da macro e da micropolíticas, apesar de algumas características serem invisíveis à leitura (MAINARDES, 2006), compreendendo o todo das estratégias políticas que envolvem o seu próprio ciclo.

Com base nesse referencial, esta pesquisa analisa o contexto de influência das políticas de alfabetização e produção de texto para, em seguida, investigar as percepções de um grupo de profissionais que assumiram a formação de alfabetizadores/as, avaliando a forma como as políticas federais foram assumidas em âmbito local e quais as suas repercussões.

1.2 A metodologia das entrevistas

Para se compreender de que forma as políticas de alfabetização são assumidas nos diferentes contextos, especialmente na prática, foram feitas entrevistas com três

profissionais, do sexo feminino, que são professoras formadoras de docentes, nos diferentes programas e políticas aqui investigados.

Entende-se relevante uma entrevista dialógica e reflexiva, uma vez que a vida humana se dá de forma interativa e interpretativa, já que os seres humanos atuam como seres reflexivos, capazes de transformar o mundo que os cerca por meio da sua ação e da ciência, que, certamente, auxilia no processo de transformação. As entrevistas são dialogadas e reflexivas com fundamentos teóricos de Szymanski (2018), que afirma que as entrevistas, assim como qualquer análise de dados qualitativa, são “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do ‘não-aparente, o potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1995, p. 9 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2001, p. 151). É uma prática que auxilia o pesquisador a superar “a intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação” daquilo que não está verificável facilmente com uma vigilância crítica, garantindo a fidelidade do procedimento da análise (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2001, p. 151)

Na interpretação dos dados a partir de uma abordagem qualitativa, entendemos que “seu raciocínio se baseia na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). Assim, por meio de um caráter exploratório e descritivo, investiga-se elementos da realidade e dos sujeitos que dela participam, evocando as subjetividades a serem interpretadas na sua humanidade. Essa abordagem qualitativa hermenêutica assume ainda um viés analítico e interpretativo, conforme explicam Gil e Yamauchi (2014) e Stake (2011), a partir de entrevistas reflexivas embasadas em Szymanski (2018), que afirma que a entrevista deve proporcionar a horizontalidade das relações entre entrevistador e entrevistado:

A dimensão afetiva na situação de entrevista em educação é objeto de discussão. A entrevista é definida como um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas. Isso posto, entende-se a presença de subjetividade nestas circunstâncias ser inevitável (SZYMANSKI, 2018, p. 85).

Há que se prever as influências da subjetividade e da interação social nas informações obtidas. Esta pesquisa aborda as entrevistas em três etapas: o contato inicial, a condução da entrevista e a devolutiva. O esclarecimento e o retorno,

previamente combinados, se deram depois do texto pronto, e houve até outro momento, com um retorno, a fim de sanar dúvidas com as entrevistadas.

Szymanski (2018) evidencia a necessidade de se ter cuidados na realização de uma entrevista, seja com os procedimentos metodológicos, seja com a observação dos pontos relacionados ao objeto de pesquisa. Com a entrevista, a transcrição e a escuta posterior, pode-se avaliar cuidadosamente a fala para a análise do conteúdo, aproximando-o ao máximo do escopo da pesquisa.

Apesar da aparente informalidade inicial numa entrevista, Szymanski (2018) sugere um compartilhar de conhecimentos entre o entrevistado e o entrevistador, causando um processo de confiança pautado da identificação entre ambos. Assim, o tema a ser pesquisado é posto como aproximação da investigação em si, e o objeto da pesquisa é colocado como questão desencadeadora, como forma de pergunta e reflexão na conversa. A entrevista neste caso é dialógica, e permite que as entrevistadas se coloquem horizontalmente na relação, de forma a avaliar o entendimento da pesquisadora à sua fala. Desse modo, a busca de uma postura dialógica coloca entrevistadora e entrevistadas em posições correlatas e até cooperativas, interativamente.

Entretanto, em tempos de COVID-19, é preciso ser criativo ao entrevistar, sem perder de vista a interatividade necessária à metodologia do trabalho. Respeitando o distanciamento social e preservando a qualidade da proposta da pesquisa, as entrevistas ocorreram de forma remota, por chamada de vídeo gravada, exigindo ainda mais que a postura do pesquisador fosse colocada de modo a manter a ligação entre ambas, permitindo a dialogicidade das entrevistas sem desrespeitar o distanciamento físico e social imposto pela pandemia.

As três profissionais convidadas a serem entrevistadas atuaram e atuam na rede municipal, adquirindo um amplo conhecimento sobre essa rede de ensino, além de possuírem um longo percurso profissional como formadoras de docentes e gestores/as, sendo esse um critério de seleção dos profissionais. Outro critério escolhido está ligado aos programas e políticas públicas de alfabetização em que as docentes participaram, atuando como funcionárias da rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo, nas últimas três décadas, sendo pedagogas e especialistas em educação.

As entrevistas feitas com as formadoras de professores/as alfabetizadores/as apresentam-se ao longo da análise fundamentada nos referenciais teóricos, preservando o anonimato. Os nomes das professoras foram alterados para a preservação de suas identidades, respeitando a lei de privacidade, Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Assim, as entrevistadas receberam os pseudônimos, escolhidos aleatoriamente: Rosimeire – entrevistada 1, Marcela – entrevistada 2 e Renata – entrevistada 3. A intenção, na seleção das três entrevistadas, foi abarcar o processo formativo, desde a formação proposta pelos PCN's em Ação até os programas e políticas atuais de alfabetização.

Rosimeire é pedagoga, especialista em EAD e educação infantil, mestre em educação. Participou dos programas de formação desde a implementação dos PCN's em Ação e PROFA na secretaria municipal. Possui vasta experiência na rede de ensino do município de São Bernardo do Campo (SBC), especialmente com a implementação de escolas em tempo integral. Foi orientadora de estudos do PNAIC pela UNICAMP e participou das discussões iniciais da BNCC. Rosimeire atualmente não está mais na rede municipal de ensino, mas continua atuando como formadora em outras instituições e tem parcerias com universidades, colaborando em grupos de pesquisa.

Marcela, a segunda entrevistada, fez magistério, é pedagoga e especialista em psicopedagogia e educação infantil. Trabalhou como educadora na secretaria de educação do estado de São Paulo e em São Bernardo. Foi diretora, professora alfabetizadora e formadora de professores. Marcela acompanhou muitos dos programas e políticas de alfabetização: “conheci todos” (MARCELA, 2021). Foi formadora do PNAIC e acompanhou o desenvolvimento dos demais programas na rede municipal de educação em SBC.

A terceira entrevistada, Renata, também fez magistério, é pedagoga, possui especialização em gestão pública e atualmente faz especialização em EAD e metodologias ativas. Acompanhou os debates sobre políticas de alfabetização, especialmente a partir da publicação da BNCC, fez o curso de formação da PNA e também acompanhou os programas anteriores.

Nas três entrevistas, a dialogicidade foi instrumento fundamental, já que houve, entre as partes, um contínuo ajuste de ações e emoções. A ação de entrevistar

estabelece “uma situação de interação humana” e, também, a entrevista se torna um momento de organização de ideias e “construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado” (SZYMANSKI, 2018, p. 12). Assim se dá o intercâmbio, o processo interativo e reflexivo, entre opiniões, valores, crenças, concepções e reações entre as partes: entrevistadora e entrevistadas.

Para guiar as reflexões, foram selecionadas algumas questões orientadoras e flexíveis à medida da intencionalidade do saber. Elas podem ser esclarecedoras, quando o discurso e as ideias parecerem confusos, focalizadoras, quando precisar direcionar o discurso ao tema, ou aprofundadoras, quando o foco é atingido, mas permanece na superficialidade. As questões foram orientadoras da conversa, entretanto, são também flexíveis e dialógicas. São perguntas envolvendo a identificação da profissional, a formação, o tempo de atuação na educação, os programas que participou e suas considerações sobre os programas e repercussões nos processos de alfabetização.

Antecedendo à realização das entrevistas, as convidadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo informadas sobre os objetivos e questões da pesquisa, além da garantia do sigilo de suas identidades. Foi feita também a devolutiva, para que as entrevistadas pudessem modificar ou ajustar as informações dadas.

O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação (SZYMANSKI, 2018, p. 52).

Na devolutiva, as entrevistadas foram convidadas a apresentar modificações, caso a interpretação da pesquisadora tivesse sido equivocada ou incompleta. As três entrevistadas se empenharam em apresentar contribuições para a finalização da pesquisa.

As transcrições das entrevistas representaram significativos momentos para se retornar à reflexão, pois foi possível observar falas, expressões e até buscar documentos para verificações que amparassem o depoimento das entrevistadas. Isso resultou num momento ímpar para esta pesquisa, resgatando ponderações sobre o tema, teorias e experiências. Após a transcrição, houve a categorização das

entrevistas para análise dos conceitos implícitos na fala das entrevistadas, quando se buscou o que Szymanski (2018, p. 73) chama de “explicitação de significados”. Nesse momento, houve a imersão aos dados, agrupando-os em categorias de análise por assunto e tema, em função dos objetivos desta investigação.

As categorias foram criadas atendendo ao objetivo de identificar a compreensão das entrevistadas sobre as políticas, processos e práticas de alfabetização, bem como suas possibilidades de promover a formação crítica e humanizadora. Elas foram descritas em três grupos: *Alfabetização: concepções e fundamentos*; *Alfabetização: processos e práticas*; *Alfabetização: crítica e humanizadora*. A definição das categorias se deu em função dos objetivos da pesquisa, cujo roteiro se orientou pelos temas considerados necessários.

No primeiro grupo, *Alfabetização: concepções e fundamentos*, houve o que Szymanski (2018, p. 27) chama de “questão desencadeadora” como ponto de partida para o desenrolar da conversa sobre alfabetização, buscando compreender qual é a concepção do processo de ensino e aprendizagem da entrevistada e se ela compreende os fundamentos teóricos que formulam o contexto das produções de textos das políticas públicas de alfabetização utilizadas nos programas.

Noutra categoria, *Alfabetização: processos e práticas*, objetivou-se compreender como as entrevistadas interpretam o desenvolvimento da alfabetização no curso da sala de aula, em seus processos e nas suas práticas pedagógicas. Uma busca do entendimento sobre o caráter descritivo e do poder de sintetizar as informações recebidas, sobre as práticas e processos, numa proposta de “relação dialogal que nada reduz a objeto e exige do intérprete empatia, capacidade de se colocar no lugar” (DEMO, 1992, p. 249 apud SZYMANSKI, 2018, p. 35). Os autores referem-se ao literal do texto e do emocional. Assim, se pode extrair como as entrevistadas enxergavam a relação dos cursos formadores e a eficácia para a alfabetização.

A categoria *Alfabetização: crítica e humanizadora* foi a que procurou investigar a alfabetização na perspectiva da educação integral existente nos programas e nas políticas públicas de alfabetização. Nessa etapa, foi possível compreender como a educação se funde como prática da política pública expressa nos programas

investigados, como contexto da prática de alfabetização integral, conforme pode-se interpretar no ciclo de políticas.

Depois das entrevistas, houve a transcrição e a devolutiva para que as entrevistadas pudessem refletir, discordar, modificar e corrigir o que desejassem. Durante o processo, elas foram informadas de que teriam esse momento de reanálise. Duas entrevistadas, após lerem seus relatos, sentiram-se um pouco incomodadas com o tom informal da conversa, mas lhes foi explicado que a metodologia da pesquisa previa mesmo esse tom informal, e que posteriormente poderiam modificar o que achassem necessário.

Segundo Szymanski (2018), a devolutiva trata da consideração que se tem pelo entrevistado, a fim de que este possa compreender a interpretação da sua fala depois da entrevista já realizada. Aqui se tem a possibilidade de observar o quão impactante pode ser, para o entrevistado, ver a sua fala na voz de outro, o entrevistador, e de ter como rever, mudar e reorganizar os seus pensamentos em um outro momento. O entrevistado poderá, segundo a teoria da autora, solicitar uma segunda entrevista ou sugerir mudanças no texto final da transcrição.

Uma das entrevistadas, ao ler a transcrição depois de alguns dias da entrevista, apresentou o relato:

Ao ver a transcrição, fiquei muito surpresa ao ver o quanto fui confusa nas minhas explicações, com reflexões que quase sempre se afastaram das suas perguntas... Se pudesse, faria de novo, mas antes, me prepararia melhor, recuperaria antes as memórias sobre cada um dos programas, sobre as histórias vividas naqueles momentos para poder trazer dados mais organizados e, certamente, responderia às questões mais formalmente. Pela minha demora nessa devolutiva, a essa altura, imagino que não mais servirá ao seu trabalho... No entanto, quero enviar a você a revisão que pude realizar da transcrição. Apesar de supor que pouco contribuí, quero que saiba que esse exercício de ouvir a mim mesma por meio da transcrição enviada por você se constituiu em uma situação também formativa para mim, que pude refletir sobre minhas próprias respostas e realizar essa autocrítica importante! (ROSIMEIRE, 2021)

Foi oferecida a ela a oportunidade de se fazer a entrevista novamente, pois ainda havia tempo para isso, mas ela acabou optando por corrigir o texto escrito. Ao retomar a sua fala, na transcrição e devolutiva, Rosimeire pôde fazer críticas e ressignificar sua fala, às vezes mudando completamente a resposta, ou até sendo

mais objetiva. Ao relatar que o exercício de ler a si mesma na transcrição foi tão significativa quanto formativo, demonstra o que a teoria ressalta que a devolução tem:

Consequência marcante na compreensão do fenômeno estudado, pois, ao se depararem com suas próprias falas, os participantes temem consequências de suas críticas, sugerindo modificações nos termos. Essa condição foi fundamental para o esclarecimento de uma situação de reflexão e desenvolvimento de consciência (SZYMANSKI, 2018, p. 53).

Foi explicado às entrevistadas que o caráter culminante da devolutiva torna-se um momento de construção de conhecimento, no qual “o caráter de intervenção fica muito claro [...] a tomada de consciência e a produção de conhecimento dão-se de forma mais dinâmica, por estarem em jogo as influências mútuas entre todos os participantes” (SZYMANSKI, 2018, p. 56).

Além das categorias de análise, esta investigação compreende que as outras pesquisas sobre a alfabetização são elementos cruciais na composição e cientificidade do trabalho. E, para que se complete a ciência no escopo deste texto, foi necessário buscar o que tem sido pesquisado sobre a alfabetização recentemente. Assim, investiga-se o que foi apresentado na área acadêmica, em teses e dissertações, nos últimos dez anos, procurando compreender como vem caminhando a pesquisa no Brasil, no que se refere ao tema.

1.3 O levantamento bibliográfico sobre alfabetização na perspectiva da educação integral

A história da alfabetização no Brasil só se avolumou recentemente, ganhando maior reconhecimento no meio acadêmico brasileiro no final do século XX, quando as pesquisas se ampliaram. Entretanto, no que se refere à educação integral, na qual a alfabetização também se insere, só no século XXI ela ganhou destaque na educação e em suas políticas, apesar de há tempos ser a proposta de Anísio Teixeira, quando ocupou o cargo de Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia (1947-1951).

No levantamento bibliográfico em teses e dissertações dos últimos dez anos, a fim de identificar como vem caminhando a pesquisa no Brasil no que se refere ao tema da alfabetização na perspectiva da educação integral, constatou-se que não há

essa abordagem. Pouco foi encontrado com essa referência literal nos bancos de teses e dissertações. Inicialmente, foram escolhidos três descritores principais como referências de busca nas pesquisas acadêmicas atuais sobre o assunto: “alfabetização; educação integral e alfabetização integral”. Entretanto, o mote da pesquisa evidencia a necessidade de se usar palavras definidas como aportes de pesquisa e estabelecer “alfabetização integral” como prioridade do assunto abordado nessa história.

Inicialmente, foram pesquisados cinco repositórios diferentes: Banco de Teses e Dissertações – BDTD, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/UFMG, Sistema de Bibliotecas da UNICAMP – SBU, Universidade Metodista de São Paulo – UMESP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. Porém, em função de repetidas informações que a variedade dos campos permitiu, optou-se por um único repositório, o Banco de Teses e Dissertações – BDTD, por ser o que mais contemplou os demais, além de, melhor abranger o campo de discussão dessa revisão.

A opção de verificação da literatura acadêmica disponível nos acervos de pesquisas na área se deu na última década – 2010 a 2020 –, em função da representatividade desse período para a alfabetização e suas políticas públicas brasileiras. Os resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos acadêmicos encontrados com temas pertinentes à pesquisa

LOCAIS DE PESQUISA	TIPOS	ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL
BDTD	DISSERTAÇÕES	763	387	1
	TESES	213	94	0

Fonte: Pesquisa da autora: Banco de teses e dissertações (2010 a 2020) nas bases de dados do BDTD.

Inúmeras teses e dissertações foram encontradas com o tema alfabetização ou educação integral no BDTD. Entretanto, observou-se que a relação entre alfabetização e educação integral, como um único tema, possui um diminuto acervo, exceto quando se trata de alfabetização e educação em tempo integral, que não são alvos diretos desta investigação. Porém, devido à abrangência dos temas, o terceiro

e mais específico descritor apurou a busca. Apesar de não estar no campo do descritor principal, que é a “alfabetização na perspectiva da educação integral”, a dissertação de Silva (2018), *Educação integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás*, expõe o fato da concepção de educação integral que não se apresenta de forma clara nos documentos legais do Ministério da Educação (MEC), e ainda comenta a ausência de clareza desse conceito pelos/as professores/as. Silva (2018) traz a reflexão clara sobre a difusa compreensão do tema da educação integral.

Dentre as mais associadas à análise proponente – a alfabetização na perspectiva da educação integral –, a dissertação de Palhares (2018) faz um recorte cronológico da Era Vargas, especialmente na instalação do Estado Novo e o movimento integralista, com a hipótese de que a adesão de setores da população à proposição do projeto político-pedagógico integralista teria sido favorecida pelas lacunas deixadas pelo Estado no que se refere à expansão do acesso à alfabetização, da escola primária e da profissionalização, ocasionando engajamento social inspirador do sentimento de pertença, devido à pouca presença do Estado. Isso corrobora com esta investigação, mas não se configura uma pesquisa propriamente voltada à alfabetização integral, apesar de investigar um modelo de ausência de alfabetização numa perspectiva de educação integral.

No mesmo repositório, a pesquisa de Marques, Escarce e Lemos (2017) se dá ao investigar o letramento em saúde e a associação com fatores sociodemográficos, autopercepção da saúde e qualidade de vida em adultos. Assim, envolve-se com a ausência, tanto da alfabetização como de uma educação integral. São os aspectos que abarcam as influências sociais na alfabetização que fazem essa pesquisa dialogar com o objetivo buscado.

Biondi (2018) apresenta em sua tese, *Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos metodológicos para alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina*, uma comparação acerca das políticas propostas para a alfabetização de jovens e adultos entre Brasil e Argentina. Apesar de reconhecer que a alfabetização de adultos não dialoga diretamente com esta pesquisa, há de se reconhecer que a perquisição visita as políticas educacionais brasileiras. A autora opta por não se aprofundar nas questões que envolvem aspectos importantes da EJA

referentes à formação integral, tão defendida por Paulo Freire, mote da sua luta por cidadania, e isso distancia a sua reflexão desta busca.

A pesquisa de mestrado de Grava (2019), *Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática*, utiliza referenciais teóricos semelhantes ao desta análise. Ela aprofunda a investigação dos fatores intervenientes no processo de alfabetização e no sucesso/fracasso escolar de crianças em escola pública de tempo integral, oferece compreensão das possíveis dificuldades encontradas pelos/as docentes dedicados à educação básica e, mais especificamente, aos anos iniciais do ensino fundamental I. Essa arguição converge ao verificar elementos que oportunizam o sucesso/fracasso escolar envolvendo a presença/ausência de: trabalho coletivo na escola, diálogo entre profissionais, sobrecarga de trabalho, entre outros componentes.

No último descritor, foi encontrada uma única análise sobre o tema específico da alfabetização associada diretamente à educação integral. A dissertação de Pinto (2017), *A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo*, investigou práticas envolvendo relações que se estabelecem no contexto da sala de aula e as implicações ao processo de alfabetização das crianças, numa perspectiva da subjetividade, na concepção histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky. A pesquisadora faz uma interessante reflexão sobre as políticas públicas da última década, questionando:

Muitas vezes, o processo de aprendizagem das crianças enfatiza apenas uma compreensão da escrita alfabética enquanto código em detrimento de elementos contextuais, dos aspectos emocionais e das vivências das crianças frente à linguagem escrita. As habilidades mais exigidas das crianças nos anos que compõe o BIA são relacionadas majoritariamente à aquisição da escrita alfabética enquanto código. A relação grafema/fonema, a formação de palavras e sua decomposição em sílabas, a estruturação dos diversos gêneros textuais, o tipo de letra utilizada. Esses aspectos prevalecem na aprendizagem em detrimento de questões como a contextualização da linguagem pelo aprendiz e sua produção de sentido de modo singular e individual (PINTO, 2017, p. 16).

O que salta aos olhos na investigação é a sua crítica às práticas de alfabetização que supervalorizam o exercício da escrita alfabética quando parecem desvinculá-lo dos outros estágios de escrita. A pesquisa buscou também compreender como acontece a integração entre o que se passa fora e dentro da sala de aula. A

reflexão da pesquisadora corrobora com os estudos desta pesquisa na medida em que compreende que a criança traz para a escola os seus conhecimentos e suas vivências. Outra crítica da pesquisadora coloca que os entraves das políticas e seus desdobramentos ultrapassam o contexto da sala de aula, afetando os processos de ensino e de aprendizagem:

Mantendo uma concepção de aprendizagem hegemônica dos conteúdos com atividades reprodutivas e fotocopiadas; um caráter unicamente funcional da escrita explorando os diferentes gêneros textuais e a habilidade das crianças em distingui-los; e o caráter biomédico de culpabilização das crianças quando os dois aspectos anteriores não se concretizam (PINTO, 2017, p. 17).

A pesquisa enfatiza que as ações pedagógicas “não contemplam a dimensão da aprendizagem, que versa prioritariamente sobre a relação humana presente no contexto de sala de aula” (PINTO, 2017, p. 18), o que vem ocorrendo em diversos programas ou políticas de alfabetização. Essas políticas acabam influenciando as ações pedagógicas, não considerando as diferentes dimensões da aprendizagem, que assim afetam as relações humanas presentes no contexto da escola e da sala de aula.

Os resultados obtidos no rastreamento das arguições sobre o tema muito contribuem para a relevância da reflexão acadêmica e, principalmente, no que se refere à construção do pensamento acerca de como são diversos os campos de dados e os filtros de pesquisa. Entretanto, após o término da investigação, devido aos baixos indícios de pesquisas encontradas no BDTD com os três descritores anteriormente citados, foi necessário ampliar a busca para mais três, pois o tema da alfabetização integral, especificamente, não foi amplamente explorado em pesquisas recentes.

Assim, outras três palavras relatoras foram acrescentadas na investigação, a fim de que, associadas ao termo alfabetização, pudessem descrever a ação desta pesquisa. São elas: alfabetização crítica, alfabetização humanizadora e alfabetização emancipadora.

Tabela 2 – Quantidade de pesquisas contendo outros temas pertinentes à pesquisa.

LOCAIS DE PESQUISA	TIPOS	ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA	ALFABETIZAÇÃO HUMANISTA OU HUMANIZADA	ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA OU EMANCIPADORA
BDTD	DISSERTAÇÕES	264	13	11
	TESES	85	5	3

Fonte: Pesquisa no Banco de teses e dissertações (2010 a 2020) nas bases de dados da BDTD.

Para a maioria das pesquisas, a alfabetização emancipadora se refere à alfabetização de adultos, e foca em seus processos para o propósito da emancipação e das características que seguem para jovens e adultos. Outras se voltam à alfabetização de crianças, mas têm um olhar específico para a formação de professores/as, e outras ainda focam muito na alfabetização científica como formação de uma criança com uma visão mais aprofundada acerca da sua história e da geografia a que pertence, voltada à sua realidade. Existem pesquisas sobre alfabetização com um ponto de vista crítico em artes, matemática, fotografia, informática etc.

Muitas reflexões sobre a alfabetização humanizadora trazem a autotransformação do/a professor/a, ao mesmo tempo em que exploram a alfabetização e preparam o humano para o presente. Outras exploram a alfabetização como direito humano. Algumas estudam a alfabetização literária e como ela pode auxiliar na leitura humana do mundo com os olhos no texto, e outras exploram o letramento como elemento de formação humana na alfabetização com a diversidade textual como pano de fundo.

Com o descritor de alfabetização crítica, muitas pesquisas estão voltadas ao estudo da alfabetização como reflexão da teoria histórico-crítica da educação com um olhar para a tendência pedagógica, e outras tantas com uma visão crítica na formação do alfabetizador. Algumas se voltam para a crítica no que se refere às questões raciais, de gênero ou de credo, outras refletem a tecnologia e a formação docente reflexiva sobre a formação crítica ecológica e sobre a influência do livro didático.

Por mais interessantes que os temas sejam, e prendam a atenção, são muito voltados a aspectos que tangenciam, mas não dizem respeito, diretamente, ao escopo buscado. Entretanto, algumas pesquisas trouxeram grande contribuição ao objetivo desta pesquisa, como a de Coelho (2016), *Pedagogia histórico-crítica e alfabetização:*

elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita, que versa sobre a alfabetização na perspectiva pedagógica histórico-crítica, na concepção crítica e dialética de alfabetização, perpassando as concepções atuais de alfabetização. O destaque desse trabalho é o fato de o autor focar no letramento, admitindo-o como elemento complementar da alfabetização. O *link* entre as duas pesquisas se reforça na hipótese do autor, quando ele reflete sobre a cisão entre conteúdo e forma da palavra, na alfabetização atual, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica. Ele constatou que apenas uma alfabetização unificando tais faces dará conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata e conceitual que lhe são próprias.

Uma pesquisa muito importante para esta reflexão é a de Souza (2013), *Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes*. Essa é uma dissertação que se refere às políticas públicas dos programas de formação de professores/as com o viés de Paulo Freire e no cenário da alfabetização crítica. A pesquisadora vê a educação libertadora como elemento de contribuição para a construção de uma escola pública “democrática e solidária”, que trabalha para frutificar uma causa “mais nobre, que passa, necessariamente, pelo processo de humanização do sujeito” (SOUZA, 2013, p. 23).

Corroborando com a autora, esta pesquisa também vê a educação como finalidade da libertação, tanto da injustiça social como da opressão, visando “a transformação da realidade para torná-la mais humana, permitindo que os alunos e alunas sejam reconhecidos como sujeitos de suas próprias histórias e não como seus objetos” (SOUZA, 2013, p. 23).

A tese de Dangió (2017), *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*, investiga a apropriação de conhecimentos científicos acerca da educação crítica no ensino da leitura e da escrita. Fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, um de seus objetivos é investigar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando identificar os fundamentos psicológicos e linguísticos requeridos à alfabetização numa perspectiva crítica da educação.

Dangió (2017) faz críticas ao construtivismo afirmando que, ao ser amplamente adotado nas escolas públicas brasileiras nos anos 1980, o trabalho com o texto é

explorado como unidade de sentido, sendo o letramento a figura principal no ensino da língua escrita. “Nessa lógica, os conhecimentos acerca das relações grafema-fonema saem de cena, deixando os alunos subjugados às suas hipóteses individuais”. Para a autora, essa postura pedagógica resultou na “negação do ensino dos elementos linguísticos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita” (DANGIÓ, 2017, p. 28).

A pesquisadora cita que, na abordagem construtivista, a função do/a professor/a foi se caracterizando como apenas a de facilitador/a, diagnosticador/a, avaliador/a, incentivador/a, treinador/a para avaliações padronizadas, postulando como mais desejáveis as aprendizagens que a pessoa realiza por si mesma, nas quais está ausente a transmissão. Reforçando a ideia de que o papel do/a educador/a vai muito além do que preconiza o construtivismo, o/a professor/a não apenas media o conhecimento, mas age como preparador/a e planejador/a no primeiro momento, e depois como influenciador/a nas aprendizagens e construtor/a das etapas de formação do conhecimento do educando.

Outras pesquisas que também abrangem o tema estão ligadas às investigações acadêmicas sobre os programas de formação de alfabetizadores e as políticas públicas que os envolvem, nos anos de 2010 a 2020.

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos acadêmicos encontrados com temas pertinentes à pesquisa

LOCAIS DE PESQUISA	TIPOS	PCN	PROFA	PNAIC	PRÓ-LETRAMENTO	BNCC	PNA
BDTD	DISSERTAÇÕES	100	8	126	19	5	0
	TESES	14	0	10	4	1	0

Fonte: Pesquisa da autora: Banco de teses e dissertações (2010 a 2021) nas bases de dados do BDTD.

Muito se pesquisou sobre o PCN. Foram 114 pesquisas, entretanto, nenhuma delas envolvia um estudo sobre a alfabetização. O PROFA não foi amplamente observado, em anos que precederam o ano de 2010, mote da pesquisa. Mas, vale ressaltar que esta pesquisa é parte de uma pesquisa anterior, que se iniciou no mestrado, investigando a eficácia do PROFA na alfabetização nos anos iniciais.

Na pesquisa de mestrado, concluiu-se que os aspectos pedagógicos, como: o projeto pedagógico, o currículo, a concepção de ensino, a metodologia, a relação professor/aluno e os objetivos de ensinar/aprender constituem agentes imprescindíveis do processo de construção da aprendizagem na alfabetização. Entretanto, os fatores socioculturais institucionais são igualmente influenciadores no processo de aprendizagem. Como efeito de conclusão, somente encarando a escola em conexão com as instituições correlatas é possível compreender de que forma os problemas de aprendizagem podem configurar-se como decorrentes de fatores intraescolares ou de limitações profissionais dos professores, mas também de fatores que ultrapassam o mundo interno das escolas. Tais fatores exercem, sem dúvida, grande interferência no aproveitamento escolar dos alunos e na qualidade do ensino.

Pereira (2018, p. 79) ressalta que a criação do PROFA se dá sob a égide da reflexão e da oferta de novas formas de alfabetização. A autora diz que, nos documentos desse programa, o governo federal afirma não saber o motivo do contínuo fracasso da alfabetização infantil, e alega que isso entra em contradição ao apontar as possíveis causas, entre elas, a criança, a escola e a formação não adequada de professores, deslocando, assim, a responsabilidade desse fracasso escolar. E o PNAIC, programa que surgiu depois do PROFA, aponta que o problema do fracasso escolar da alfabetização está nas constantes mudanças dos métodos e concepções de alfabetização, indicando como um caminho a formação de professores por intermédio das parcerias com universidades renomadas e com pesquisas na área.

Outra pesquisa de mestrado de significativa contribuição ao tema é a investigação de Silva (2007), *Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas*. Apesar de estar voltada ao EJA, diferentemente desta pesquisa, a reflexão de Silva (2007) permite analisar as influências do PROFA na formação de professores que se dão pelas políticas públicas educacionais brasileiras em consonância com a política social e economia neoliberal.

O texto de Silva (2007) ressalta uma inoperância governamental em Alagoas, no município de União dos Palmares, visto que opera uma falta de incentivos, condições de trabalho ruins, carência de manutenção física nas escolas etc. As denúncias representam uma série de elementos desestruturantes e prejudiciais ao

professores para que possam assumir e gerir suas práticas pedagógicas de forma a alcançar sucesso nas alfabetizações propostas.

A pesquisas sobre o PNAIC foram robustas em relação ao volume dos outros programas e políticas. A dissertação de Pereira (2018) traz contribuições para esta investigação na medida em que, usando também o ciclo de políticas e seus contextos, interpreta a implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo, São Paulo. Para Pereira (2018), em *Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de política: questão de gestão pedagógica*, que pesquisou o programa também no município referência desta pesquisa, a relevância se dá pela importância de se compreender as políticas públicas com o olhar dos diferentes contextos:

Pesquisar a implantação do PNAIC é importante para que implementadores e formuladores de políticas públicas percebam que nem sempre o que é proposto por um governo nacional é entendido e desenvolvido pelos outros entes federativos sob os mesmos pressupostos político-pedagógicos nem as mesmas estratégias de gestão pedagógica. Entendemos que os olhares de pesquisadores e responsáveis por políticas públicas devem se voltar para a forma como elas chegam às salas de aula, vislumbrando tais políticas educacionais em ação e em contextos socioeducacionais determinados, para assim compreender o que faz um determinado município ter ou não resultados pedagógicos (PEREIRA, 2018, p. 28).

A autora ressalta que há distintos interesses entre as diferentes arenas e suas disputas, cada um com seus próprios interesses e percepções acerca de cada programa. Entretanto, apesar das adversas situações postas para a interpretação e implantação do programa nas redes municipais pesquisadas por Pereira (2018), a proposta do PNAIC deixa uma herança para a educação, principalmente no município de SBC que, por uma política de gestão pedagógica peculiar, e por ter uma rede com profissionais de carreira, deixa um rescaldo positivo, de continuidade e permanência, em relação ao outro município estudado. Para a autora, houve uma ressignificação da política federal “em busca de adaptação e construção da própria identidade” (PEREIRA, 2018, p. 176), em função também da cultura político-pedagógica do município de SBC.

A pesquisa de mestrado de Eliane Melo (2015b), *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*, de

2015, tem por objetivo desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a compreender sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores.

Como contribuição significativa, a autora afirma que esse programa, como pacto, é um “instrumento de tecnicizar o discurso educacional destituindo-o de seus aspectos políticos, econômicos e sociais” (MELO, 2015b, p. 162). Apesar da valorização e reconhecimento do PNAIC como conquista para a educação brasileira, com a ampliação da oferta de jogos pedagógicos e livros literários e de preciosos momentos de reflexão e formação em serviço de forma remunerada, o programa peca por oferecer uma “formação que limita e ofusca a visão do docente frente às demandas da educação nacional, por ser ela mesma uma concepção acrítica e ideologicamente dominante” (MELO, 2015b, p. 184).

A tese de doutorado de Claudiana de Melo (2015a), intitulada *Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos*, investiga, por meio de um estudo comparativo, os modelos e as intenções que referendam as práticas de alfabetização. A pesquisadora discorre sobre os elementos estruturantes, sob as orientações do Banco Mundial, de três programas de formação de alfabetizadores (PROFA, Pró-Letramento e o PNAIC).

Conforme Melo (2015a, p. 7), os três programas são bastante semelhantes. O que há de comum é que eles apresentam “o conceito de formação centrado na prática docente, esta baseada na teoria da epistemologia da prática. A reflexão, eixo estruturador do processo de aprendizagem dos professores, é apresentada na dimensão individual, voltada, sobretudo, ao mundo privado da aula”. Todo esse potencial de reflexão da prática pedagógica, à luz de teorias construtivistas, para formação de professores alfabetizadores, está imbricado em uma rede:

A instituição dessa Rede pelo MEC tem por finalidade a qualificação docente nos processos de ensino e de aprendizagem, que se desenvolvem em uma rede de 19 centros ligados às universidades brasileiras, de variadas regiões do País, com o objetivo de produzir materiais em cooperação com as instituições de ensino para fomento de programas de formação continuada de professores e implantação de tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino. As áreas de formação dessa rede são: Alfabetização e Linguagem;

Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação (MELO, 2015a, p. 75).

Em meio a essa rede, destacam-se dois centros de pesquisa e discussão sobre o tema: o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – ligado à UFMG) e o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagens – ligado à UFPE), conforme Melo (2015a). A pesquisadora traz a compreensão de que esses programas são oriundos de políticas próprias de países denominados emergentes: “o investimento na melhoria da Educação Básica como estratégia para a promoção do desenvolvimento econômico do País” (p. 91). Assim, atrelada ao Banco Mundial e a investidores correlatos, a melhoria da educação básica tornar-se-á capaz de contribuir para a acumulação de capital humano e aumento de renda da população trabalhadora.

A tese de Rocha (2019), *Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações*, investiga as significações da docência que perpassam a Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental e educação infantil e a forma da sua interpretação pelos professores. A pesquisadora denuncia que, ao longo da elaboração das três versões da BNCC, embora pudessem ser “propósitos louváveis e muito variados de transformação [...], serviram para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional” (SACRISTAN, 1996, apud ROCHA, 2019, p. 51), e esta seria uma solução para a crise na educação.

O relato de que é fácil estar de acordo com princípios que norteiam a BNCC, como: direito, igualdade e qualidade, presentes na tese em questão, se dá na medida em que a autora questiona o que chama de *ideias-rótulos* nos textos políticos na sua dimensão didático-pedagógica. São conteúdos organizados em torno de objetivos de aprendizagens essenciais obtidas pela apropriação de habilidades e competências. O que há de comum entre esta pesquisa e a de Rocha (2019) é o fato de que, além de usar o mesmo referencial de análise das políticas públicas de Stephen Ball, “concebendo-a como um processo diverso e contestado e sujeito a múltiplas interpretações conforme é encenado” (ROCHA, 2019, p. 117), a autora entende que a BNCC não será implantada nas escolas, “mas que seu desenvolvimento se dará de forma criativa e complexa, embora limitada pelas possibilidades do discurso normatizador” (ROCHA, 2019, p. 117).

O texto de Santos-Clerisi (2020), *Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica*, cujo objetivo geral centra-se em analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, observa um movimento em que o discurso da BNCC segue sobrecarregado de diferentes vozes e ideologias, com excertos que seguem também caminhos distintos. “Todo esse panorama desdobra-se em um discurso impregnado de diferentes posições axiológicas, estando em desarmonia no que respeita aos encaminhamentos primeiramente apontados no documento para o ensino de LP” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 270). O reforço que o contexto da influência reverbera na interpretação modifica a interpretação do discurso no contexto da prática.

Depois de leituras quase infundáveis sobre as pesquisas que envolvem as políticas e programas de formação de professores, o que há de se destacar de comum entre elas é que os programas governamentais que envolvem a formação de professores/as alfabetizadores/as não dão conta de prepará-los/as para os desafios da sala de aula. Seja pelas dificuldades encontradas no seio da sociedade precarizada, pela descontinuidade dos programas ou pelos indistintos problemas dos cursos de formação de professores/as, de graduação ou de extensão, a formação do educador é insuficiente. E ainda:

Por sua vez, os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de expertise no manejo de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio, enfim) e de recursos organizacionais da escola (tempos, espaços, materiais didáticos) para alcançar as metas propostas (BARRETTO, 2015, p. 698).

Assim, o contexto da prática de aplicação dos cursos de formação acaba perdendo força em função da contínua transformação, descontinuísmos e ingerência na formação do alfabetizador. “Boa parte das condições que dão sustentabilidade às práticas docentes efetivas está fora do controle dos professores” (BARRETTO, 2015,

p. 697). É importante que o/a professor/a tenha apoio e orientação a cada formação para a continuidade no diálogo proposto:

Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso (BARRETTO, 2015, p. 695).

Os professores que efetivam o contexto da prática pedagógica dependem das definições da política educacional e dos diferentes estilos de gestão e das culturas organizacionais instituídas, para o que Barretto (2015, p. 695) chama de “sedimentar um ideário comum”. A verdadeira mudança nas práticas educativas requer outras “estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos” (p. 695).

Uma constatação importante, ao findar a análise dos repositórios de teses e dissertações, é que muito se tem pesquisado no campo da alfabetização. Entretanto, na esfera da alfabetização voltada à educação integral, são diminutas as informações obtidas em pesquisas, especialmente sobre a associação dos dois temas como sendo um só. Assim também ocorre com a alfabetização crítica, a alfabetização emancipadora e a alfabetização humanizadora. O trabalho da alfabetização crítica, emancipadora e humanista, mediado por práticas transformadoras, está a serviço da formação integral dos alfabetizandos, portanto, será uma alfabetização integral. Desse modo, as pesquisas anteriormente citadas são complementares ao tema desta investigação no sentido de construírem, juntas, um conceito bastante interessante de alfabetização integral. Daí a relevância deste trabalho ao associar esses temas como elemento formador do cerne da alfabetização integral.

A alfabetização precisa ser tratada como um importante elemento da formação integral dos alunos e alunas. Assim, colocar-se-á em prática a alfabetização para a humanização, para a crítica e para a emancipação, enfatizando o/a aprendente como sujeito e não objeto do processo educativo, como pregava Paulo Freire.

Além do levantamento na BDTD, foi necessário analisar os estudos sobre a atual Política Nacional de Alfabetização – PNA publicados em periódicos. Por ser recente, ainda não há teses e dissertações disponíveis, mas vários pesquisadores da educação têm se manifestado por entrevistas e artigos. Macedo (2019) afirma que a

política de alfabetização da PNA a reduz a um processo de codificação e decodificação que não consegue se sustentar cientificamente, justamente o contrário do que afirmam os documentos da PNA. A autora ressalta que há 40 anos já se conhecem “os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, essa ferramenta cultural inscrita no cotidiano de todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica” (MACEDO, 2019, p. 64).

Em consonância com o mesmo pensamento sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA, Mortatti (2019, p. 26) afirma que tal política “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas”. Apesar de os documentos da PNA apresentarem “evidências científicas”, para a pesquisadora tal política está atrelada a uma metodologia baseada na questão dos métodos de alfabetização, associada a um “projeto político-ideológico” (MORTATTI, 2019, p. 62). Mortatti (2019, p. 31) denuncia uma suposta necessidade de se impor uma mudança convenientemente elaborada sem que haja um diagnóstico preciso, apresentando pesquisas estrangeiras como evidência. E afirma ainda que tal política pode causar efeitos desastrosos para a educação, sob a égide do “obscurantismo e retrocesso”.

A Política Nacional de Alfabetização será abordada com maior aprofundamento nas seções posteriores.

Esta seção tratou dos aspectos metodológicos da pesquisa, trouxe o levantamento bibliográfico sobre alfabetização na perspectiva da educação integral, ampliou os descritores para outros mais abrangentes e completou as pesquisas com os descritores e os nomes dos programas pesquisados. As entrevistas se deram no contexto dos estudos de Szymanski (2018) e a pesquisa qualitativa com o aporte de Gil (2002). O levantamento bibliográfico contribuiu de modo singular para estabelecer conexões entre as pesquisas, seus propósitos e resultados.

A próxima seção envolve o arcabouço teórico da alfabetização utilizando os referenciais de Paulo Freire com o viés da educação humanizadora e emancipadora, Emilia Ferreiro com o construtivismo e a teoria psicogenética da alfabetização e Maria do Rosário Longo Mortatti nas reflexões críticas e políticas da educação.

2 A ALFABETIZAÇÃO E A CULTURA DA ESCRITA

[...] minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 29).

Esta seção parte de uma abordagem sobre educação integral para, em seguida, apresentar conceitos, teorias e métodos de alfabetização, seus pressupostos teóricos e práticos. Analisa conceitos de autores que tratam do tema, especialmente Emilia Ferreiro e Paulo Freire, que discutem uma educação promotora da conscientização crítica e transformadora.

2.1 Educação integral e alfabetização

A alfabetização, em uma abordagem mecanicista, é compreendida como um exercício de codificação e decodificação, ensinando e aprendendo técnicas. Em uma perspectiva de educação integral, promove o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de conteúdos temáticos que ampliem a compreensão da realidade, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, culturais, corporais, éticos e estéticos.

Trata-se de uma abordagem crítica, na qual livros infantis e outros gêneros, que tratam de temas como racismo, preconceito, organização familiar, meio ambiente, diferentes culturas, podem ser propostos e discutidos com os/as estudantes no processo de alfabetização. Assim se estabelece uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre os temas sociais ligados ao ensino da leitura e da escrita.

Por outro lado, a alfabetização limitada à codificação e decodificação leva os/as alfabetizadores/as a ensinarem o alfabeto relacionando letras com palavras, sem contextualizá-las ou dialogar sobre seus significados. O ensino da letra “i”, por exemplo, pode ocorrer relacionando à palavra “índio”, com uso de cartazes que apresentam uma visão estereotipada dos povos indígenas. A abordagem crítica, ao contrário, considera o universo vocabular do educando, como ensinou Freire e, na

referência aos povos indígenas, promove a compreensão das crianças sobre a importância da cultura desses povos para a identidade do povo brasileiro. Isso incentiva a pesquisa, para que aprendam mais sobre esses povos que sofreram e sofrem exclusão e discriminação, descobrindo, inclusive, que muitos deles vivem na nossa cidade, mas nem por isso perdem a sua identidade como indígenas.

É nessa compreensão de alfabetização para uma leitura crítica do mundo que esta pesquisa apresenta referenciais teóricos a fim de tratar do tema. A educação crítica, que considera uma pessoa em toda a sua integralidade, não é um tema novo. Segundo Gadotti (2009, p. 21), “é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”². A visão aristotélica se dá conta de que a educação faz emergir todas as faculdades do ser humano, porque ele é um ser multidimensional em constante desenvolvimento:

A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus, como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

Como herança tardia da Revolução Francesa, a multidimensionalidade da educação integral reforça o anseio da população operária, na luta por uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que se institui uma sociedade burguesa europeia. Assim, pensadores europeus do início do século XX, que defendiam a educação na perspectiva de uma educação integral, acreditavam que ela deveria ser tratada como elemento de desenvolvimento humano com muitas dimensões, como defendera Platão, Aristóteles e, muito depois, Marx. No Brasil, inicialmente, esse modelo de educação foi tratado com bastante ênfase no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. A Revolução de 1930 trouxe a ideia do “Estado de Compromisso”, com ajustes nas relações internas das classes dominantes, no governo de Getúlio Vargas.

A educação integral engloba diferentes dimensões de formação do indivíduo, sendo essas cognitivas, afetivas, físicas, sociais, éticas etc.

² Omnilateralidade ou onilateralidade é um termo que se coloca em uma perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (MANACORDA, 2010, p. 42).

Essas dimensões compõem a formação plena do ser humano e equiparam-se em grau de importância, visto que nenhuma é mais importante que a outra, já que formam o todo: o ser humano. Nesse sentido, pensar a educação integral é pensar na formação do ser humano completo, que se forma e se transforma a todo momento e em todo lugar. A escola é, por sua vez, mais um lugar que proporciona momentos de formação do ser humano, como a família e os amigos. O tempo que cada pessoa fica na escola serve para oportunizar aprendizagens, logo, permanecer mais tempo na escola significa participar de mais momentos de aprendizagem e com isso ampliar o processo de construção do ser humano junto da escola (SÔNEGO; GAMA, 2018, p. 142).

Sendo a formação integral parte da construção do indivíduo, e a escola se configura como lugar importante da socialização inicial, ela se destaca como elemento distinto na formação do ser integral, representando um lugar de construção de saberes escolares que se ampliam aos saberes populares, culturais e sociais, e território do direito constitucional de todos.

É importante conceituar para se compreender melhor. Campos (2006, p. 24) afirma que a alfabetização “tomada num sentido estrito, pode ser entendida como um processo de aquisição de um conjunto de procedimentos e habilidades indispensáveis à prática de leitura e escrita”. Mas a alfabetização na perspectiva da educação integral traz o sentido amplo. Um caminho para a construção de aprendizagens que vão além de um processo de “construção de habilidades”. Ela se dá à medida que o que se aprende e o que se ensina estão em mútua aprendizagem, sem deformar a “necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2003, p. 25).

A alfabetização é a estruturação do processo de construção da língua materna. Ela vai desde o domínio dos aspectos notacionais até as normas gramaticais/ortográficas, seus usos e funções sociais; não precisa obedecer, necessariamente, essa ordem na sua metodologia de ensino ou aprendizagem, e não tem momento certo de início ou fim:

Cada sociedade, num dado momento histórico, político, econômico, social, formou culturas diferentes, que produziram saberes diferentes, nos quais diversos autores se fundamentaram para formular métodos, técnicas e teorias que atendessem às necessidades sociais e que evoluíssem de acordo com cada sociedade e com o acúmulo de conhecimentos (DAUDT, 2004, p. 146).

Além dos aspectos formais, como a estrutura da língua em si, a alfabetização compreende aspectos informais que estruturam seu uso na sociedade. E a alfabetização integral pode formar indivíduos capazes de melhor interagir com a sociedade e em defesa de si e do outro, isso por causa dos diferentes saberes formativos oferecidos pela alfabetização integral.

2.2 Paulo Freire e a alfabetização

O educador brasileiro, autor de *Pedagogia do Oprimido*, defende que a escola precisa ensinar o/a aluno/a a ler e a *ler o mundo*, para transformá-lo, como ato político. Para tal, o/a alfabetizando/a, adulto ou criança, precisa se alfabetizar integralmente. Não é possível tratar a alfabetização na perspectiva freireana sem associá-la à educação integral. A compreensão da educação integral ganha destaque com a visão de Paulo Freire (2006) sobre um processo educativo libertador e emancipatório. O educador formula um pensamento de educação conscientizadora e transformadora que acontece o tempo todo.

Nos *Círculos de Cultura* que Freire criou nos anos de 1960 para a formação dos grupos populares, ele propunha que o educando pudesse reconhecer a si, numa visão antropológica, como um ser inacabado, conectivo, que precisa do outro para compartilhar e se transformar mutuamente, modificando assim a realidade. O autor afirmava que a educação deve atender àqueles que têm “fome na cabeça” (FREIRE, 2006, p. 121), uma educação que é negada à maioria do povo brasileiro.

Ali eram discutidos os temas geradores que emergiam no diálogo com os grupos populares, para que os educandos pudessem analisá-los na perspectiva da cultura, dos valores, da economia, das relações e trabalho, promovendo uma análise ampliada para a formação integral, sem reduzir a alfabetização à decodificação de letras e frases. Alfabetizar, para Freire, significava conscientizar. O conhecimento não era doado, mas construído em um movimento de partilha e de diálogo. A alfabetização, numa perspectiva da educação integral freireana, estava comprometida com os oprimidos. Era tratada como aprendizagem do valor de si, do seu voto, do seu pensamento e das suas necessidades de oprimido, rompendo a barreira da invisibilidade posta pelo opressor. Um exercício político em construção.

A escrita, numa alfabetização integral, parte exatamente das reflexões do território do/a aluno/a, seu espaço, sua individualidade, para a construção de uma aprendizagem que será assunto do processo de alfabetização.

[...] um dos objetivos do trabalho alfabetizador é o estímulo à percepção de que "... se era possível transformar o mundo que não fez, por que não, então, ser capaz de transformar o outro mundo, o mundo que o ser humano fez, que é o mundo da cultura e o mundo da História?" (FREIRE; BETTO, 1998, p. 37).

O exercício alfabetizador freiriano é ousado e desafiador, pois acessa um universo antes inexplorado, do ponto de vista do alfabetizando. E é preciso ousar, também, para alfabetizar. Paulo Freire (2019) afirma que a educação é um ato de amor e coragem na medida em que acolhe a todos os educandos e cria situações de estudo e de reflexão.

O processo de alfabetização, para Freire (2003), refuta práticas mecânicas ou de memorização, pois representa um ato de aprendizagem crítica da leitura e da escrita, envolvendo a necessidade de aprender a ler e a escrever para ser sujeito dela, com consciência reflexiva da sua cultura. Por isso é tão desafiadora. E para que não seja falaciosa, a educação deve ir ao encontro do debate, sem temê-lo, sempre em busca da discussão criadora.

Não se compreende a alfabetização separando a leitura da palavra da leitura do mundo (FREIRE, 2019). A leitura do mundo, sim, precede a leitura da palavra, pois, antes de ler e escrever, o alfabetizando reconhece o mundo a sua volta, como ele é e o que há nele, quais são os signos gráficos que ele ainda não compreende e o que representa a escrita da palavra que ele ainda precisa aprender. Assim, quando vai para a escola, a criança já tem muitas informações sobre o mundo, sobre a leitura e a escrita que circula socialmente. A alfabetização, portanto, já se iniciou muito antes de um trabalho formal da escola.

Portanto, é importante reconhecer e permitir que a criança use as ferramentas que tem, seu conhecimento prévio, suas hipóteses sobre o mundo, seus recursos intelectuais, emocionais, culturais, que fale sobre seu cotidiano, sobre coisas do mundo que conhece e que quer conhecer, dialogando e refletindo.

De acordo com Freire, a alfabetização é um processo da educação que ensina as pessoas a perguntarem o porquê de as coisas existirem, incentivando a autonomia

de pensamento. É possível propor, desde cedo, pensar sobre o seu lugar no mundo estabelecendo relações entre crenças, culturas e suas diversidades. Para Freire e Macedo (2002), a alfabetização deve ser tratada como expressão cultural e precisa ser vista como uma dimensão da cultura na prática educativa.

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu quefazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 33).

O mundo da cultura do/a alfabetizando/a é parte importante da alfabetização integral, nutrindo-a. Bourdieu (1996) reafirma a cultura como fonte e justificativa para a educação à medida que a nutre para a formação do/a aluno/a crítico e socializado. É um elemento fundamental, também, para a formação do alfabetizando, compreendendo-o em toda a sua integralidade. A escola voltada à formação integral precisa funcionar como ambiente de encontro das diversas culturas favorecedoras de aprendizagens a todos os grupos culturais, sociais e étnicos.

A alfabetização tem faces distintas que servem a muitos propósitos, e é compreendida por Freire e Macedo (2002, p. 7) como exercício político-cultural, “constructo significativo”, um conjunto de práticas que atuam para “*empower* (empoderar) ou *disempower* (desempoderar)” as pessoas. Afirmam ainda ser um “fundamento necessário à ação cultural para a liberdade”, exercício político importante àquele ou àquela que assume a “responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla” (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 7). A compreensão de alfabetização, assim, contribui significativamente para a construção de aprendizagens que favorecem a leitura e a escrita de mundo no mundo:

[...] minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 29).

Ao se alfabetizar, o sujeito se apropria de algo muito além das conquistas individuais, pois trata-se de uma prática social. A alfabetização é, dessa forma, acesso

ao exercício da leitura e da escrita em sua função social, de ter e fazer escolhas a partir dela. A pessoa alfabetizada pode se inserir na construção e compreensão do mundo e no mundo de uma nova forma, diferentemente da que fazia antes, ampliando as possibilidades de lê-lo e de socializar-se nele.

Uma alfabetização em uma perspectiva democrática pode ser emancipadora (FREIRE, 2019), não somente nas interações em sala de aula, como também fora dela, nas diversas relações cotidianas. A educação, assim como a alfabetização, é uma prática política. Para Freire (2019), não existe neutralidade na educação que possa se efetivar por meio de um processo reacionário e autoritário, ou por meio de relações mais democráticas, participativas e respeitadas. Ambas as opções são políticas, sendo que apenas a segunda está vinculada ao fortalecimento da democracia. Assim, sua proposta dialógica, problematizadora, não é apenas um método, mas uma práxis que não dissocia teoria e prática e que tem como objetivo libertar-se das relações opressoras muito presentes em nosso corpo social. Como argumenta Campos (2021), a práxis freireana transforma o sujeito e a sociedade.

Ao mesmo tempo em que a alfabetização democrática, na perspectiva de Ferreiro (2013), traz consigo uma nova forma de inserção do ser humano ao mundo da escrita e das culturas, ela traz também a interação com o novo mundo social, de situações vividas e vistas por ângulos diferentes. Freire trata-a como uma atividade educativa conscientizadora, de natureza política, trabalhada como um exercício real de uso da linguagem e suas diversas formas de expressão.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001a, p. 261).

Uma prática pedagógica emancipadora provoca a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001b, p. 29) e o exercício compreensivo da leitura e da escrita. Auxilia na tarefa de criticar, concordar, discordar, compreender e comunicar. Essa compreensão freireana de alfabetização se contrapõe às práticas reducionistas e memorísticas, que nada têm de emancipadoras. A invenção da escrita é um longo processo histórico de

construção de um sistema de representações, e não apenas um método de decodificação dos signos gráficos que ainda predomina em muitas escolas.

2.3 Leitura e escrita: acesso desigual

Um breve olhar para a história permite compreender que “houve uma época, vários séculos atrás, em que escrever e ler eram atividades profissionais e aqueles, a elas destinados, aprendiam-nas como um ofício” (FERREIRO, 2012, p. 11). As pessoas que escreviam, elaboravam ou controlavam o discurso não eram as mesmas. Havia os leitores oficiais e havia os escribas. Ler e escrever era um exercício profissional. Ferreiro (2012) anuncia que o início dos problemas da alfabetização se deu quando a escrita deixou de ser uma profissão e passou a ser obrigação de todos: “ler não era marca de sabedoria e sim de cidadania” (FERREIRO, 2012, p. 12).

A construção das habilidades que auxiliam a escrever com autonomia conduz ao momento em que o sujeito se apropria do sistema de escrita da língua, com todos os seus princípios alfabéticos, ortográficos e usos sociais da escrita. Ele inicia quando a pessoa nasce e vai compreendendo o mundo que o cerca.

Porém, o conceito de escrita e de leitura democrática, como construção social, trouxe consigo uma “incapacidade radical de torná-la efetiva” por parte da escola. Aí surge o “fracasso escolar, inicialmente concebido não como fracasso do ensino, mas da aprendizagem, ou seja, como responsabilidade do aluno”. Posteriormente, outras nomenclaturas surgiram: “de espírito débil, imaturos ou disléxicos, com déficit cultural” (FERREIRO, 2012, p. 14). Entretanto, nunca se superou o pensamento de que as dificuldades de aprender a ler e a escrever levam ao insucesso escolar. Em uma sociedade de desiguais, como a brasileira, a alfabetização ainda é privilégio de uns:

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (SOARES, 2003, p. 58).

Na sociedade moderna, grafocêntrica, a leitura e a escrita estão intimamente associadas aos fazeres sociais cotidianos, causando uma espécie de dominação,

para quem a tem, e de exclusão, a quem não a tem. Ela oferece acesso a fontes de conhecimento e de poder. Aí se insere a relação econômica, política e social com a alfabetização.

As diferentes classes sociais lidam com a alfabetização de formas distintas. E seria preconceituosa, além de falaciosa, a afirmação de que crianças pobres são geneticamente programadas para aprender mais devagar. Porém, é preciso considerar que as “oportunidades sociais são importantes no aprendizado do sistema de escrita alfabética” (MORAES, 2001, p. 71). Ferreiro e Teberosky (1999) compararam os conhecimentos sobre a escrita em crianças de classe média e de classe popular. Segundo as pesquisadoras, em geral, crianças de classes populares progrediam mais lentamente nas hipóteses de escrita, mas não era regra. Elas podem avançar menos que as crianças de classe média, ao concluírem o primeiro ano, justamente porque o acesso à cultura letrada fica prejudicado pelas desigualdades sociais impostas pela carência nas oportunidades de acesso ao mundo da cultura e também da leitura e escrita. Entretanto, a escola tem papel significativo no processo de aprendizagem, especialmente nas etapas iniciais da leitura e da escrita.

O tipo de ensino praticado é um fator determinante para permitir que a maioria das crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano (do ensino fundamental) com mais conhecimentos sobre o sistema de ensino alfabético (MORAES, 2001, p. 72).

O ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das condições de acesso à cultura letrada, e também das práticas de ensino que a escola desenvolve. Acrescenta-se a esse processo os estímulos que a criança tem em casa, bem como seus referenciais da importância da leitura e da escrita no cotidiano das pessoas.

A alfabetização é uma aprendizagem significativa e necessária “à vivência e até mesmo à sobrevivência” (SOARES, 2003, p. 58). FREIRE (2019, p. 26) instiga à reflexão da “palavra que instaura o mundo do homem”. Ela é usada como elemento de domínio, prestígio e poder, em diversos campos econômicos, sociais, políticos, além de ser um bem simbólico cultural.

2.4 Alfabetização: diferentes conceitos e abordagens

Citando Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com a pesquisa *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), há de se observar a revolução no entendimento do que é e como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita que essa pesquisa provocou. Na investigação, as pesquisadoras desenvolveram um estudo sobre os estágios pelos quais passam as crianças antes de aprenderem a escrever convencionalmente.

Um dos referenciais teóricos que ancoram esta pesquisa é justamente o de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2013), psicolinguista argentina que defende a alfabetização como um processo que envolve saberes adquiridos antes de as crianças irem à escola. Ela critica os livros de alfabetização limítrofes com textos curtos, sem sentido e sem estrutura textual coerente, chamados de cartilhas.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

A autora defende o uso de textos do cotidiano como fontes de aprendizagem sobre a língua e como a escola deve aproveitar os conhecimentos que a criança traz de casa para suscitar hipóteses cada vez mais desafiadoras, até que a criança aprenda a usar a escrita de forma alfabética.

A alfabetização escolar é considerada um processo integrante de uma rede de conhecimentos que desencadeiam a aprendizagem da leitura e da escrita na etapa de escolarização de crianças. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a alfabetização não é um estado ao qual se chega num determinado momento na escola, mas um processo cujo início se dá antes da escola e que não termina ao finalizar a escola primária, e vai muito além dela.

A aquisição da representação escrita da linguagem tem sido tradicionalmente considerada como uma aquisição escolar (isto é, como uma aprendizagem que ocorre, do início ao fim, no contexto escolar). Ora, sabemos que, entre os conhecimentos fundamentais, praticamente não há domínios dos quais possamos identificar um início propriamente escolar (FERREIRO, 1990, p. 11).

Emilia Ferreiro ressalta que algumas crianças chegam à escola com um amplo conhecimento sobre a cultura do escrito, e que a aprendizagem, a que chamamos de alfabetização dessas crianças, começa muito cedo, antes da escola. Outras crianças, porém, convivem mais efetivamente com a escrita na escola. Mas com ou sem a ajuda da escola, Ferreiro e Teberosky (1999) completam que a criança tem, desde cedo, suas próprias ideias sobre o que a escrita representa, levantando hipóteses próprias.

A alfabetização é um processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética – SEA³ – e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional. A escrita é um “sistema de representação e não um código, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental” (MORAIS, 2014, p. 71).

A aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não a aquisição de um código. Para isso, é necessária uma prática de alfabetização contextualizada, permeada por um fazer lúdico que propicie construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade. Mas a alfabetização vai muito além disso. Morais (2014) compreende-a como um longo processo de aprendizagem:

Se falamos em sistema de escrita alfabética, é porque a concebemos como um sistema notacional e não como um código. Para aprender um código, basta apenas decorar novos símbolos que substituem outros símbolos de um sistema notacional já aprendido. A humanidade inventou importantes sistemas notacionais, como o de numeração decimal e a escrita alfabética. Esta última é uma econômica e complexa representação da fala, só inventada depois que foram criados outros sistemas de escrita (ideográficos, silábicos). Para poder se apropriar do SEA, o aprendiz precisará compreender como ele funciona e aprender suas convenções (MORAIS, 2014, p. 34-35).

Aprender na escola como a escrita funciona é fazer dela o lugar de representação da aprendizagem da linguagem textual, instrumento para que a criança compreenda o código alfabético e o uso social desse sistema de escrita. A compreensão do princípio alfabético e suas convenções perpassa a consciência fonêmica e abrange a consciência fonológica.

³ SEA – Sistema de Escrita Alfabética foi um termo cunhado por Artur Gomes de Morais para descrever o sistema notacional de escrita que compreende elementos da escrita convencional repletos de símbolos que representam os sons da fala.

Consciência fonêmica diz respeito à habilidade de, conscientemente, manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra, a consciência fonológica diz respeito à habilidade de, conscientemente, manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras (MORAIS, 2014, p. 69-70).

Consciência fonológica e consciência fonêmica são termos diferentes relacionados ao conhecimento que uma pessoa tem sobre os sons das palavras que pronuncia. São aprendizagens comuns ao alfabetizando, mas não se pode limitar a alfabetização ao aprendizado dessas duas consciências, isso seria tolher a criança de aprender com a escrita que há no mundo. Numa sociedade grafocêntrica, é fundamental que as crianças aprendam sobre o uso e o funcionamento da escrita, e se alfabetizem. Entretanto, o conceito de estar alfabetizado vem sendo tema polêmico, especialmente nos dias atuais, com o uso da palavra letramento como um outro elemento integrante da aprendizagem e uso da escrita social.

As palavras letramento e alfabetização se fundem, mas em outras vezes são trazidas como temas separados. A origem do uso do termo “letramento” no Brasil se deu por Mary Kato, em sua literatura *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*:

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização. [...] um estudo⁴ sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. Mais recentemente, a palavra tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em título de livros⁵ (SOARES, 2001, p. 33).

Do final do século passado até a atualidade, o termo letramento vem sendo bastante usado. Ele é a adaptação da tradução do inglês para o português de *literacy*, que significa “a condição de estar alfabetizado”, e se refere a um atributo dado àquele ou àquela que sabe usar as habilidades da leitura e da escrita em diversas situações sociais. Soares (2001) é uma das principais defensoras do termo letramento como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, conjugando-as com as práticas sociais de interação

⁴ O estudo é da pesquisadora Leda Verdiani Tfouni e está publicado no livro *Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso*. Coleção Linguagem/Perspectivas, São Paulo: Pontes, 1988.

⁵ Ângela Kleiman, *Os significados do letramento*, coletânea de textos, Campinas: Mercado das Letras, 1995, e Leda Verdiani Tfouni, *Alfabetização e letramento*. Coleção Questões de nossa Época, São Paulo: Cortez, 1995.

oral” (SOARES, 2001, p. 15). Para a autora, ser apenas alfabetizado é insuficiente à plena participação do indivíduo na sociedade.

A realidade social supõe que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso desse conhecimento, “saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 21). Essa definição de alfabetização em separado do letramento é discordante do conceito de aprendizagem da leitura e da escrita como conhecimentos que “remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas” (FERREIRO, 2012, p. 41).

Para Soares (2001), apropriar-se da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever, pois “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (SOARES, 2001, p. 39).

Um indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2001, p. 40).

Apesar de parecer uma outra condição ou estado do alfabetizado, ser letrado, segundo esta pesquisa e em conformidade com a teoria de Ferreiro (2013), refere-se ao mesmo momento da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a alfabetização o processo completo. Para a autora, ao separar alfabetização de letramento, corre-se o risco de compreender alfabetização como decodificação e letramento como um momento mais avançado de compreensão de textos. Ferreiro discorda desse posicionamento, entendendo que a alfabetização não ocorre de forma dissociada do acesso e da compreensão da cultura letrada.

Ferreiro (2013, p. 31) ressalta a escrita como um produto histórico de culturas urbanas e que foi inventada de maneira independente em quatro ou cinco lugares diferentes: “Mesopotâmia, China, Vale do Nilo, Zonza Maia e Vale de Limbus (Índia)”. Algumas escritas foram mais exitosas que outras e sobrevivem até os dias atuais. As escritas sobreviventes ao tempo foram as da Mesopotâmica e da China. Entretanto, as grafias chinesas permaneceram fiéis à sua origem, mas a escrita mesopotâmica sofreu e sofre enorme transformação ao longo do tempo, de acordo com os valores culturais dos povos que a adoraram. Ferreiro (2013) ressalta ainda que são muitas as

culturas do escrito por causa das imigrações e da imersão dos povos ao conviverem com outras escritas.

Assim, para a autora, a escrita atual se deu pela transformação de diferentes escritas, e a alfabetização pela apropriação dessas variadas culturas do escrito. Mas as diversas palavras usadas para definir alfabetização e letramento colocam as definições em formas dicotômicas. Se assim entende-se a alfabetização numa condição de apropriação do sistema de escrita, essa compreensão gera uma dissociação entre algo que é visto como um código do sistema de marcas com correspondências grafofônicas e o letramento como uso social das funções da escrita, como se fossem dois eventos em separado.

Ferreiro (2013) ressalta que o perigo de conceber a alfabetização como aprendizagem de um código em um processo mecânico é ignorar que se trata de um sistema e sua construção histórica e cultural. Para a autora, o conceito de alfabetização se constitui em um processo de interação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, a língua escrita e a aprendizagem dos usos e funções da leitura e da escrita em práticas sociais e escolares para o domínio da norma culta. Assim, a autora reconhece ser desnecessária a adoção de um termo a mais – letramento – para completar a alfabetização. A palavra “alfabetização” já abarca os dois conceitos.

O entendimento do que é alfabetização mudou ao longo do tempo, à medida que inúmeras áreas do conhecimento, além da pedagogia, passaram a estudá-la:

A alfabetização não é mais entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental, realizada numa instituição específica (a escola). A alfabetização passou a ser estudada por inúmeras disciplinas: a história, a antropologia, a psicolinguística, a linguística (além das tradicionais, como a epigrafia, a arqueologia, a numismática) (FERREIRO, 2012, p. 67).

Práticas transmissivas já não correspondem aos novos conhecimentos científicos e pedagógicos sobre o que a criança pensa acerca da leitura e da escrita, pois eles advieram das várias disciplinas que estudam a alfabetização, e ganham o campo da multidisciplinaridade.

O uso dos métodos, numa abordagem tradicionalista há muito já criticada por exercer um potencial “mecânico e instrumentalista” na alfabetização, em que se

constroem conceitos “de forma paulatina, fragmentada” (VIEIRA, 2012, p. 61), expõe o/a aprendente a um processo que se faz da parte para o todo, da letra para a frase ou do todo para a parte, de um pequeno texto para a letra, utilizando métodos sintéticos. Muitos desses métodos trabalham a alfabetização como construção apenas da consciência fonêmica, como um processo mecânico, envolvendo repetições de sílabas e fonemas, trazendo um processo diferente no entendimento e consideração dos saberes da criança, ignorando-o.

2.5 A forma instrumental de se alfabetizar

A prática do ensino das primeiras letras no Brasil se aprimorou no século XIX com o que os pesquisadores chamaram de princípio geral dos métodos sintéticos, de “centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 214-215). Para Ferreiro e Teberosky, a alfabetização sempre foi vista por muitos como um exercício instrumental:

Há uma visão muito instrumentalista que pensa da mesma forma há muitas décadas, o que lastimo. Diz-se: "Primeiro você vai aprender a mecânica das correspondências dos fonemas e grafemas e é melhor não pensar, porque é um exercício mecânico de associação, de correspondências. Depois você vai decorar, e depois vai entender o que você está lendo e, depois, quem sabe, acontecerá um milagre chamado prazer pela leitura." Na verdade, o prazer pela leitura entre as crianças nasce com os leitores que a rodeiam, é a primeira coisa que se instala [...]. É a primeira, não a última (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 123).

A forma instrumental de se alfabetizar trabalha uma etapa após a outra, como se o processo de alfabetização acontecesse de modo sequencial e fragmentado. Ela se inicia com a memorização das vogais, depois das consoantes, os encontros consonantais, as sílabas e os sons delas e depois palavras, frases e finalmente, textos, em um processo gradativo, mecânico e fragmentado.

Chartier (2007) discorre sobre o tema tratando como um equívoco dos métodos tradicionais conceberem a aprendizagem da leitura e da escrita como exercício escolar mecânico e repetitivo, em que a cópia como ação da alfabetização é uma atividade clássica a qual pode também ser relacionada a um ato automático de escrita

não reflexiva, mantendo os/as alunos/as ocupados/as, sem uma compreensão sobre o que copiam, porém, podendo constituir um ato inteligente do/a aprendiz.

Reavivando a história, Soares afirma que “é a partir de meados dos anos 1980 que o privilégio até então atribuído à leitura, nos métodos de alfabetização, torna-se uma *questão*” (2001, p. 26, grifo nosso). Isso devido a uma mudança de paradigmas trazida por conceitos advindos da teoria construtivista, que vê o processo de escrita como produção textual, entendendo a sua construção como um todo na comunicação textual. Então, a escrita passa a desempenhar um papel importante na alfabetização. Antes dessa mudança do paradigma de alfabetizar, havia dois modelos usados para a alfabetização, consistindo de instruções a serem seguidas, paulatinamente, para o ensino da leitura e da escrita. Eles ainda são usados, porém em menor escala.

Após as pesquisas psicogenéticas envolvendo a escrita, observou-se que a criança vai levantando hipóteses e construindo conceitos sobre leitura e escrita de acordo com suas experiências com diferentes modelos de escrituras. Assim, poder-se-á construir também um modelo de leitor que sente, ou não, prazer em ler e faz associações lógicas com escritas que já conhece, relacionando-as com os respectivos fonemas.

Antes dessas pesquisas envolvendo a psicogênese da língua escrita, os métodos de alfabetização imperavam. Eles se dividem em dois grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos. Os sintéticos são considerados aqueles que partem da menor unidade da escrita, letras ou sílabas. Nesses métodos sintéticos, o conteúdo é dado e o aprendiz pode se concentrar nos problemas postos pela escrita (a grafia). Os mais conhecidos deles são: Método Alfabético, Método Fônico e Método Silábico. Os analíticos partem da maior, ou seja, frases ou textos, e os mais conhecidos são: Método Palavração, Método Sentenciação e Método Global (Historieta ou Conto).

Mortatti (2009) afirma que se passaram cem anos da implantação de um modelo escolar republicano no Brasil, com o uso dos métodos de alfabetizar. Houve, também, muitas mudanças sociais, culturais e políticas. Ainda há uma ordem de consenso sobre o fracasso escolar na educação pública, apesar da intensa mobilização e discussões por pessoas da sociedade, administradores públicos e educadores/as.

A face mais visível dessas discussões se foi configurando na questão dos métodos de alfabetização ou “querela dos métodos”, como passou a ser denominada. Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas [...] (MORTATTI, 2009, p. 94).

A voz que hoje ecoa acerca da questão do uso dos métodos de alfabetização, sintéticos ou analíticos, denuncia a fragmentação do ensino da leitura e da escrita movida por diferentes sujeitos em diferentes momentos políticos com distintas urgências sociais. A cada programa de governo, uma nova ordem se instaura trazendo novas políticas de educação e encerrando a política anterior. Assim, para Mortatti (2009, p. 95), a alfabetização divide-se em diferentes momentos históricos e políticos, estabelecendo uma ruptura no “âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização”.

Morais (2012) afirma existirem sempre teorias e concepções por trás dos métodos de alfabetização ou do ensino de maneira geral. Essas teorias estão ligadas ao objeto do conhecimento e à aprendizagem, que na alfabetização se refere a um modelo de escrita alfabética. O problema maior de se trabalhar alfabetizando com o uso dos métodos sintéticos, sejam eles alfabético, silábico ou fônico, é que a escola, ao estabelecer o seu uso, tem um propósito diferente da leitura e da escrita que está fora dela. Para Lerner (2002), a leitura na escola se torna mecânica, fragmentada e descontextualizada, mas a leitura na sociedade, fora da escola, é contextualizada e com uma função social clara e em uso cotidiano.

Diferentemente dos métodos, a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) mudou o olhar do alfabetizador para a aprendizagem da criança, identificando melhor o que ela pensa e quais hipóteses levanta ao refletir sobre a escrita. A pesquisa trouxe à tona que os métodos são reducionistas e robotizantes à medida que não proporcionam a reflexão sobre a língua em seu uso social.

2.6 Método fônico, o retorno

Também conhecido como fonético, esse método surgiu como forma de ensino na alfabetização do Brasil em 1950, a partir de críticas ao método de soletração e, assim como o silábico, privilegia a correspondência grafofônica. Faz parte do grupo

dos métodos sintéticos. Normalmente, as cartilhas que usam esse método apresentam palavras ou pequenos textos, alguns formando uma historinha para cada som, com o uso, essencialmente, de palavras simples (consoante + vogal), destacando o som de cada uma em separado e depois juntando-as, formando um novo som:

O destaque ao fonema isolado é ainda hoje empregado em alguns materiais que utilizam cartazes com figuras que ajudem a destacar a letra e seu som em posição inicial e o fonema em posição final, sendo que este é emitido várias vezes pelos alunos e pelo professor - ao ver a letra M, pronunciam mmmm. (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 217).

Há uma forte crítica a esse método, pois ele apresenta sons das junções das letras, dos fonemas, de forma a ignorar o comportamento de letras que têm sons diferentes, segundo suas posições. Para a autora, o sistema de escrita “é uma representação complexa e suas propriedades precisam ser compreendidas pelo aprendiz, por meio de diversas abordagens e estratégias” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 218).

São exemplos de cartilhas com o método fônico: *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro, de 1880, *Minha Abelhinha*, de Almira Sampaio Brasil da Silva, de 1965, e *Casinha Feliz*, de Iracema e Eloisa Meireles, de 1962. O método fônico busca a familiarização dos sons das letras por meio da observação do movimento da boca para cada letra.

Esse método voltou à cena atual com a gestão, no MEC, da equipe do presidente Jair Bolsonaro. Com uma política voltada à alfabetização sintética, o MEC lança em 2019 a cartilha da Política Nacional de Alfabetização – PNA, declarando como propósito a redução do analfabetismo no País. Apesar das muitas críticas acerca do retrocesso e dos descaminhos da alfabetização brasileira, o MEC intenciona recomendar às escolas públicas a utilização do método fônico de alfabetização. Essa discussão será retomada em tópico próprio sobre o tema. Uma nova polêmica surge em torno da política do atual governo federal, que argumenta estar apoiada em avaliações de instituições nacionais e internacionais, propondo o método fônico como solução para o fracasso escolar da alfabetização brasileira.

Os inquietantes índices dos sistemas oficiais de avaliação apresentam mais de 2 milhões de alunos e alunas que finalizam o 3º ano do ensino fundamental com desempenho inadequado à série. São quase 55% dos/as discentes (BRASIL, 2019a). Com tal realidade, a equipe do Ministério da Educação e da Secretaria de Alfabetização do MEC, ancorados nas pesquisas dos psicólogos e professores universitários, Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2018, p. 26), atuantes da área da psicologia experimental, levantam a bandeira do retorno ao método fônico, alegando o destaque mundial para a “exitosa adoção oficial em países” como França, Escócia, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra, Itália, Irlanda, Suécia, Noruega, Bélgica, Finlândia, Chile, Cuba, Israel e Portugal:

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em evidências científicas [...] a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 20).

A crítica vem fundamentada em experiências internacionais e nas pesquisas nacionais sobre alfabetização. No texto em que relatam a pesquisa, os autores citados problematizam os dados do fracasso na alfabetização brasileira (1995-2004), criticando os programas de alfabetização e o construtivismo como proposta para a alfabetização e apresentam o método fônico como resultado de “pesquisas científicas” (BRASIL, 2019a, p. 20). A crítica ao construtivismo não é recente e vem sendo colocada no cenário educacional na última década. Sobre essa questão, escreve Mortatti (2009):

E, a fim de justificar sua proposta, os autores reiteram duras críticas ao construtivismo, por considerá-lo o modelo adotado para a alfabetização no Brasil, nos PCN e, portanto, o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas. Essas críticas são dirigidas, enfaticamente, ao que denominam de “método global ou ideovisual patrocinado pelos PCNs construtivistas em alfabetização”, que consideram ser um documento “incorreto, anacrônico e contraproducente”, responsável pelo “analfabetismo funcional de nossas crianças” e não apenas das escolas públicas. Segundo os pesquisadores, com a adoção desse “método global ou ideovisual” (*whole language*), nossas crianças “foram privadas de instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas” e “não têm

consciência fonêmica e conhecimento das relações grafema-fonema suficientes para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna [...] a partir dessa escrita” (MORTATTI, 2009, p. 100-101).

De acordo com Weiz e Capovilla (2006), o construtivismo é o causador dos inúmeros problemas que se configuram em dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar que os dados revelam:

Os alunos, sob o construtivismo, amargaram mais de uma década de mediocridade, e só prosperaram com o fônico. Entre 1995 e 1997, quando o mundo civilizado condenava o construtivismo como lesa-juventude, o Brasil, na contramão, o entronizava nos PCNs em alfabetização. O *establishment*⁶ construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor a sua doutrina construtivista. O resultado dessa aposta cega foi imediato, com fracasso crescente documentado bianualmente pelo Saeb [exame do MEC que avalia a qualidade da educação] de 1995 a 2003, e com a vergonha internacional, com a pecha de vice recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003 (WEISZ; CAPOVILLA, 2006, n. p.).

Tais afirmações confrontam décadas de pesquisa em torno da alfabetização construtivista. Mortatti (2009) ressalta que as declarações não se sustentam porque o trabalho dos PCNs, programa educacional implantado nos anos citados pelos autores, embora desempenhe uma prática construtivista, não se caracteriza um método global ou ideovisual:

[...] Também não se sustenta a afirmação de que a responsabilidade pelo “analfabetismo funcional de nossas crianças” é do “método global ou ideovisual patrocinado pelos PCNs construtivistas em alfabetização”. Como se sabe, embora o construtivismo seja base teórica predominante nos PCN, sua oficialização não o tornou “unanimidade na prática alfabetizadora”, seja porque não há, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista, nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do pensamento construtivista no Brasil, continuaram a ser utilizadas cartilhas, que, novas ou antigas, sempre contêm concretização de métodos (sintéticos, ou analíticos, ou mistos) de alfabetização, os quais, portanto, nunca deixaram de ser utilizados por alfabetizadores, nem mesmo no “último quarto de século”. Além disso, nem os PCN, nem a teoria construtivista propõem ou patrocinam o “método global ou ideovisual” (MORTATTI, 2009, p. 104).

⁶ *Establishment* – É um termo da língua inglesa já incorporado ao discurso da elite culta brasileira e quer dizer a ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui uma sociedade ou um Estado.

O construtivismo é uma teoria de aprendizagem, e não um método. Ele parte do princípio de que o processo de construção do conhecimento deve ser gradativo. Os erros devem ser valorizados, pois fazem parte do processo de alfabetização; podem ser analisados, promovendo avanços; são etapas que evidenciam o levantamento de hipóteses reveladas durante a construção do conhecimento. Já a sala de aula é o espaço no qual os sujeitos estão reunidos para aprender, pois o propósito desse espaço não é a reprodução e a memorização de conteúdos, mas sim um laboratório no qual as experiências de aprendizagem acontecem à medida que as relações sociais também vão sendo construídas e mediadas pelo conhecimento, sempre sob a coordenação do/a professor/a.

Na aprendizagem inicial, trabalhada com os métodos sintéticos ou analíticos, onde o Método Global se insere, as práticas utilizadas são, muitas vezes, baseadas em atividades das quais o/a aluno/a é espectador/a passivo/a, receptor/a da instrução oferecida pelo/a professor/a, e a alfabetização se dá numa técnica utilizando-se da junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração de códigos linguísticos e cópias, processos essencialmente mecânicos.

Para Ferreiro e Teberoski (1999), no entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá paulatinamente, a partir dos conhecimentos das crianças sobre o mundo da escrita. As primeiras leituras e escritas feitas pelos educandos devem ser valorizadas e consideradas como ponto de partida para que avancem em suas aprendizagens, em um ambiente escolar interativo.

Segundo Mortatti, a afirmação de Capovilla e Capovilla (2018) para a proposta do método fônico não tem propriedade científica, pois “[...] afirmações em que buscam sustentar essa proposta carecem de rigor e legitimidade científica; e os principais argumentos que utilizam para defender sua proposta podem ser também utilizados para questioná-la”. Para a autora, não há nada de novo, nem “solução científica” (MORTATTI, 2009, p. 102) que fundamente o retorno do método fônico, que tem origem na “marcha sintética” conhecida no Brasil desde o século XIX. Essa teoria possui características do ensino tradicional, e foi fortemente criticada por fazer parte dos métodos sintéticos os quais impedem que “[...] a criança apreenda o sentido do que lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura” (MORTATTI, 2009, p. 103).

Conforme Macedo (2019), quando se negam os avanços das pesquisas brasileiras em alfabetização nas últimas quatro décadas, está se negando também o avanço nas reflexões sobre a alfabetização expressa nas centenas de teses e dissertações na área da educação e nas várias outras áreas que tangenciam as questões da alfabetização e da educação, tais como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a linguística, a história, dentre outras.

Esses modelos tradicionais de alfabetização utilizando métodos foram modificados no Brasil, no século XX, passando a ser misturados com os modelos analíticos, e sua aplicação começou a ser chamada de método misto. Sobre a crise do analfabetismo:

Por essas razões, também não se sustenta a afirmação dos autores de que uma “crise nacional do analfabetismo funcional [...] se abateu sobre o Brasil no último quarto de século”. Como já destaquei, essa crise não é característica apenas do “último quarto de século”, embora tenha assumido feições específicas nesse momento histórico (MORTATTI, 2009, p. 103).

Essa afirmação é forçosa ao ressaltar que a crise do analfabetismo foi característica do final do século XX, pois ela não se iniciou naquele período, apenas foi mensurada. As assertivas sobre a dita “crise”, se referem ao período da implantação do construtivismo em muitas escolas no Brasil, e uma crise não se instaura apenas em função de uma metodologia de aprendizagem:

Especificamente desses argumentos, decorrem, por sua vez, as seguintes afirmações: “os devaneios construtivistas se revelam, de fato, pesadelo sofrido para gerações e gerações de brasileiros incompetentes a engrossar as filas de desempregados” e, com a adoção oficial do método fônico, “a educação brasileira pode dar a volta por cima sem ter que esperar décadas até a melhoria de fatores macroeconômicos e socioculturais” (MORTATTI, 2009, p. 104).

É um raciocínio falacioso, pois representa uma imitação dos argumentos defendidos pelos países desenvolvidos que adentraram nessa inércia do método fônico, mas não serve para um país com os problemas estruturais e sociais como os que existem no Brasil. A pesquisadora afirma que é um “raciocínio sofismático e que sintetiza o objetivo político dos autores” (MORTATTI, 2009, p. 105). A alfabetização não pode ser ferramenta partidária, e sim instrumento de política de educação. Além

disso, a alfabetização não se restringe à questão de métodos, sejam eles sintéticos ou analíticos.

A possibilidade de um brasileiro empregar-se não depende unicamente de como ele foi ou não alfabetizado, é mais complexo do que isso. Os fatores socioeconômicos representam um grande entrave, tanto na escolarização dos brasileiros como os problemas que os fazem entrar ainda muito cedo no mercado de trabalho, abandonando a escola. Outros entraves se configuram igualmente problematizadores ao cenário da escolarização no Brasil, como: violência, desemprego, criminalidade, escassez de moradia, saneamento e saúde precários. São problemas políticos, econômicos e sociais que formam um ciclo resultante, e ao mesmo tempo causador, das mazelas que afetam o povo brasileiro de baixa renda. Uma grande contradição na reflexão se dá quando, ao mesmo tempo que confirmam que os problemas da alfabetização são de ordem sociocultural e macroeconômica, responsabilizam o construtivismo pela insuficiência na alfabetização presente nas avaliações atuais.

Em *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*, Mortatti (2009) apresenta oito fortes argumentos que contestam as afirmações de Capovilla e Capovilla (2018) em *Alfabetização: método fônico*, que justificam a adoção do método fônico em função do fracasso escolar na alfabetização causado pelo construtivismo nos últimos 25 anos do século XX e, também, do ponto de vista histórico:

1. o método fônico *não* é “neto” do método alfabético-silábico, mas seu irmão caçula, para permanecermos na metáfora parental; o método fônico, portanto, *não* é um novo método de alfabetização, *não* “está anos luz à frente do método alfabético-silábico do passado” e as semelhanças entre eles são muito maiores do que a mera “ênfase no som da fala”;
2. as 130 “atividades diárias” apresentadas pelos autores para implementação do método fônico não apresentam diferenças significativas em relação ao padrão histórico das tradicionais cartilhas de alfabetização que se baseiam em métodos sintéticos;
3. a (re-)apresentação desse método e de atividades para sua implementação como algo “novo” representa, de um ponto de vista histórico, um *anacronismo*;
4. 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;
5. a revisão de “*toda* a bibliografia publicada sobre alfabetização nos últimos 80 anos” *não* “demonstra a clara superioridade do método fônico”;
 6. se há uma “crise brasileira da alfabetização”, ela *não* ocorre somente no último quarto de século, e sua causa *não* pode ser atribuída, de forma simplista, à “unanimidade tupiniquim em torno do construtivismo”, que, por sua vez, *não* ocorreu;
 7. 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;
 8. 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. 105-106, grifos do autor).

O método fônico tem semelhanças com o método alfabético-silábico, pertencente ao grupo dos métodos sintéticos de alfabetização, fazem parte de uma única interpretação do sistema de escrita, e fragmenta-o para a sua compreensão sonora. Subentende-se nesses métodos a teoria de que o objeto do conhecimento está no fragmento da palavra, uma unidade menor do sistema de escrita, a sílaba e o seu som, como se o conhecimento do sistema de escrita pudesse ser deixado de lado no momento da construção da consciência fonológica da sílaba.

Na língua portuguesa, as relações entre letras e sons variam muito. Uma única letra pode representar sons diferentes e vice-versa. A nossa escrita é uma complexa representação que pressupõe vasta compreensão da escrita, seus símbolos, sons e significados. A criança começa a ter o entendimento de como se estrutura o sistema da escrita muito antes de ir para a escola. Só a abordagem fônica não dá conta desse amplo sistema de escrita, pois isola o som do fonema como se ele existisse sozinho.

Apresentar o método fônico como algo novo, que vai suprimir, em pouco tempo, os problemas de alfabetização e os altos índices de insucesso nesse estágio da educação, é simplificar os graves problemas sociais, culturais e econômicos do País. Além disso, seria dar crédito demasiado ao que Mortatti (2009, p. 105) chama de “raciocínio sofismático, falácia e simplismo”.

A alfabetização vista com um olhar empirista e associacionista da aprendizagem não cabe mais no modelo de sociedade nem na construção de uma

educação evoluída que compreende a criança como alguém que convive com a cultura do escrito desde o nascimento, e que isso pode e deve ser usado na alfabetização.

Há muito se entende a alfabetização como algo que vai além da *técnica da escrita*. O domínio da leitura e da escrita envolve a compreensão de uma série de elementos que abrangem a cultura escrita de um povo, o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinado grupo social, comunidade ou sociedade. A alfabetização é um vasto processo de compreensão do universo da linguagem mãe, repleto de elementos simbólicos referentes aos diferentes espaços e tempos, os quais influenciarão fortemente a vida das pessoas. Não se trata de um código de comunicação, mas de um sistema que requer a capacidade de compreender, ressignificar e conhecer o mundo em que se vive e interagir com ele.

2.7 Por uma alfabetização integral: a defesa do termo

É função da escola, que pensa o ensino pela lupa da educação integral, trabalhar a formação da consciência crítica da sociedade em que vive para o entendimento dos fatos e da vida. Compreender a sua realidade social é condição fundamental à formação de um sujeito capaz de transformar seu ambiente a partir de uma sociedade mais justa. Assim, a ampliação do repertório crítico e humanista na alfabetização trará as muitas dimensões à medida que explora as diferentes linguagens de maneira articulada, durante o aprendizado da leitura e da escrita. Outro aspecto dessa formação integral na alfabetização é a criação de um currículo integrado com conhecimento de corpo, das relações, da afetividade e da subjetividade de cada sujeito aprendente, que garante a intencionalidade educativa na formação dos saberes escolares.

A escola se constitui como território de formação de vínculos e significados. Ela precisa se fortalecer no sentido da construção do paradigma da humanização. Para tanto, é preciso um currículo em que se permita a interação e o diálogo de professores/as e alunos/as, como sugere Arroyo (1988). Um currículo que torne possível, ainda no processo de alfabetização, incorporar o saber de si, os saberes do seu mundo, de gênero, da sua negritude e de sua pobreza, saberes que humanizam

a criança, seus valores e experiências. Saberes de si, que servem para si, ao invés de um conhecimento desnecessário.

A alfabetização integral busca a participação de todos os atores educativos envolvidos e interessados na promoção do diálogo. Ela deve ultrapassar os limites territoriais da escola e envolver a cidade e o País. É preciso o engajamento de diversos setores sociais com a assunção de políticas públicas adequadas e indutoras de projetos de transformação e desenvolvimento pleno dos indivíduos alfabetizando. É a busca incessante da formação de alfabetizados autônomos, capazes de, no futuro, gerirem seus próprios projetos de vida.

Ao refletir sobre o pensamento de Paulo Freire, Giroux (1997) define o papel da escola e da educação:

A educação inclui e vai além da noção de escolarização. As escolas são apenas um local importante no qual ocorre a educação, no qual homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas. Na visão de Freire, a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Sua dinâmica nasce da relação dialética entre indivíduos e grupos que vivem suas vidas, por um lado, dentro de condições históricas e limitações estruturais específicas, e por outro, dentro de formas e ideologias culturais que dão origem às contradições e lutas que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades (GIROUX, 1997, p. 146).

A educação escolar, que inclui a alfabetização integral, pode funcionar como exercício político, veículo para a construção da razão crítica, permitindo aos discentes ter voz ativa e romper com os padrões existentes de dominação. Cabe ao/a professor/a “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Já nas séries iniciais, é possível usar uma “pedagogia [...] emancipadora, tratando os estudantes como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático, utilizando o diálogo crítico e afirmativo e argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1997, p. 163).

Ensinar ao educando como reivindicar seus direitos é trabalhar a educação na sua função integral e humanizadora (FREIRE, 2019), em que a formação cidadã se articula à: justiça, cooperação, igualdade, liberdade, ética, emancipação, consciência crítica e culturalização, como elemento de expansão e aprofundamento de uma

cultura, feito de modo institucional, com recursos e meios de informação, de ensino e de aprendizagem.

As palavras do educador ressaltam e saltam para a alfabetização integral: “a humanização negada na injustiça, na exploração e na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade e de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2019, p. 40). A função do/a educador/a e da escola é trabalhar a humanização da criança, “recuperando a humanidade roubada” (FREIRE, 2019, p. 40) dos mais carentes, desde cedo. E para Arroyo (2019), a função da escola é:

Moralizar os sem valores, sem racionalidade, sem consciência, para sair da condição de desumanização. É encomendada ainda a função de formá-los para outros trabalhos, outras ocupações menos desumanizantes. Desse modo, é feita a educação dos outros para a cidadania, para o trabalho. Essas são funções esperadas da educação para superar a desumanização, funções que persistem na cultura pedagógica escolar, docente, avaliativa, e que tentam legitimar os padrões sexistas, classistas, racistas de trabalho, de poder, de justiça, de renda, de proteção ou de extermínio (ARROYO, 2019, p. 12).

Cabe à escola e aos educadores e educadoras a formação do humano, como pregava Santo Agostinho, citado por Arroyo (2019). Recuperar o que lhe foi tirado, e ao mesmo tempo repensar a sua formação enquanto docentes, refletindo também sobre o que lhe foi tirado ao ser oprimido. Assim, legitimar ações de poder para a luta de classes e de justiça, estabelecendo um novo olhar, em que a interação e o diálogo sejam motes do currículo e de suas práticas pedagógicas.

Esta seção trouxe a teoria da educação nos aspectos dos métodos e concepções com Emilia Ferreiro, na construção humanista e emancipatória de Paulo Freire, as questões político-reflexivas da educação com Maria do Rosário Mortatti, e ainda a reflexão sobre alfabetização integral em defesa do termo que amplia a compreensão de educação na perspectiva integral. A educação na perspectiva da educação integral, muito defendida por inúmeros pesquisadores citados, não abarca a especialidade que o termo alfabetização integral defende.

A alfabetização integral não é generalizada, nem estendida a toda a educação, mais do que isso, ela especifica um modelo, uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita como prática social e exercício do alfabetizador e do alfabetizando. A alfabetização integral busca a emancipação e humanização crítica a partir das

reflexões políticas, sociais e econômicas feitas em sala de aula para o entendimento da criança alfabetizanda. Ela representa a construção de uma reflexão sobre o trabalho, o consumo, a política, a comunidade, os afazeres familiares cotidianos e muitas outras formas de pensar criticamente o meio social no qual a criança vive.

O próximo capítulo trará reflexões sobre as políticas de formação de professores alfabetizadores envolvidas no contexto do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, nos programas: PNC, PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.

3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES/AS (1997-2017)

No contexto da prática “é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original”. Essas mudanças ocorrem porque os sujeitos exercem ações a partir das “experiências, vivências, valores e histórias” de cada um” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

Esta seção apresenta, como referencial teórico, a “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) formulada por Stephen Ball (1993, 2001, 2002) e Richard Bowe (BALL; BOWE, 1992), cujas teorias têm sido publicadas por Jefferson Mainardes (2006, 2007). Esse referencial subsidia, nesta seção, a análise dos seguintes programas de alfabetização: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Alfabetização; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja presença no cenário formativo ocorreu de modo mais intenso no período de 1997 a 2017. As atuais políticas de formação de alfabetizadores serão discutidas na seção posterior.

3.1 O ciclo de políticas da alfabetização

Ancorada na reflexão do ciclo de políticas públicas de alfabetização e de programas de formação de professores/as alfabetizadores/as, essa investigação analisa o contexto de formulação de políticas de formação de alfabetizadores/as e os contextos da prática dos formadores. A abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes pesquisas e países para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 98).

Tal abordagem permite analisar as políticas públicas de educação usando como referência três contextos primários: a influência, a produção de textos e a prática. Além desses, Ball e Bowe (1992) acrescentaram outros dois contextos: dos resultados/efeitos e da estratégia política:

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 95).

Com base nesse referencial, a fim de abordar as políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores/as, parte-se da análise da formulação das políticas e depois analisam-se os demais contextos, colocando em evidência o contexto da influência, o da produção dos textos das políticas e o contexto da prática e os impactos causados no exercício da política pública de educação. Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político como um *continuum*, entretanto, buscam também evidenciar o que há nas práticas pedagógicas invisíveis não incorporadas mecanicamente apenas pelo anúncio de um discurso político, além de detectar as pedagogias visíveis predominantes nas ações docentes em relação às políticas.

Segundo Mainardes (2006, p. 96), Ball e Bowe consideram que as análises das políticas devem “incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”, já que a interpretação e a forma de utilização influenciam significativamente no resultado. Para os pesquisadores, isso “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 96). Na epistemologia do ciclo de políticas:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 99).

Os/as profissionais da educação que estão na linha de frente, na prática, não são ingênuos/as ao se depararem com os textos das políticas. Em cada educador/a, profissional da educação, há uma carga de experiências de vida e profissional, com histórias e valores que influenciarão na interpretação dessas políticas e que não são passíveis do controle por parte de quem as elabora. As políticas podem ser rejeitadas, mal interpretadas, ignoradas ou lidas como convém ao leitor.

Porém, a política como discurso coloca limites sobre o que é “permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade [...]”. Com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem se tornar “regimes de verdade” (apud MAINARDES, 2006, p. 97). Com isso, acredita-se que haverá um esforço dos formuladores de políticas para que, no contexto da prática, elas sejam compreendidas como *verdades*. Assim, entre discurso e texto, os diferentes atores estão imersos numa política que afeta significativamente a educação no Brasil.

3.2 Um breve olhar para o contexto histórico

Sabe-se que as políticas públicas feitas nos últimos 40 anos, no campo da educação, estão inseridas em numa política neoliberal, com propósitos próprios, que precisam ser lidos além da ótica do discurso. O avolumamento das políticas públicas de educação parece querer a “adequação” dos seus próprios propósitos, camuflados numa intencionalidade nem sempre explícita. Em nosso país, as políticas de alfabetização vêm sendo formuladas por equipes do governo que assumem o poder em diferentes períodos. Tais políticas podem ser assim sintetizadas nas camadas federais:

- Em 1997, lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, um conjunto de 14 volumes, orientadores para currículos locais e regionais, sendo o volume 2 específico para a Língua Portuguesa.
- Em 1999 foi publicado o PCN em Ação – incluindo o caderno de alfabetização para formação docente.

- Em 2001 foi lançado o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.
- De 2001 a 2010 – vigorou o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), com políticas que tinham como objetivo principal: assegurar que até 2011 todas as crianças, jovens e adultos pudessem ter acesso e condições de permanência na escola. O desafio foi alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e a infraestrutura das escolas.
- Em 2006 – Lei nº 11.274/2006 – ampliação do Ensino Fundamental – EF, para nove anos, assegurando o ingresso de crianças de seis anos ao ensino obrigatório e obrigatoriedade do curso de pedagogia para todos os professores que estivessem em sala de aula.
- Em 2007 foi criado o Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial n. 17/2007, ampliando, de forma gradativa, a jornada escolar para no mínimo 7 horas. O acompanhamento pedagógico foi uma das atividades obrigatórias.
- Em 2005 foi lançado, mas só em 2008 foi adotado, o Programa “Pró-letramento-Mobilização pela qualidade da educação. Um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”, com um caderno específico de “alfabetização e linguagem”.
- Em 2012 – PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Compromisso formal entre os entes federados para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos, envolvendo, principalmente, a formação de professores alfabetizadores e materiais pedagógicos às escolas.
- Em 2014 foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/14, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país com a ousada Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF – meta de deverá ser cumprida em dez anos, até 2024.
- Em 2016 é lançado o Programa Novo Mais Educação – PNME. Implementado por meio da ampliação da jornada escolar dos alunos do EF

com o objetivo de melhorar o desempenho educacional com atividades de reforço escolar em língua portuguesa e matemática e atividades de artes, cultura e esporte.

- Em 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, indicando a revisão dos currículos escolares.
- Em 2018 é criado o Programa Mais Alfabetização, com o objetivo de fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos alunos no 1º e 2º ano do EF e o MEC apoia as escolas na contratação de um assistente de alfabetização que irá apoiar o professor alfabetizador e também há a disponibilização de processos formativos para as redes e por meio de um sistema de gestão para redes prioritárias.
- Em 2019 é lançada a Política Nacional de Alfabetização – PNA – estabelece as diretrizes para ações e programas governamentais visando a redução do analfabetismo no país, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica. A intenção é que as escolas passem a alfabetizar as crianças no primeiro ano do ensino fundamental e o finalizem no segundo ano, usando o método fônico como ferramenta de alfabetização (BRASIL, 2019a, p. 26).
- Em 2020 é lançado o curso de Alfabetização Baseada na Ciência – ABC.
- Em 2021 foi criado o Programa Tempo de Aprender, com o propósito de melhorar a alfabetização em todas as escolas públicas do País. O programa prevê quatro eixos de ação.

Muitos foram os programas e as políticas de alfabetização nesses 40 anos, em se tratando de projetos federais, que contaram com a parceria dos estados e municípios. Há outras iniciativas ainda a se considerar, que partiram dos estados e municípios separadamente, mas que não serão aqui abordadas. Contudo, as efetivas melhorias nas taxas de alfabetização com suficiência para leitura e escrita não acompanharam o desempenho desejado nos documentos oficiais.

Com isso, o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado com base na Constituição Federal de 1988, no Art. 214, tem as metas 5 e 9 como específicas da alfabetização, apesar de todas as outras influenciarem, de alguma forma, por serem

referentes à educação. A Meta 5 diz que os estados e municípios devem se organizar para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, meta essa já excluída da legislação da BNCC, lançada em 2017. E a Meta 9 intenciona elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Para atingir essas metas em relação à alfabetização, o governo federal fez intensas parcerias com o setor privado: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol Linhas Aéreas, Instituto Votorantim, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vitor Civita e Instituto Ayrton Senna.

Os grupos que encabeçam o “Todos Pela Educação” se autodenominam “Novos Movimentos Sociais”, e oferecem distintos “serviços educacionais mediante convênios e terceirização e substituem funções técnicas de órgãos públicos na formação de pessoal, na elaboração de materiais de estudo e na formulação de orientações pedagógicas” (BARROS, 2017, p. 56).

Mas a diferença está no controle externo à atividade docente, na retirada da produção intelectual do professor, no rebaixamento dos Projetos Políticos Pedagógicos à repetição de matrizes de avaliações externas, ao desrespeito às necessidades de cada criança e ao seu tempo de aprender (BARROS, 2017, p. 57).

As políticas públicas são importantes por representarem um conjunto de ações voltadas para a garantia dos direitos sociais. Segundo Mortatti (2010), configuram-se como um compromisso público que busca atenuar a demanda em muitas áreas, nesse caso, a educação. Mas há de se considerar o contexto de influência de grupos empresariais que têm um olhar para a educação como negócio lucrativo (FREITAS, 2012).

A alfabetização brasileira como educação, conforme afirma Freitas (2012), é dever do estado e direito de todo cidadão. Apesar do avanço na universalização dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda há 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, conforme relatório da Unicef de 2019 (UNICEF, 2020).

Nesse relatório sobre pobreza na infância e adolescência, há dados que demonstram as privações múltiplas, indicando a necessidade de investimentos

urgentes em educação, saúde, habitação, saneamento básico, além de políticas para erradicar o trabalho infantil. As políticas, em diferentes âmbitos, precisam estar a serviço das demandas do povo brasileiro, especialmente dos mais pobres.

Nesse sentido, a formação de professores/as é uma das instâncias importantes para a educação do povo brasileiro, contribuindo para a conscientização do seu papel social. A formação docente, nesse contexto de desigualdades e de muitas carências a que são submetidos os grupos populares, não pode se restringir a um método de alfabetização. A questão dos métodos, no entanto, esteve por muito tempo no centro dos debates sobre alfabetização e formação docente. Mortatti (2009) se refere a esse debate como “querela dos métodos”, destacando que:

A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2009, p. 93).

A formação técnica dos/as professores/as ocorreu, especialmente, a partir do ensino de métodos de alfabetização em diferentes momentos históricos, com suas próprias necessidades sociais e políticas. Eram, os métodos, chamados de antigos e tradicionais. Com o avanço dos debates sobre a educação a partir dos anos de 1980, o Brasil entrou em um outro momento. E a alfabetização foi o mote dessa ação de mudança. Assim, especialmente o início dos anos 1980, Mortatti considera ter sido crucial da história da alfabetização:

[...] no Brasil, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas. A fim de buscar respostas a essas necessidades e questionamentos, a partir de então foram engendrados e/ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, *construtivismo*, *interacionismo linguístico* e *letramento* (MORTATTI, 2010, p. 331-332, grifos da autora).

A partir desse momento, “logrou hegemonia” oficialmente no que se refere às políticas públicas para a alfabetização com um modelo teórico advindo da concepção construtivista em alfabetização. Depois desse, outros estudos e conceitos ganharam

destaque, como o interacionismo linguístico e o letramento. Os contextos de formulação das políticas, portanto, vão se alterando em função dos diferentes interesses, debates e influências de grupos hegemônicos.

3.3 Programas de formação de alfabetizadores/as

3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

No bojo das abordagens epistemológicas construtivistas, que consideram o pensamento da criança e sua interação com o meio, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Mortatti (2010) considera que há três modelos incorporados a esse documento: interacionismo, letramento e construtivismo.

Desde a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil, ainda em vigência (MORTATTI, 2010, p. 333).

São modelos que se entrecruzam, já que no nível das “apropriações e concretizações didático-pedagógicas, [...] assim como no âmbito de documentos que condensam políticas públicas, dificilmente se constatam ocorrências e aplicações puras de um ou outro modelo” (MORTATTI, 2010, p. 333). São práticas de alfabetização que reportam a modelos ligados às teorias construtivistas, interacionistas, mas não significa abolir de imediato práticas de alfabetização baseadas em antigos métodos sintéticos, analíticos ou mistos, que se constituíram historicamente.

A inserção de políticas públicas de formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação representa um desafio ao governo federal. Se por um lado havia uma nova demanda por formação de professores/as em função de uma concepção pedagógica advinda das pesquisas da epistemologia genética de Piaget e da Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, por outro lado, considera-se a imensidão de redes de ensino do Brasil e a necessidade de se adequar à demanda neoliberal da economia do País em desenvolvimento, desgastado por diversos planos

econômicos devastadores e inflação elevada. Nesse sentido, a cobrança por resultados pressiona as instituições de ensino que lançam mão de estratégias diversas para alcançá-los.

Tentando cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (1996), que vigorou de 2001 a 2010, previsto na Constituição Federal de 1988, destaca-se que se fez cumprir a legislação que busca melhorias para a frágil educação brasileira, com indicações na formação docente para:

- sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- ampla formação cultural;
- atividade docente como foco formativo;
- contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- pesquisa como princípio formativo;
- domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- trabalho coletivo interdisciplinar;
- vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- conhecimento da aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b).

O PNE (BRASIL, 2001b) privilegiou as políticas de reorganização do sistema de avaliação da educação básica, padronização dos conteúdos curriculares, criação de material pedagógico, cursos de formação de professores/as e emprego de novas tecnologias educacionais. Essa política pública fez surgir uma ordem política que ascende parcerias internacionais de financiamento da educação:

Para moldar a proposta de governo aos padrões internacionais, a gestão de Fernando Henrique Cardoso vislumbrou a efetivação da política através do PNE. Este seria baseado no pensamento pedagógico empresarial e de diretores de organismos e das agências internacionais e regionais dominantes a serviço desse pensamento como diretrizes e concepção educacional do Estado (SILVA, 2007, p. 49).

Essas políticas puderam ser concretizadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o

Programa de Avaliação do Livro Didático – PNLD e outras ações relacionadas. Ações que privilegiam a integração de docentes brasileiros/as voltando sua prática pedagógica para a lógica do capitalismo ligam-se, indiretamente, a instâncias internacionais de financiamento e regulação (SILVA, 2007).

Sob a ótica de Ball e Bowe (1992), as diferentes conjunturas políticas se manifestam de diversas formas numa mesma política. O contexto da influência, de acordo com os autores, trata da fase em que iniciam a elaboração das políticas, e os discursos políticos – diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas – disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e seu significado – com ação dos grupos hegemônicos.

Nos PCN (BRASIL, 1997) lê-se o contexto da influência observando sua elaboração. Ele surge quando a LDB (9394/96), Art. 61, estabelece condições para a formação docente, corroborando com o 9º artigo da Constituição Federal.

Nesse sentido, o Art. 74 da LDB de 1996 define os recursos financeiros e visa assegurar o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Ele prevê um padrão mínimo de oportunidades educacionais ao educando do ensino fundamental, baseado num custo mínimo por aluno/a. Esse custo é anual, válido para o ano subsequente ao da sua definição. O investimento por aluno/a considera as modalidades de ensino ou variação regional.

O documento dos PCN (BRASIL, 1997) se justifica no diagnóstico da educação, indicando altas taxas de evasão, baixa qualidade do ensino e da aprendizagem, ausência de orientações para as escolas do País, tentando superar pedagogias tradicionais, renovadas etc. No entendimento de Azanha (2001), as propostas dos PCN para enfrentar essa realidade indicam apenas correntes no meio acadêmico, mas isso não significa que estão presentes nas práticas escolares.

A publicação dos PCN em 1997 se deu por meio de um conjunto de cadernos organizados por área de conhecimento: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos temas transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Sua maior característica estava na concepção que coadunava com fundamentos na teoria construtivista pautada na psicologia genética. As práticas pedagógicas dos/as professores/as deveriam ser significativamente modificadas. Mas

o que são práticas pedagógicas? É possível modificá-las apenas com a publicação de documentos orientadores? Para Azanha (2001):

Práticas pedagógicas são instituições complexas que não podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria da aprendizagem e do ensino. Há professores que ensinam com pleno êxito e há professores que ensinam com êxito menor ou até mesmo quase nulo. Quais são os fatores presentes em cada situação de ensino e que condicionam o êxito? É claro que não há respostas simples para essa questão. Presumir que o grau de êxito depende de uma correta ou incorreta teoria do ensino e da aprendizagem é, no mínimo, uma simplificação do problema. Além daqueles fatores específicos de cada sala de aula e de cada professor, há o complexo ambiente social de cada escola. Por ignorar essa complexidade, as políticas de aperfeiçoamento de docentes não têm alterado substantivamente a situação do ensino brasileiro (AZANHA, 2001, p. 31).

Desconsiderando os fatores apontados pelo autor, o PNE (BRASIL, 2001b) se constituiu como uma reforma do ensino, com mudanças nos livros didáticos, na formação de professores/as, na gestão das escolas. Entretanto, a ausência de um diagnóstico aprofundado da situação da educação nas diferentes regiões do País poderia levar, no seu entendimento, ao risco de não se alcançarem os propósitos declarados, dificultando a avaliação de seus impactos justamente pela ausência de diagnóstico anterior de um acompanhamento sistemático (AZANHA, 2001).

O documento, como sistematização das intencionalidades, “é espaço em que as políticas são traduzidas para discursos [...] e se pode perceber, de forma mais clara, a conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população [...] esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

No caso dos PCN (BRASIL, 1997), convergiram no discurso, com o argumento da falta de qualidade na educação e altos índices de evasão, a necessidade da sociedade com a corrente que almejava mudanças na educação. O resultado foi a produção dos Cadernos organizados a partir da concepção de grupos hegemônicos da época, fundamentando a proposta dos PCN na denominada pedagogia construtivista.

Como afirmam Lima e Gandin (2012, p. 4), com base no ciclo de políticas, além de apresentar contradições, o documento “precisa ser, em certos aspectos, um pouco vago para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos por suas propostas”. De

fato, as teorias psicológicas predominaram, acolhendo-se também diferentes campos do saber (sociologia, antropologia etc.) na elaboração dos conteúdos. Sem dúvida, teorias sobre como o/a aluno/a aprende e como deve ser ensinado/a são importantes, mas não contemplam a problematização das questões sociais, relacionando os conteúdos com a realidade brasileira, por exemplo, deixando vago o espaço da reflexão, como afirmaram Lima e Gandin (2012).

As políticas, no entanto, não são simplesmente implementadas. No contexto da prática, é “onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original” (BOWE, 1992, apud LIMA; GANDIN, 2012, p. 5).

Efetivamente, a reinterpretação dos PCN (BRASIL, 1997) certamente ocorreu de formas diversas nas escolas do País. Mesmo porque, por constituir um amplo conjunto de cadernos, com uma abordagem teórica complexa, podem ter sido interpretados de maneiras diferentes. Além disso, a formação de professores/as que fez parte da política de implementação, em 1998, denominada de PCN em Ação, não atingiu a todos e todas igualmente.

Para alcançar as redes de ensino do País, foram publicados Cadernos de Formação (BRASIL, 1999) para as secretarias de educação e um conjunto de estratégias para que cada rede de ensino fosse estimulada a investir na formação de sua equipe docente. O caderno intitulado “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização”, tem como propósito:

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos (BRASIL, 1999, p. 5).

Sob o ponto de vista de Ball e Bowe (1992), no que se refere ao contexto da produção de textos, os criadores dos PCN (BRASIL, 1997) visavam impulsionar o desenvolvimento profissional dos/as professores/as no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Essas secretarias implementariam o programa nas suas regiões:

Um programa que envolverá um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) e será desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs. O programa incluirá diferentes ações, tais como: • Distribuição e implementação, nos estados e municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores. • Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos. • Apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos de carreira. • Criação de polos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país. • Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola. • Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições. • Elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 7).

Sem dúvida, em um país com dimensões continentais e com tanta diversidade das redes de ensino, essa formação ocorreu em diferentes formatos, e o acompanhamento da prática docente pode ter ou não ocorrido, dependendo de cada sistema. Em decorrência disso, não há como analisar os resultados, que acabam se restringindo às apurações dos exames institucionais.

Cabe destacar que a opção teórica pelo construtivismo pode não ter sido bem compreendida, uma vez que se trata de uma teoria que requer estudos mais aprofundados. Além disso, por não ser uma teoria da educação, o construtivismo foi interpretado de maneiras distintas pelos/as educadores/as.

No caso da alfabetização, os PCN indicam a realização de uma “ampla discussão nacional” acerca dos documentos, “cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania” (BRASIL, 1999, p. 7).

O contexto da prática envolve a interpretação, reinterpretação e recriação da política governamental, e é onde as maiores mudanças podem ocorrer. Segundo os pesquisadores Lima e Gandin (2012, p. 4), “é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original”. Essas mudanças ocorrem porque os sujeitos exercem ações a partir das “experiências, vivências, valores e histórias” de cada um.

Pela intensidade da política sistematizada nos PCN, as parcerias parecem ter sido intensas, entretanto, no contexto dos resultados e efeitos, ao se considerar a política de forma mais ampla, não corresponderam ao desejado, já que as melhoras não foram tão significativas nos indicadores de aprovação nesses ciclos que envolvem a alfabetização. As diferentes interpretações do PCN trouxeram a necessidade de padronizar a formação de professores para maior sucesso na implementação de tal política.

Um dos aspectos mais relevantes dos PCN (BRASIL, 1997) para esta pesquisa de alfabetização integral está no fato de trazerem os temas transversais no conteúdo a ser planejado para os projetos pedagógicos das escolas. Os conteúdos primavam por um ensino de temas mais humanos, críticos e emancipadores, como sugere uma formação integral. Eram eles: saúde, meio ambiente, ética, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Os temas transversais envolviam: *Orientação Sexual*, trazendo o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis; *Ética* e as relações de respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade; *Pluralidade Cultural*, a cultura e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura e cidadania; *Trabalho*, as relações de trabalho com o consumo, o meio ambiente e a saúde; *Consumo*, os meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; *Meio Ambiente*, os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental; *Saúde*, o autocuidado, a vida coletiva etc. Esses temas, no entanto, foram propostos como “transversais”, podendo ser abordados de forma fragmentada, sem que os textos que tratam desses assuntos estejam presentes nas práticas de alfabetização. Pode-se manter a concepção de que a alfabetização não inclui a leitura de temas diversos, focando apenas em atividades específicas para a aprendizagem inicial do sistema.

As políticas educacionais por si só não podem produzir a qualidade esperada, uma vez que há outros fatores em jogo, como estrutura, organização e gestão das escolas, quantidade adequada de profissionais, participação da comunidade, material didático, acesso dos estudantes a livros e eventos culturais, dentre outros que precisam ser considerados no processo formativo dos estudantes. Além disso, os autores do texto político não têm controle sobre a interpretação de cada sujeito envolvido no processo. Esses textos podem ser até rejeitados ou lidos equivocadamente, correndo-se o risco de culpar os/as docentes pelos resultados insatisfatórios.

Para Mainardes (2006, p. 99), os efeitos das políticas se referem às transformações práticas e ao impacto de algumas “mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social”, além de romper com uma antiga e equivocada visão de passividade do “profissional que atua no contexto da prática, devolvendo autonomia que lhe compete para interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais” (MAINARDES, 2007, p. 46), estabelecendo uma coautoria sobre as políticas públicas educacionais. Essa abordagem, portanto, assume professores/as e profissionais da educação com um papel ativo, interpretando e reinterpretando as políticas educacionais, o que tem implicações diretas na implementação dessas políticas públicas. Mas, como já destacado, há outros elementos a serem considerados quando se trata da melhor qualidade da educação e da alfabetização de todos/as os/as estudantes.

3.3.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores iniciou-se oficialmente em 2001, e foi até 2003. Foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo MEC, em um período de intensas reformas neoliberais na seara educacional no País. Esse programa surgiu a partir do estabelecimento de convênios entre o MEC e as secretarias de educação dos estados e municípios para a formação de educadores e educadoras das redes públicas em todo o País. Telma Weisz, pesquisadora da área do letramento e uma das autoras dos PCN, supervisionou o Programa.

O PROFA adveio de um processo de desejo de mudança na concepção pedagógica da escola pública, assumindo a concepção construtivista de aprendizagem e baseado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Outro aspecto motivador para a criação do referido programa era a fragilidade da formação nos cursos de Pedagogia e a provável extinção dos cursos de Magistério:

Os cursos de nível médio na modalidade normal estavam em plena decadência no País, e os institutos superiores de Educação, criados e regulamentados pela LDB de 1996, artigo 63, no primeiro mandato de FHC, não existiram. Ademais, os cursos de Pedagogia e suas propostas político-pedagógicas não privilegiam componentes curriculares voltados à área da alfabetização. Dessa forma, os professores responsáveis pela alfabetização de crianças, jovens e adultos chegavam às escolas com os conhecimentos mínimos acerca do trabalho alfabetizador. Toda essa conjuntura evidenciava e promovia a urgência de programas de formação continuada compensatórios para a área da alfabetização. Neste contexto, o projeto do PROFA foi traçado (MELO, 2015a, p. 78).

Pretendendo suprir a carência na formação do/a professor/a alfabetizador/a, o MEC criou o curso especializado em formar esse/a educador/a. O curso todo possuía de 160 a 180 horas, dependendo do formato adotado em cada município, e 75% do tempo o/a professor/a trabalhava em grupo, numa sala de aula do curso de formação, e 25% individualmente, com estudos em casa.

O Programa partia do pressuposto de que se deve considerar as aprendizagens iniciais da leitura e escrita vivenciadas antes da escola, na leitura de mundo da criança. Não é mais possível conceber a escrita, exclusivamente, como um código de transcrição gráfica de sons. Um dos principais motes da campanha do PROFA (BRASIL, 2001a) se baseou nas reflexões de Ferreiro (2013), enfatizando que as atividades de alfabetização precisam oferecer algumas dificuldades que levem à reflexão, porém, devem ser possíveis, além de auxiliarem na reflexão acerca da escrita para o avanço das hipóteses de escrita.

O PROFA (BRASIL, 2001a) propôs uma nova postura pedagógica, coerente com a mudança de concepção, que desafiasse o/a aluno/a a ler mesmo antes de aprender a ler fluentemente, valorizando a escrita desde as garatujas e as escritas incompreensíveis, referindo-se às hipóteses de escrita definidas nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Buscando garantir a prática pedagógica da nova concepção, o programa solicitava ao formador que assumisse uma conduta promotora

da reflexão sobre a escrita do/a aluno/a, e expô-lo/a a participar de diversas situações de leitura e escrita, em diferentes contextos.

No material, “Guia de Orientações Metodológicas do Programa de Formação de Alfabetizadores” (BRASIL, 2001a), o PROFA assume que surgiu num momento de uma hipervalorização das concepções voltadas a estudos construtivistas e sociointeracionistas. Esses estudos exploram a aprendizagem da língua materna a partir do uso e em situações reais de utilização da linguagem.

Os materiais escritos que compunham o contexto da produção de textos do ciclo de políticas eram vários. Entretanto, a parte da apresentação do programa continha o discurso gestor ressaltando a garantia legitimada pelas leis e decretos, representando a política educacional emergente, com base na construção de competências e habilidades. É nessa configuração que surgiu o que Ball e Bowe (1992) destacaram como “política de fato”. O material afirmava ser vital investir em ações educacionais que promovessem o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem nas áreas de Língua Materna e Matemática. O trabalho de formação proposto apoiava-se em dois tipos de material:

- textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso (BRASIL, 2001a, p. 21).

Esses materiais foram organizados em kits, entregues aos parceiros e distribuídos aos/às docentes formadores/as e cursistas.

MATERIAL ESCRITO

- Documento de Apresentação do Programa
- Guia de Orientações Metodológicas Gerais
- Guia do Formador
- Coletâneas de Textos
- Fichário/Caderno de Registros
- Catálogo de Resenhas
- Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola
- VÍDEOS
- 11 vídeos do Módulo 1
- 9 vídeos do Módulo 2
- 9 vídeos do Módulo 3
- 1 vídeo do Formador (BRASIL, 2001a, p. 21).

O “Guia de Orientações Metodológicas” continha orientações sobre as práticas pedagógicas que garantissem a mudança da concepção do/a docente. Essa modalidade textual revela a política escrita em espera da prática, que é ação e que inclui o fazer coisas. “Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A “Coletânea de Textos” era uma modalidade escrita e representava o alinhamento com o contexto dos resultados/efeitos, utilizando grandemente a literatura brasileira e tentando promover a reflexão acerca da escrita e da leitura. Ball ressalta a complexidade dessa transição, que permite ao/à professor/a apropriar-se de novas condutas:

Eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

De fato, não é possível afirmar que por meio de um programa de formação as mudanças ocorrerão da mesma maneira em todas as escolas. Como afirmam Mainardes e Marcondes (2009), as políticas não consideram as especificidades que implicam em resultados diferentes, manifestados de acordo com os envolvidos e suas bagagens.

Além disso, transformar o modelo de educação que revela as práticas pedagógicas com as quais o/a professor/a atuou e atua não se dá de uma hora para outra, ou em um curso de 180 horas. Ele representa um complexo processo fundamentado no modelo de compreensão da realidade, conforme Campos (2006). É preciso, antes de tudo, encarar o novo paradigma como inovador, levando

paulatinamente à superação das deficiências do modelo anterior, e perpassa a “adoção do enfoque reflexivo na prática pedagógica, que valoriza a competência gerada pelas reflexões que ocorrem antes, durante e depois das experiências vividas” (MORAES, 2001, p. 27). Portanto, leva tempo para a mudança da concepção pedagógica. Acontece progressivamente. Os documentos do programa reconhecem que:

O desenvolvimento das competências profissionais dos educadores passa necessariamente pela ampliação do universo de conhecimentos e pela reflexão sobre a prática. Portanto, o Fichário pode progressivamente se tornar um aliado nesse processo: por meio dos textos lidos e do registro escrito, é possível não só aprender mais sobre os conteúdos da formação e analisar criticamente a prática profissional, mas também ampliar as capacidades de leitura e escrita, de interpretação e expressão (BRASIL, 2001a, n. p.).

Contudo, o reconhecimento vem acompanhado de orientações bem específicas que pressupõem a rápida “absorção” do paradigma emergente. São denominadas “expectativas de aprendizagem”, e exigem que seja assegurado o direito de se alfabetizar ao educando, e para tal é preciso que o educador e a educadora “desenvolvam competências profissionais” (BRASIL, 2001a, p. 1):

Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho;

- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001a, p. 9-10).

O trabalho do PROFA, com todos os pressupostos teóricos, foi pertinente, não fosse pela pouca valorização ao que o/a professor/a já havia aprendido e à pouca relação com os temas atuais no processo de alfabetização. O programa pede para valorizar os saberes dos/as alunos/as, mas parece desconsiderar os saberes anteriores dos/as docentes.

Além dos materiais anteriormente citados, havia vídeos com trinta programas distribuídos em três módulos, os quais envolviam os processos de aprendizagem: uma coletânea de textos e um Guia do Formador, que tratavam das propostas didáticas, e os vídeos, com filmagens de situações reais, vividas com crianças, jovens e adultos, que passavam pelo processo de alfabetização, sempre em espaços escolares.

Esse material era explorado durante o curso, permitindo aos/às professores/as cursistas visualizar o que provavelmente viveriam em sala de aula. Mas nem sempre as situações da filmagem se aproximavam tanto da realidade de cada sala de aula do País, com suas grandes diferenças e desigualdades sociais. Essa realidade desigual poderia comprometer a política pública do PROFA, nos contextos da prática e dos resultados/efeitos.

É no contexto da prática, acordado entre Ball e Bowe (1992), que existe a interpretação e a recriação da política. Quando essa política se depara com a atuação dos/as professores/as, que “não são sujeitos ingênuos”, é que se dá o contexto dos resultados/efeitos. Preocupados com “questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54), é melhor identificar as políticas como práticas contendo efeitos e não simplesmente resultados. Elas causam impactos e interagem com as diferentes desigualdades nas quais se inserem.

Com as discussões dos vídeos fundamentadas no material teórico, os/as cursistas são desafiados/as a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isso deve ocorrer de forma muito particular em cada contexto, auxiliando nas adaptações necessárias às reflexões dos estudos em grupo previstos durante as formações pelo País.

Na proposta pedagógica do PROFA (BRASIL, 2001a), há uma preocupação com a formação do pensamento escritor, com aprendizagens sobre estilos de escrita, ludicidade, formação do imaginário como fonte de conhecimento, promoção de questionamentos, construção de novos significados para palavras e sentidos, formação crítica através do olhar do outro, e como aporte para essa prática de reflexão social com o texto literário.

Como fundamentos teóricos para a leitura e a escrita, o programa seguiu as teorias, levando em conta que, para o/a aluno/a aprender a ler e a escrever, é necessário que participe de situações desafiadoras, fazendo-o/a refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio, usando a diversidade textual como aporte para a leitura e a escrita, conforme a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999).

O documento de apresentação do programa ressalta que já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes possuídos pelos/as alunos/as antes de eles/elas se escolarizarem.

As atividades em grupo desenvolvidas nas aulas, partindo de situações-problema, ocorriam para a reflexão compartilhada com a turma da formação, trazendo o que Ball (1993) chama de contexto da prática. É o momento da interpretação das políticas impregnadas nas estruturas textuais sobrepostas nos vídeos e nos textos. Enquanto são desenvolvidas, as práticas pedagógicas são também reinterpretadas e até recriadas no contexto micropolítico da sala de aula de formação, e, posteriormente, o processo ocorre novamente na sala de aula com as crianças.

A prática pedagógica do programa envolveu diferentes ações que exercitam a leitura e a escrita como prática social, de uso cotidiano, como: trocar cartas manuscritas, confecção de listas para a feira, a escrita de uma história vivida etc. As atividades são trabalhadas, segundo os documentos, para o desenvolvimento de um “professor reflexivo” (BRASIL, 2001a, p. 58). Pesquisadores que criticam esse fazer pedagógico prático reflexivo afirmam que esse é um fazer que segue um modelo centrado na prática docente e no fazer da sala de aula.

[...] a referida teoria assenta numa supervalorização da prática docente centrada nela própria, como também na priorização das questões do interior da sala de aula, desconsiderando, muitas vezes, os fatores sociais, económicos e políticos que interferem e concorrem para a constituição da realidade escolar e dos processos de alfabetização. Além disso, o professor é visto como o sujeito responsável pelos processos de inovação e mudança na escola, que responde por tudo: se os programas fracassam, é porque não os desempenhou como devia e estava prescrito (MELO, 2015a, p. 85).

Há uma desconsideração aos fatores fundamentais à formação integral do alfabetizando, nesse modelo pedagógico, segundo Melo (2015a). A autora ressalta ainda haver outros autores que criticam veementemente essa teoria, como Duarte, (2003), Libâneo (2006) e Arce (2001). Esses autores rechaçam a ideia do/a professor/a como um sujeito prático reflexivo, pois compreendem ser a referida teoria assentada numa excessiva valorização da prática docente, sem atuar nos campos que se referem ao mundo real do estudante e da escola.

A prática pedagógica do programa revela uma intenção de alinhar a formação docente às ambições das políticas educativas. Estas, por sua vez, estavam atreladas às exigências atuais do capitalismo em transformação pelo qual passava o País.

Os programas de formação de professores surgiram para dar voz a uma política de novos paradigmas que se destacaram a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), consonantes com uma abordagem construtivista da educação. As mudanças foram drásticas, representando um momento em que o olhar do educador não mais focava no ensino, mas priorizava o processo de aprendizagem. As teorias psicológicas predominaram, todavia, houve bastante envolvimento da sociologia e antropologia, conforme Lima e Gandin (2012). Entretanto, apesar de buscar melhoria nos resultados das alfabetizações pelo Brasil, o PROFA (BRASIL, 2001a) se revela, ao mesmo tempo que é resultado, ser também refém da situação político-econômica da sua gestão.

Para Melo (2015a), é um fazer docente visando o desempenho destinado ao mercado de trabalho, preparando para dar aulas, dominar conteúdos, administrar a turma e saber avaliar, para que os/as alunos/as tenham condição de responder com eficiência às demandas. São ações que a autora associa ao ensino por competências.

Essa prática pedagógica está ligada ao que Mainardes (2006) ressalta da teoria de Ball (1993) – ao quinto contexto do ciclo de políticas, o da estratégia política. Ele

deve percorrer o caminho da identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para “lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política pública” (MAINARDES, 2006, p. 55), tanto no campo da macropolítica como das micropolíticas criadas no âmbito da sala de aula.

A educação é uma prática política, segundo Paulo Freire, e também ideológica, pois é o resultado de acordos assumidos entre grupos sociais e suas condições históricas, pressupondo um viés ideológico. O modelo político na época em que o PROFA fora implantado estabelece, para a educação, uma forte regulação entre os sistemas de gerenciamento e avaliação. Ball ressalta:

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado. Isso é parte do que é denominado “formas de agir e pensar dominantes” nas novas economias institucionais (Dale and Ozga, 1993, p. 27). Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distingam de um negócio (BALL, 2002, p. 13).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores iniciou-se oficialmente em 2001, e foi até 2003 e foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo MEC, em um período de intensas reformas neoliberais na seara educacional no País, pressupondo muitas reformas:

Tais reformas foram realizadas em consonância com o documento oficial intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, cuja orientação principal regia que as políticas educacionais dos países emergentes deveriam investir no desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem nas áreas de Língua Materna e Matemática. Isso com o propósito de gerar competências e habilidades fundamentais para estas áreas identificadas como prioritárias. Por esse motivo, a aquisição da leitura e da escrita, bem como as operações básicas de Matemática, passaram a ser foco dos processos de ensino e aprendizagem (MELO, 2015a, p. 77).

Nas últimas décadas, o investimento do País em educação foi da ordem de 6% do PIB brasileiro (BRASIL, 2019a). Foram políticas públicas envolvendo verbas advindas, também, de acordos internacionais:

Nos anos de 1990, o Banco Mundial acentuou financiamentos, passando a ter intensiva influência sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Para tanto se utilizou de vários mecanismos de inserção e materialização de seus interesses. Exemplo disso é a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, convocada e financiada pelo BM e UNESCO, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta declaração se tornou a base de elaboração das diretrizes dos planos decenais de Educação dos países signatários da Conferência Mundial, os quais detinham a maioria da população mundial, entre eles, o Brasil. Gradativamente, o Banco Mundial passou a exercer simultaneamente as funções de financiador, de assistência técnica e de referência de pesquisas educacionais em todo o mundo (AKKARI apud MELO, 2015a, p. 57).

Tais mecanismos acordados na citada conferência revelam as orientações de grupos a que esses organismos submeteram a gestão do Brasil nas esferas de governo. As ações brasileiras de busca de recursos externos se fortaleceram na gestão federal em 1990, instaurando um novo momento de submissão ao capital mundial, financiador.

É importante ressaltar o momento econômico que o Brasil vivia naquele período da virada do século XX. Conforme Melo (2015a), ao mesmo tempo se “instaurou a abertura do mercado brasileiro”, determinando a “subordinação quase irrestrita do país ao capital financeiro internacional, representado precisamente por esses organismos, que extorquem riqueza, interferindo e gerindo setores importantes do país” (MELO, 2015a, p. 57). Percebia-se que os princípios neoliberais de descentralização, privatização e padronização apontados pelo capital internacional proporcionaram a instauração de políticas de regulação e avaliação do ensino, e o PROFA (BRASIL, 2001a) foi mensurado por elas.

A criação dessa política educacional expõe arenas e grupos de interesses que Ball e Bowe (1992), no ciclo de políticas, chamaram de campo da influência, onde as políticas públicas se iniciam. A legitimação dessa política no contexto da influência se dá no campo da “política em uso”. Ela se trata de atuar para pôr em prática o escrito:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas e tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da

prática. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Nesse contexto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA foi gerado atendendo aos mesmos princípios dos PCN. O beneplácito estabelecido entre Brasil e países em desenvolvimento teve como forte subterfúgio a necessidade de reduzir o fracasso e a evasão no início da escolarização, por meio da formação de professores/as alfabetizadores/as.

A política educacional, na gestão federal de 1998, ganha contornos ainda mais comprometidos com melhorias na educação, sempre envoltas na dependência do financiamento internacional. Melo (2015a, p. 77) ressalta que, na época, houve a construção de uma declaração, seguindo as orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, órgãos comumente conhecidos por delineamento de políticas econômicas para os países emergentes, baseada no princípio de atrelar a educação formal aos interesses do mercado financeiro. Assim, as influências presentes no contexto da produção de texto de Ball (1993) são iniciadas.

Como constatado no levantamento bibliográfico, há o entendimento de que “o PROFA pouco contribuiu para a ressignificação da prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para esse ressignificar” (MACHADO, 2007, p. 4). Ou seja, não é possível negar que o PROFA, com todas as críticas aqui apresentadas, contribuiu para um novo momento da alfabetização brasileira. O que houve de mais inovador foi trazer um novo paradigma à educação e à formação do/a alfabetizador/a, especialmente na constituição teórica, metodológica, e na construção do capital cultural do/a professor/a cursista. Entretanto, houve fragilidades.

3.3.3 Pró-Letramento

Sob a égide das transformações políticas, o ano de 2003 se inicia com a troca presidencial no Brasil, inaugurando mais um momento de transformação e

descontinuidade das políticas educacionais. Na sombra das mudanças políticas, é criado em 2003, e efetivado em 2005, o Pró-Letramento. Ele surge num contexto que compreende (ou deseja compreender) a alfabetização como elemento de natureza política, como atividade educativa de conscientização e em ação da atividade criadora, crítica e reflexiva (BRASIL, 2005). Assim, a educação pode ser vista como promotora da humanização e da transformação social, fala presente no discurso de abertura do programa.

O Pró-Letramento funcionou como um curso de atualização específico para professores/as que lecionavam do primeiro ao quinto ano. Foi realizado pelo MEC, pela Secretaria da Educação Básica, Secretaria da Educação à Distância, com parcerias das universidades que faziam parte da Rede de Formação Continuada de Professores, e adesão das secretarias municipais de educação de acordo com o PAR – Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2005).

O guia do programa é composto por algumas etapas: apresentação do programa, seleção dos tutores, adesão, formação dos tutores, formação dos cursistas e revezamento.

As etapas são:

1. Apresentação do programa: momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores de Programa entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento.
2. Seleção dos tutores: devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos.
3. Adesão: período em que o Secretário de Educação adere ao programa e assume os compromissos indicados na resolução do programa.
4. Formação dos tutores: formação inicial – seminário do programa no qual os tutores têm a participação obrigatória. O tutor poderá trabalhar com até 25 cursistas, ou seja, uma turma de até 25 professores. Seminário de acompanhamento – serão realizados dois seminários de acompanhamento à Universidade formadora. Seminário de avaliação final – destinado às apresentações de trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais.
5. Formação dos cursistas: é dividida em 84h presenciais e 36h à distância, totalizando 120 horas. Os cursistas participarão de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento. O cursista deverá ter 75% de frequência nos encontros presenciais.

6. Revezamento: após a realização da etapa anterior, haverá um revezamento de áreas entre os professores cursistas (BRASIL, 2005, p. 9).

Os/as integrantes do curso de matemática deveriam participar do curso de alfabetização e linguagem, e vice-versa. Contudo, no que se refere aos participantes do Programa Pró-Letramento, são basicamente: coordenador/a geral, formador/a do/a professor/a tutor/a, professor/a tutor/a e professor/a cursista (BRASIL, 2005).

Foram construídos materiais de apoio por professores/as convidados/as de dez universidades. O Caderno de Alfabetização e Linguagem estava organizado em sete fascículos, mais um outro chamado de Fascículo Complementar do tutor:

- Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação;
- Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação;
- A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino;
- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
- O lúdico na sala de aula: projetos e jogos;
- O livro didático em sala de aula: algumas reflexões;
- Modos de falar/Modos de escrever;
- Fascículo complementar (BRASIL, 2005, p. 6).

Constituído por oito livros, seriam estudados em três encontros cada, com quatro horas semanais. O volume intitulado Matemática também continha oito fascículos:

- Números naturais;
- Operações com números naturais;
- Espaço e forma;
- Frações;
- Grandezas e medidas;
- Tratamento da informação;
- Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática;
- Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais (BRASIL, 2005, p. 8).

Os materiais eram chamados de fascículos, e foram distribuídos a cada professor/a cursista. Aos orientadores de estudos foram entregues seus fascículos, acompanhados de DVDs que complementaram os momentos presenciais.

Segundo o MEC (BRASIL, 2005, p. 8), o material do programa foi enviado para todas as escolas do Brasil e para todas as secretarias de educação no ano. Ao aderir

ao curso, seria necessário que os/as gestores/as verificassem a quantidade de material disponível no município e depois solicitassem ao MEC a quantidade que estivesse faltando antes da formação inicial dos orientadores de estudos.

O material tratava de questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e de matemática, e se destinou às séries iniciais e/ou ciclos iniciais do ensino fundamental. Segundo o MEC (BRASIL, 2005), o texto foi desenvolvido a partir de relatos de ações pedagógicas desenvolvidas com o tema *História de Vida*. Está no Fascículo Complementar. A língua mãe explorou: leitura, produção textual, formação linguística do/a aluno/a e sua constituição como sujeito-leitor/a e produtor/a de textos, afirmando estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de língua portuguesa e as condições de trabalho do/a professor/a brasileiro/a.

As avaliações, tanto dos/as orientadores/as de estudos como dos/as cursistas, foram realizadas pelas universidades parceiras com os critérios de:

Frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo; autoavaliação, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 8).

O Pró-Letramento foi mote de uma campanha educacional intitulada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, e do documento “Toda Criança Aprendendo”, do governo federal (BRASIL, 2005, p. 5).

Com a bandeira da transformação social e econômica do Brasil, a campanha, segundo os documentos do MEC, previu ações vinculadas à educação, como bolsa-escola; bolsa-universidade; programas de formação profissional e de Educação de Jovens e Adultos; investimento em pesquisa e desenvolvimento; universalização e melhoria da educação básica e ampliação significativa da educação superior (BRASIL, 2005).

O discurso de criação do programa dissertava sobre a necessária autonomia das formas de gestão e colaboração entre o governo federal, estadual e municipal, e os documentos do referido programa previam uma organização que deveria “funcionar de maneira integrada, com competências específicas” (BRASIL, 2005, p. 2) entre universidades formadoras e redes estaduais de ensino.

As equipes envolvidas representavam o grupo da “Mobilização pela Qualidade da Educação”, e carregavam a égide de um “programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 2).

A parceria do MEC com universidades, estados e municípios, resultou na “Rede Nacional de Formação Continuada” (BRASIL, 2005, p. 14). Os convidados a participar do curso foram professores/as em exercício das séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Entendendo as políticas e o momento da elaboração do programa como o lugar de discursos, dogmas, concepções acerca das finalidades da educação, como o que Ball (1993) e colaboradores chamaram de contexto da influência, deu-se também o Pró-Letramento. Como partícipes influentes, as universidades e as diferentes gestões públicas que aderiram ao programa corroboraram com ideologias e concepções estabelecidas e ou que ali foram geradas.

Assim, a promessa dos/as gestores/as de uma política pública envolvendo a promoção da igualdade e da inclusão social num programa de formação de professores/as resultou numa das finalidades sociais da educação, definidas nas arenas “onde as políticas públicas são propostas” (MAINARDES, 2006, p. 51).

No contexto da influência, as representações ideológicas ou teóricas constituídas sobre os objetos em suas relações comparadas, no caso o programa de formação, envolvem tensões, conflitos e embates, cuja arena se dá no confronto ou na conformidade de interesses entre as agências formativas, interesses partidários, instituições gestoras e financiadoras envolvidas etc. As arenas podem ser apresentadas ou veladas:

O Ministério da Educação, em parceria com uma rede de 18 universidades públicas, oferece este ano, pelo programa Pró-Letramento, 114.857 vagas para professores em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem. As vagas serão distribuídas em 1.547 municípios, em todas as unidades da Federação (BRASIL, 2005, p. 7).

As arenas reveladas, como exemplo das universidades, carregavam concepções pedagógicas interessantes à proposta do governo, muitas vezes veladas, traduzindo-se em interesses dos órgãos financiadores. Trata de resultados de

avaliação coerentes com os objetivos e as regras de funcionamento do sistema em função dos seus objetivos. Se há um compromisso das universidades, como agentes da promoção do conhecimento científico, as universidades deveriam:

Do ponto de vista político e social, o compromisso científico desses pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de “melhorar” a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas, com o objetivo de eliminar os obstáculos à “melhoria” desejada (MORTATTI, 2013, p. 8).

A crítica da autora se dá quando há a repetitiva supremacia de defesa dos argumentos e propostas de intervenção das políticas públicas e das práticas pedagógicas que estejam alinhadas, seja de forma clara ou não, aos princípios políticos das metas estabelecidas por organismos multilaterais, não representando mudanças tão significativas nas taxas de proficiência em leitura e escrita. A autora questiona:

Os avanços constatados [pelas iniciativas globais] têm contribuído para que a população brasileira venha-se tornando leitora e produtora de textos escritos, indicando possibilidades de transformação social? Ou esses avanços indicam mero processo de adaptação aos irrisórios e rudimentares usos e funções sociais da leitura e escrita, característicos da secular condição “semiletrada” da sociedade brasileira? Quais segmentos da população brasileira têm sido os maiores e mais duradouros beneficiados com a implementação dessas políticas públicas consensuais que visam à democratização do acesso e do usufruto do direito? (MORTATTI, 2013, p. 23).

A tradução da política impressa no Pró-Letramento envolveu uma política pública do governo federal e de seus parceiros, seguindo a política educacional internacional voltada para os países denominados emergentes por seus financiadores. Legitimado no argumento e no contexto da influência e da produção de texto, com a retórica da melhoria da qualidade da educação, assim como outros programas de educação, o Pró-Letramento teve na sua elaboração a suposta “garantia” do sistema de medição dessa qualidade de um sistema de avaliação como

diagnóstico. Esses argumentos e as propostas políticas foram documentadas, assim como todo o material didático do programa.

Entretanto, mesmo com conquistas para a alfabetização com esse e outros programas, não se pode comemorar a influência dos mecanismos multilaterais como agentes transformadores da situação da alfabetização e a falta dela no Brasil. Até porque há uma grande dificuldade em se detectar os reais problemas postos à alfabetização.

Mainardes (2006), ao se referir à formulação das políticas, nos discursos, indica que, ao serem colocados nos documentos e expostos ao público, passam a integrar o contexto da produção de texto, para o qual o Pró-Letramento representou as “diretrizes”:

Redefinição da política de financiamento da educação básica; democratização da gestão educacional; formação e valorização dos trabalhadores em educação; qualidade social da educação; formação inicial e continuada; política de qualidade para a educação infantil; política de formação de leitores; ensino fundamental de nove anos; etc. (BRASIL, 2005, p. 15).

Nos registros documentais do MEC (BRASIL, 2003), o programa visava aumentar a jornada e a duração do ensino fundamental e o estabelecimento de políticas de formação docente, com o modelo de estruturação de: implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores/as; incentivo à formação continuada de professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental; ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação do ensino fundamental público; implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil.

O complexo contexto da prática envolve muitas dimensões: “O desenvolvimento do programa junto aos professores cursistas (encontros de discussão), as possíveis mudanças ocorridas na atuação dos professores em suas salas de aula, os possíveis impactos do programa etc.” (ALFERES; MAINARDES, 2019, p. 59), precisam rever criteriosamente as aprendizagens dos alunos e alunas.

As pesquisas mais significativas investigadas foram as de Alferes e Mainardes (2019) e Hees e Souza (2018). As duas confirmam os resultados, e precisam aparecer

nas diferentes instâncias de avaliação. Entretanto, Hees e Souza (2018) analisam o Pró-Letramento argumentando que ele está estruturado de uma maneira em que os/as professores/as apenas participam, sem se envolverem na sua elaboração, portanto, o programa precisa refletir nos resultados das avaliações. Outro aspecto criticado pelas autoras é o fato de ser realizado à distância, em regime de tutoria e orientação de estudos por profissionais que talvez não tenham tempo de prepararem adequadamente as aulas em função do acúmulo de trabalho e da ausência de fundamentação teórica. Assim, a falta de tempo pode representar significativa perda na qualidade:

Apple (1998), já sinalizava sobre a falta de tempo enfrentada pelos professores no cotidiano de seu trabalho, alertando que esses profissionais, muitas vezes, não conseguem tomar um cafezinho, não batem papo com os colegas no intervalo, devido às muitas atribuições recebidas, as quais são realizadas nestes pequenos momentos de intervalo na intenção de levar menos serviço para casa. Assim, o mesmo autor alerta que a intensificação interfere na autonomia e na vida social dos professores. Autonomia esta citada, mas que na prática, no cotidiano, o que os materiais trazem são apenas conceitos, procedimentos prontos, para serem executados pelos professores como definido pelo MEC (2012) na introdução do livro Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, onde destaca que o texto pretende oferecer material para estudo e aprofundamento sobre alfabetização e instrumento de organização do processo de ensino aprendizagem e a seleção de procedimentos para o desenvolvimento do aluno (HEES; SOUZA, 2018, p. 11).

No caso da reflexão acerca do acúmulo de trabalho dos/as professores/as e do que esse problema causa, Hees e Souza (2018) ponderam:

[...] esse cotidiano gera intensificação, levando o docente a realizar um trabalho individual, isolado, sem ter a oportunidade de trocar ideias, estratégias que apresentaram resultados positivos e até mesmo poder compartilhar suas angústias com os colegas de trabalho, pois durante o tempo em que se está dentro da escola, suas atividades estão totalmente voltadas à questão do ensino (HEES; SOUZA, 2018, p. 13).

A efetividade pedagógica será real se houver tempo e preparação para o exercício das práticas. No contexto da prática, as interpretações pressupõem um amplo entendimento dos elementos teóricos e práticos, a fim de um melhor aproveitamento do processo pedagógico, para que essas sejam transformadas em significativas mudanças. A verdadeira transformação da prática pedagógica deve vir pela conscientização crítica, pelo exercício da cidadania, por meio da leitura de

mundo, como pregava Paulo Freire. Mas é preciso ter tempo para a maturação da formação/aprendizagem do/a professor/a cursista.

Ao refletir a conjuntura do cenário social de desigualdades e carência na educação brasileira, e em busca por melhorias na alfabetização e suas práticas, a política pública influenciou na criação do Pró-Letramento. Espera-se, contudo, que um programa como esse retrate aprendizagens e objetivos coerentes para, quem sabe, trazer consequências que gerem menos desigualdades sociais. Mas, como afirma Mortatti (2013, p. 23), “avaliem-se resultados obtidos, em função dos objetivos que se busca alcançar” sendo mais difícil considerar “resultados em relação à transformação educacional, cultural e social do país”, que são “aspectos mais difíceis de serem avaliados por meio de testes padronizados e aplicados em larga escala”.

O processo de alfabetização se apresenta com genuína complexidade, envolvendo ações sociais e estatais efetivas, por isso necessita de um programa de alfabetização e formação de alfabetizadores que seja realmente envolto em práticas reflexivas para legitimar o uso da leitura e da escrita como exercício social de luta contra as desigualdades econômicas, sociais, culturais e de exclusão.

Refletir, conversar e partilhar seriam excelentes formas de iniciar uma análise para a transformação da prática pedagógica, tirando o papel do professor e da professora de meros executores da política pública, que teria como finalidade a melhoria do desempenho nas avaliações externas, gerando exaustiva e intensa carga de trabalho docente, não refletindo nem na qualidade do ensino, nem nas avaliações esperadas.

Apesar dos dados das avaliações do SAEB realizadas (2001 e 2003) serem relevantes ao cenário da formulação do Programa, o documento *Toda criança aprendendo*⁷ (BRASIL, 2003) faz menção positiva aos dados.

A partir dos dados coletados, os pesquisados foram unânimes em afirmar que a formação continuada ofertada pelo Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, contribuiu para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e transformando o seu trabalho através da motivação, levando em consideração o contexto da escola e dos alunos (MAROCHI; PIRES; SCHNECKENBERG, 2015, p. 27356).

⁷ O programa Toda Criança Aprendendo é um projeto do governo federal, lançado em 2003, que compunha “ações emergenciais e mudanças estruturais na educação fundamental” (BRASIL, 2003, n. p.).

Entretanto, uma ação se destaca no sentido das políticas públicas para a educação – a criação, em 2007, do PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação.

A singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PDE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

A pressão externa advinda da busca de resultados educacionais para o século XXI apresenta um Brasil sem critérios de avaliação de todas as escolas da educação básica, só por amostragem. É criado o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para avaliar a aprendizagem e superar a média 6,0 até o ano de 2022.

Entretanto, o Pró-Letramento foi insuficiente no aspecto das propostas políticas e, como política pública, enfrentou os mesmos problemas dos demais e não conseguiu atingir completamente o seu objetivo. Problemas de implantação e execução como política de alfabetização, falta de participação dos docentes na elaboração das políticas, a sobrecarga de trabalho, insuficiências na formação inicial, as influências de organismos externos, entre outros, causaram fragilidade no programa. Em função desses problemas, o sucesso do Pró-Letramento foi questionável.

Nesse movimento, é criada a ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização, vinculada ao próximo programa pela alfabetização, o PNAIC. Instituída em 2012 pelo governo federal, a ANA se deu pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), como parte integrada ao SAEB.

3.3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Criado como instrumento para atingir a Meta 5 e a 2 dos PNE, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – buscou responder sobre a obrigatoriedade da alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, além de pretender atingir a universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos.

O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 7).

O PNAIC é um pacto. A palavra *pactum*, do latim, segundo o dicionário, é reportada aos termos de ajuste ou convenção. É um substantivo masculino simbolizando um acordo realizado entre duas ou mais pessoas, empresas ou estados. No ciclo de políticas, Ball (1993) ressalta que o nome pode definir a concepção e as disputas que influenciarão a construção do discurso político e suas arenas de disputa pela hegemonia. A palavra pacto estipula um acordo, um ajuste em grupo, com várias vozes entre os Estados e suas lideranças, e assim define a linguagem que as diferentes arenas colocarão em embate.

Criado em 2012 pelo governo federal, em parceria com universidades, estados e municípios, o PNAIC esteve sob a égide do PNE⁸, com a intenção de garantir às crianças brasileiras o direito de aprenderem a ler e a escrever até os oito anos de idade, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012a). Assim, no mesmo modelo do programa anterior, os territórios foram determinados quando as parcerias foram instauradas e com elas ficaram estabelecidas as arenas e o contexto da influência em Ball (1993).

O Pacto visou oferecer cursos de formação aos professores e professoras alfabetizadores/as, tentando minimizar os resultados das avaliações realizadas em 2011, que revelaram que apenas 56,1% das crianças haviam aprendido a ler, suficientemente, ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 2012a). As ações do Pacto eram fundamentadas em quatro eixos:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

⁸ Decreto nº 6.094 de 24/04/2007.

3. avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; e
4. gestão, o controle social e a mobilização (BRASIL, 2012a, p. 22).

O caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 23) ressalta que as formações da equipe de orientadores/as de estudos e professores/as alfabetizadores/as tem o objetivo de ampliar as discussões sobre a alfabetização e o letramento em uma perspectiva interdisciplinar, possuindo como materiais didáticos:

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2012a, p. 24).

A prova ABC foi aplicada no ano de 2011 para seis mil estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental público e privado, e teve resultados alarmantes. Nessa idade (alunos/as cursando o 4º ano), já deveriam estar consolidadas as aprendizagens de leitura e escrita, mas a prova mostrou que não estão. Assim, com a criação do programa, buscou-se acabar com o analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino.

O PNAIC caracterizou-se pela estruturação de cursos de formação continuada de professores alfabetizadores com ações voltadas ao enriquecimento das práticas pedagógicas de alfabetização pela orientação das aferições das avaliações anuais, visando garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras. São objetivos do PNAIC:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, Portaria nº 867, Art. 5º).

A política para o PNAIC se deu com a formação de professores/as, numa parceria com 38 universidades e secretarias de educação de 5.420 municípios. Para estabelecer um critério avaliador dos resultados, o MEC criou avaliações processuais, que os/as professores/as faziam com os/as alunos/as alfabetizando/as, e a avaliação do programa agregada, chamada Provinha Brasil e ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização. Segundo os documentos do MEC (BRASIL, 2013), o programa adotou também um sistema de premiação ao/à docente, por meritocracia, e à escola ou rede de ensino com os melhores dados apresentados na ANA. No contexto de resultados e efeitos (BALL, 1993), poderiam ter incluído critérios que avaliassem também os frutos do programa na sociedade participante.

Além das instâncias de formação de professores/as, como elaboração e investimento em material didático e avaliações internas e externas à escola, outro elemento da política desse programa foi o eixo da Gestão, Controle Social e Mobilização, que significou a viabilização e implementação do PNAIC. Esse eixo reuniu diferentes grupos para coordenar o programa: um Comitê Gestor Nacional, uma coordenação institucional em cada estado, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal (BRASIL, 2013). Assim, em regime de colaboração, os órgãos governamentais firmaram:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2019a, p. 11).

O programa destaca algumas características necessárias ao/à professor/a alfabetizador/a:

Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012a, p. 12).

Há de se observar uma hipervalorização da prática e da experiência do/a professor/a nos documentos do programa. Essa postura remete a uma centralização no caráter instrumental da educação, resultando em uma formação não adequada à educação integral, pois não faz exigências básicas a esse tipo de conhecimento que mergulha nos campos sociológico, antropológico e filosófico, além do pedagógico em si e suas teorias e concepções. Como estratégia política, esse modelo de formação necessita ser crítico, e deve oferecer boas reflexões sobre o contexto sociocultural das crianças e docentes inseridos no PNAIC.

É necessário trabalhar com afinco a formação do/a professor/a para melhorar os resultados da alfabetização, além de efetivar outras ações sociais. Entretanto, para buscar maior eficácia, seria importante exigir mais do que experiência do/a educador/a, como privilegiar momentos em que pudesse trabalhar sua concepção de aprendizagem, explorar o seu potencial reflexivo, nortear a metodologia da sua prática pedagógica para o exercício crítico do pensar a sua sociedade e as práticas nela inseridas, além de refletir sobre as lacunas causadas pela insuficiência dos currículos nos cursos de pedagogia no Brasil.

De acordo com os dados do MEC (BRASIL, 2012a), foram investidos mais de 2 bilhões e 300 milhões de reais e mobilizados cerca de 250 mil docentes em cinco anos de existência do PNAIC. Tal investimento deveria justificar resultados mais impactantes às taxas de insucesso para essa faixa etária e a uma construção mais significativa para a sociedade partícipe (BRASIL, 2012a, p. 12).

A inegável relevância do Programa está consolidada em Alferes e Mainardes (2019):

O PNAIC é um programa abrangente, necessário e relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização. No entanto, constitui condição necessária, mas não suficiente para promover uma alteração significativa dessa qualidade, pois enfatiza a formação continuada e a disseminação de determinadas concepções e práticas, por meio de materiais específicos. Uma alteração mais significativa demanda investimentos em outros aspectos, tanto intra quanto extraescolares. Argumentou-se também que os princípios e propostas do PNAIC são recontextualizados nos contextos meso (Secretaria de Educação, Universidades, encontros de formação) e micro (sala de aula) (ALFERES; MAINARDES, 2019, p. 58).

No contexto da prática, observa-se que o programa poderia ter tido bons efeitos, mas ele, por si só – e nenhum outro dos anteriores –, não conseguiu atingir

os resultados desejados. As questões que auxiliam mudanças efetivas na alfabetização dependem de vários fatores, tanto das macropolíticas quanto das micropolíticas e suas arenas.

A construção de uma cultura pedagógica exige dos profissionais amplo e profundo conhecimento da educação integral e de seus componentes. É necessário que estes embasem a prática pedagógica e a capacidade de relacionar esses conhecimentos de forma coerente, para que o/a educador/a saiba interpretá-los no nível macro da política social e econômica do País.

O professor e a professora precisam reconhecer seu papel social, para, assim, saber tomar decisões sobre o ensino ou sobre a avaliação no nível micro do contexto da realidade discente. O/a alfabetizador/a provoca seus alunos e alunas a refletirem sobre essas questões sociais durante o exercício das estratégias de alfabetização no cotidiano da sala de aula.

Em 2007, o Programa Mais Educação havia sido lançado para ampliar a jornada escolar em escolas com menor IDEB e, diante dos resultados negativos, em 2016 foi lançado o Programa Novo Mais Educação – PNME.

Em 2015, oito anos após a criação do Programa Mais Educação, foi publicado o Relatório de Avaliação Econômica do Programa (BRASIL, 2015), ressaltando a relevância dessa política para a educação do país, mas relatando que os indicadores de fluxo e desempenho nas provas institucionais tiveram resultados negativos. Com base nesses resultados, a equipe que assumiu o governo em 2016 mudou a política lançando o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), com ampliação da jornada escolar para acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. A intensificação desses conteúdos evidencia a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em segundo plano a educação integral, que requer um currículo integrado, evidenciando as contradições nas políticas educacionais, que podem ter repercussões nas escolas (CAMPOS; GRAVA, 2019, p. 504).

Implementado para melhorar o IDEB, o Programa Mais Alfabetização⁹ previa a ampliação da jornada escolar dos alunos do Ensino Fundamental com o objetivo de

⁹ Programa Mais Alfabetização - Portaria 142, de 22 de fevereiro de 2018, para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do EF.

melhorar o desempenho educacional com atividades de reforço escolar em língua portuguesa e matemática, e atividades de artes, cultura e esporte.

A terceira seção se deu na reflexão do Ciclo de Políticas envoltas nos programas de formação de professores alfabetizadores e outras políticas públicas que abarcaram a alfabetização no período de 1997 até 2017. A quarta seção traz o contexto atual, com as políticas da BNCC e a Política Nacional de Alfabetização nos anos de 2018 até os dias atuais.

4 POLÍTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS E CRÍTICAS (2017 - 2021)

O currículo escolar “produz, reproduz e traduz sentidos continuamente” (AXER, 2017, p. 64).

Esta seção traz em destaque duas importantes políticas que envolvem a alfabetização. O motivo da reflexão acerca da BNCC e PNA estar em uma seção própria, separada das políticas anteriores, é pelo fato de serem políticas presentes no cenário atual e que envolvem os anos de 2017 até 2021, data da finalização desta investigação. Compreende-se que a BNCC altera os currículos das escolas de educação básica e está ainda em fase de implementação. A PNA se desdobrou no Programa Tempo de Aprender e no curso ABC, que também serão abordados nessa seção, além de trazer a atual política do MEC com a oferta da alfabetização fônica, seus postulados teóricos que fundamentam as possíveis implicações didáticas e pedagógicas no processo de ensino do Sistema Alfabético de Escrita, tema de muitas críticas que se apresentam ao longo desta seção.

4.1 BNCC

O relatório anual do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – elaborado pela ONU compara o Brasil com outros países. A taxa de “analfabetismo do Brasil chama a atenção às políticas de analfabetismo e seus financiadores” (PNUD, 2019, p. 154), assim como o estágio do desenvolvimento econômico, a urbanização das cidades e o desenvolvimento tecnológico do País.

As políticas públicas brasileiras de educação são automaticamente pressionadas pelas necessidades vistas por todo o País, postas pelas mazelas da população, pelos índices que se configuram pelos diversos mecanismos de avaliação da educação e da alfabetização, especialmente. Os processos de globalização levam organismos internacionais a estabelecerem diretrizes semelhantes para os diversos países, em relação ao financiamento, currículo, avaliação e gestão.

As necessidades de adequação das diretrizes curriculares no Brasil já se mostravam aparentes desde 2009, pelas diferentes articulações políticas que demonstravam ser favoráveis de modo a garantir qualidade da educação:

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de: elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio (MACEDO, 2014, p. 1533).

Então, o MEC seguiu com a elaboração de um documento orientador para a organização curricular de conteúdos, visando caucionar uma base comum nos conteúdos da educação básica no Brasil envolvendo a base nacional comum e a base curricular comum.

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue a base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2) (MACEDO, 2014, p. 1535).

Em agosto de 2014, iniciou-se uma consulta a estados e municípios sobre uma base curricular comum, juntando-se a isso diferentes discussões por diversos agentes públicos e privados em defesa dos interesses supostamente comuns ao povo brasileiro por uma educação de qualidade. O discurso da educação, com a BNCC, não foi diferente. Ele está repleto de uma linguagem pedagógica bastante presente e própria para a aceitabilidade do meio educacional em que se insere. É um contexto de produção de texto que Ball (1993) afirma atender a um padrão para a defesa da arena, em disputa velada pela aceitação do público-alvo, os professores e professoras.

A BNCC foi publicada para a implementação nos sistemas de ensino das Unidades Federativas e tem como objetivo principal “nortear” (BRASIL, 2017) e estabelecer um conjunto de orientações, para os currículos das escolas públicas e

privadas de todo o País. A preparação do documento se deu em várias etapas, e teve sua versão modificada três vezes. A versão final foi publicada em 2017, sem a inclusão do ensino médio, cuja homologação ocorreu um ano depois, em 2018. O texto de introdução da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental afirma ser um documento “de caráter normativo”, definindo-se como um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

O que compreender como normativo? Segundo o dicionário de Oxford (1990, n. p.), normativo se refere ao que “estabelece normas ou padrões de comportamento; que determina o que é correto, bom”. Assim, a BNCC determina que todas as escolas de educação básica do Brasil, privadas ou públicas, devem se guiar por esse documento no que se refere ao currículo escolar. Desse modo, assegurarão o direito das crianças e jovens do Brasil de aprender e de se desenvolver:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Assim, a educação básica foi, a partir de 2019, normatizada pela BNCC, seguindo suas orientações. O texto afirma que tal orientação vai contribuir para o “alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais”, além de oferecer também orientação para que o ensino no Brasil tenha a devida “oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Para Axer (2017), o currículo escolar não é apenas um elemento normativo por meio do qual são reproduzidos conteúdos, sujeitos, culturas e posturas, mas um

artefato cultural, entendendo a cultura como prática da significação. O currículo escolar “produz, reproduz e traduz sentidos continuamente” (AXER, 2017, p. 64).

A parte introdutória da BNCC declara que está orientada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017, p. 7), e esse documento das diretrizes deu início, no ano de 2010, ao que levou à construção e finalização da Base em 2018.

A discussão que estava em andamento até 2015, na época do governo de Dilma Rousseff, toma outro rumo depois do impeachment. Com o novo governo, com a destituição da equipe do MEC e posse da nova equipe, chega uma configuração totalmente diferente para a BNCC. No Seminário Interinstitucional realizado pelo INEP, em 2015, para a elaboração da base nacional curricular, foram iniciados os trabalhos a fim de formalizar a elaboração do documento. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma comissão de especialistas para a criação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017):

Faz-se necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018, p. 8).

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram 27 seminários estaduais com professores/as, gestores/as e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Aconteceu de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. E nesse mesmo ano, começou a ser redigida a terceira versão, referente à educação infantil e ensino fundamental, que foi finalizada em 2017.

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados, em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e ensino fundamental (BNCC). Na construção de um documento de política pública, há todo um processo de

envolvimento político que se dá frente a acordos que pressupõem interesses comuns. As mudanças sofridas pela BNCC, até a versão final, é resultante dessas disputas:

Neste processo político, há sempre disputas, negociações e tensões, como podemos perceber nas relações durante o processo de construção do currículo e de suas políticas que possuem como motor a diferença. Pensar a diferença como motor é percebê-la enquanto presença incômoda, como um conflito constante que está sempre em negociação (AXER, 2017, p. 64).

Em tal contexto, a tentativa de domínio “constituente da política, não se faz absoluta, sempre haverá o escape, ainda que haja mecanismos de controle para a hegemonização de um dado sentido” (AXER, 2017, p. 64). Mesmo havendo a intenção de estabelecer controle do que será ensinado em diferentes séries da educação básica, pelo Brasil, ainda assim “a tentativa de controle traz em si brechas que sinalizam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da linguagem, que precisam ser considerados no momento da elaboração de uma política curricular” (AXER, 2017, p. 64). Para a construção do documento da BNCC aconteceram debates e diversas arenas disputaram suas teorias, crenças e interesses, até que chegassem a um documento final, igualmente polêmico com as versões anteriores.

Inúmeras críticas estabeleceram um amplo debate, mesmo depois da BNCC finalizada. Entretanto, ela aproximou-se de um “mero instrumento de homogeneização curricular, padronizando a ação educativa dos professores em vista da preparação para o mercado de trabalho” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 784). Além disso, a educação é afetada pelas dificuldades causadas pelo descontínuo das últimas décadas. A falta de continuidade das políticas públicas na educação brasileira é “resultado de intensos movimentos histórico-sociais” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 778), e está claramente destacada na Base. Outra forte crítica à BNCC refere-se ao conceito de educação integral:

A BNCC se apropria de um conceito progressista de educação integral, mas atribui outro significado ao termo, propondo a teoria do aprender a aprender para que os estudantes desenvolvam competências que possam credenciá-los para enfrentar uma sociedade altamente competitiva (CAMPOS, 2020, p. 5).

Se considerarmos os fundamentos emancipatórios freireanos, a educação integral é concebida em outros termos e perpassa um exercício político que remete à transformação da realidade.

Freire contribui ao conceber a formação humana em toda sua inteireza, valorizando, em cada pessoa, seus saberes, culturas, crenças, criatividade e sua capacidade crítica de “compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001, p. 9 apud CAMPOS, 2020, p. 3).

A transformação inicia na valorização pessoal e dos elementos envolvidos no contexto. E assim, partindo de si e da sua compreensão como indivíduo, inicia-se a transformação do outro e da sociedade em que vive.

O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo (FREIRE, 2001b, p. 9).

A educação integral, libertadora e humanizadora refletida por Paulo Freire (2001b), se dá no contexto de pessoas que são programadas para aprender¹⁰, como sujeitos, capazes de emancipar-se pela reflexão e pela educação, capazes de agir no mundo, modificando-o. Entretanto, a BNCC traz um outro conceito de educação integral:

Porém, as dissonâncias se evidenciam na medida em que as políticas emanadas dos mesmos órgãos deliberativos implementam padronizações de currículos e de avaliações, como mecanismo de controle, em radical divergência com o conceito de educação integral na teoria progressista freireana. O texto da BNCC apresenta a educação integral de forma ressignificada, ao propor uma educação com base nos fundamentos do neoliberalismo, aproximando a educação da lógica empresarial, que não tem o propósito de compreender e transformar a realidade. A expectativa é que os estudantes construam competências para enfrentar a competição do mercado, em uma perspectiva de educação credencialista (ARROYO, 2002 apud CAMPOS, 2020, p. 3).

¹⁰ François Jacob, prêmio Nobel em fisiologia em 1965 declarou: “*Somos seres programados, mas programados para aprender*”. Aprendemos para nos apropriar do inédito, do novo em nossas vidas. Aprendemos para a melhoria das relações sociais, cognitivas, intrapessoais, intelectuais e das relações com a natureza. François Jacob. *Nous sommes programmés, mais pour apprendre*, Le Courrier de L’Unesco. Paris, Février, 1991.

Esse conceito remete a uma lógica de mercado neoliberal, associando com uma ideia peculiar de educação integral, apesar de citar elementos importantes como ética, equidade e inclusão. Esse neoliberalismo que compreende a educação integral como uma formação para desenvolver uma lista de competências, e não para “entender o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001b, p. 9). Freire (2001b) definiu uma educação que liberta como um exercício político, de valorização coletiva, que parte de si e continua nas relações com o outro em seus saberes, suas culturas, suas crenças, suas criatividade e suas aptidões críticas, assim como a sua capacidade de intervir no mundo.

A BNCC polemiza ao definir o que deve ser ensinado nas escolas de educação básica, visando “garantir” o desenvolvimento das aprendizagens essenciais por meio de “competências e habilidades, alinhando as ações pedagógicas do país”, nas diferentes regiões (BRASIL, 2018, p. 21). Outro ponto polêmico traz a concepção de ensino de qualidade associado às competências: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2017, p. 8).

Competência, para a BNCC, significa “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). O processo de alfabetização na BNCC envolve novas concepções, diferentemente das orientações anteriores:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja *cercada e participe de diferentes práticas letradas*, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a *mecânica da escrita/leitura* – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “*codificar e decodificar*” sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 25).

O desenvolvimento de competências, junto com uma formação ética para o mercado de trabalho, conduz a uma questão: Ética de quem, ou de quê? Do mercado de trabalho? Como a ética do mercado pode ser formação integral? E o humano, onde estaria?

A BNCC traz conceitos, como: a inclusão do conceito de letramento como elemento auxiliar no processo de alfabetização desde a educação infantil; a consideração de dois anos, e não três, como prática desejável para a alfabetização; o uso de nomenclaturas que fazem referência às práticas tradicionais de educação como a mecânica da escrita/leitura; considera alfabetizar um momento para codificação e decodificação dos fonemas e grafemas, além de trabalhar a letra cursiva. São conceitos bastante ligados a tendências pedagógicas tradicionais.

O documento que pertence ao contexto da produção de texto nas reflexões do ciclo de políticas (BALL, 1993), onde as políticas são traduzidas para um discurso textual, considera ainda que, nos dois anos iniciais da alfabetização, é preciso correlações pedagógicas importantes, não admitindo outras abordagens teóricas no processo de alfabetização.

Pertuzatti e Dickmann (2019) destacam os conceitos de alfabetização constantes na BNCC que evidenciam uma concepção de alfabetização como aprendizagem de um sistema dissociado de seus usos sociais:

- articulação do currículo com a alfabetização e o letramento;
- alfabetização (sistema alfabético) como importante porta de acesso ao mundo letrado;
- colaboração dos demais componentes: Arte, Educação Física, Ciências, e Geografia com o processo de alfabetização (história não/história depende das linguagens/comunicação);
- letramento condição para a alfabetização – alfabetização condição para o letramento;
- alfabetização sistematizada pelos eixos de Conhecimento Linguístico nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e se desenvolve nos três seguintes;
- concepção linear de alfabetização: som, letra, palavra, frase, e assim por diante;
- fonema/grafema;
- início da alfabetização com a aprendizagem do alfabeto;
- regras ortográficas e gramaticais associadas à alfabetização;
- leitura e escrita que descortinam o mundo através dos conteúdos (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 788).

Como processo de alfabetização, a BNCC afirma trabalhar a correlação colaborativa entre as diferentes disciplinas: Arte, Educação Física, Ciências e Geografia. Segundo o documento, o processo de alfabetização se inicia quando a criança toma consciência de que existe uma linguagem comunicativa (a ser explorada na educação infantil), e isso se dá antes de a criança iniciar o primeiro ano do ensino fundamental. A BNCC atribui a esse momento a construção do letramento.

Apesar de não ser uma crítica direta à BNCC, Artur Gomes de Moraes ressalta que essa consciência se dá progressivamente:

Ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo. Se, de início, uma criança ainda não apresentava alguma dessas habilidades que identificamos como importantes [...], a tendência é que venha desenvolvê-la, se permitirmos que reflita sobre as palavras. Ela necessita ser ajudada, deve ter sua mente “alimentada” por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar “pronta” (MORAIS, 2012, p. 115).

Para a aprendizagem da escrita, a criança precisa passar por etapas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Isso a levará a construir hipóteses de reflexão sobre os elementos da escrita. E a escola poderá ajudá-la a construir esses conceitos importantes à medida que a desafie a pensar sobre a escrita. Assim começa na exploração da linguagem que passa por um período de apropriação, até o domínio alfabético da língua escrita.

A BNCC destaca oito “capacidades e habilidades” para a construção da escrita:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018, p. 84).

A Base ressalta a alfabetização como um momento indispensável ao ensino fundamental, destacando que, ao final do 2º ano, as crianças devem possuir

habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Para tanto, será necessário dominar convenções que determinam a construção dessas habilidades.

As políticas públicas postas nas linhas da BNCC se voltam aos princípios que servem à formação para o mercado de trabalho. São propósitos direcionados às políticas neoliberais na medida em que propõem transformar a realidade do educando, a fim de que se preparem para o trabalho, numa “lógica empresarial” da “construção de competências” para o enfrentamento de uma “educação credencialista”. Uma política pública que coloca interesses econômicos acima dos interesses da formação integral do homem e da educação em si age em detrimento da educação integral freireana, que é humanista e emancipadora.

Ao pensar em uma educação voltada para os valores individuais da competição e da busca pelo lucro, a BNCC corre o risco de formar cidadãos individualistas e com a ética apensada ao lucro, deixando de lado a real formação integral que, ao invés de individualista, é coletivista, ao invés de credencialista, é emancipatória.

Como política pública, a BNCC (BRASIL, 2017), com seus textos e reflexões, passou pelo entendimento de quem a elaborou. “Na epistemologia do ciclo de políticas os textos produzidos passam por ‘interpretações’, propondo-se um ‘processo de buscar compreender a política’, cujos contextos se apresentam como ‘arenas’ e cada um ‘deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2018, p. 3 apud CAMPOS, 2020, p. 2). E o ciclo de políticas ressalta o que esse entendimento representa, num modelo de educação questionável. Albuquerque e Costa (2021) trazem críticas sobre o formato da BNCC que apresenta em seu bojo a defesa de ideias voltadas ao ensino de habilidades e competências as quais atendem a uma visão individual e restritiva ao mercado de trabalho. As autoras afirmam que a padronização do ensino proposta pela BNCC não pode silenciar as denúncias de que tal proposta não consegue melhorar a educação e muito menos garantir o desenvolvimento e distribuição de renda, que são aspectos agonizantes do Brasil. Como padronizar o ensino diante de tal diversidade necessária, que vai desde os indígenas até a população favelada nos grandes centros urbanos? Ela é positiva, no sentido de que:

A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação (GONTIJO, 2015, p. 188).

A pesquisadora ressalta a importância de garantir que a escola cumpra o seu papel de acessar o conhecimento produzido. Entretanto, observa também que limitar a avaliação do conhecimento aos mecanismos que medem o índice de desempenho nacional é imprudente.

A Base defende a alfabetização em dois anos, reduzindo o tempo, colocando-a como uma conquista da escrita alfabética que deve ser tratada como uma competência a ser desenvolvida conjuntamente com outras habilidades de leitura e escrita. Isso é fato, não seria problema, a não ser pelo aspecto reducionista de habilidades a serem desenvolvidas em dois anos. A aceleração da alfabetização pode representar um descompasso com as necessidades das escolas, professores e alunos. Melhor seria deixar que eles determinassem o tempo, sem que isso representasse o descompromisso com a construção da escrita alfabética. E ainda, a adoção de dois anos para a alfabetização pode indicar um retrocesso. Além disso, a denúncia do “apagamento das vozes de autores e pesquisadores em prol de uma pluralidade de conceitos e abordagens que, de certo modo, compromete também a consistência do documento [...]” (SOUZA, 2021, p. 21). Essas críticas são importantes na medida em que representam ações didático-pedagógicas e debates multidisciplinares envolvendo as aprendizagens dos alfabetizandos/as.

A BNCC restringe a alfabetização à capacidade de relacionar grafemas e fonemas, associando-a à competência de codificar ou decodificar os sons da língua materna em material gráfico, excluindo as características que refletem diretamente na qualidade de educação e formação dos sujeitos críticos e reflexivos, como se deseja na alfabetização integral. Tal restrição ignora as inúmeras oportunidades que a escola deve oferecer para que os alfabetizandos se apropriem do sistema de escrita em situações reais, dentro do âmbito social e relacional. A alfabetização precisa servir ao propósito de auxiliar na construção de conceitos próprios para o uso da leitura e da escrita no contexto social.

A BNCC está fundamentada no neoliberalismo, pautada na instrumentalização técnica e numa concepção individualista de ser humano, responsável por suas conquistas e fracassos. Assim, a falta de competência (para a leitura e a escrita) pode nesse caso ser compreendida como falta de esforço da criança. Essa formação é importante, mas limita o desenvolvimento para a vida, como deve ser compreendida a educação escolar.

A BNCC traz também a ideia de letramento, e novamente faz associação com as habilidades e competências. A palavra letramento aparece vastamente no texto da BNCC, mas na PNA ela é completamente ignorada e também não faz menção a uma prática de uso social da leitura e da escrita em seus diferentes contextos. Na PNA, há um silenciamento nada neutro, intencionando introduzir o conceito de literacia, acreditando inovar com um outro termo referente aos usos da escrita. Há uma clara intenção de se afastar de termos usados por políticas anteriores. Isso caracteriza um espaço de embate entre as políticas anteriores e a atual. Logo mais tratar-se-á desse tema.

4.2 Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização – PNA – foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização brasileira e combater o analfabetismo e às dificuldades de aprendizagem no que se refere à construção da leitura e da escrita nas séries iniciais. A PNA anuncia que, ao aprenderem a ler e a escrever, os alunos e alunas se deparam com algo novo, ampliando as “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2019a, p. 61).

Ball (1993) ressalta que é no contexto da influência que as políticas públicas são designadas e definidos os discursos. Posteriormente, são estabelecidos os documentos que referendarão as políticas, como a produção de texto, no ciclo de políticas. Assim, foi criado um grupo de trabalho, estabelecendo o contexto da influência e as arenas que circundaram a política da PNA, com representantes de diversas instâncias do MEC. Além do termo Plano Nacional de Alfabetização, no

contexto da influência, pode-se ler a política como ação lançada por pessoas consideradas hábeis na administração do negócio público com o intuito de ser seguida à risca pelos órgãos envolvidos na sua aplicação. Isso diferencia¹¹ bastante a PNA dos programas anteriores.

A equipe responsável pela PNA era formada por diversos órgãos: Secretaria de Alfabetização - SEALF; Secretaria de Educação Básica - SEB; Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP; Secretaria Executiva - SE; Gabinete do Ministro; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2019a) compuseram a equipe da arena do MEC.

Os documentos que fundamentam tal política da PNA e estão disponíveis no site do MEC, são: o decreto nº 9.765, de 11/04/2019, que instituiu a PNA (BRASIL, 2019a); o Caderno da PNA ou Guia Explicativo da PNA, produzido pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC (BRASIL, 2019b) de 15/08/2019; a portaria nº 1.460, de 15/08/2019, que instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) (BRASIL, 2020a); a portaria nº 1.461, de 15/08/2019, que nomeia os 12 pesquisadores para compor o grupo de especialistas da Conabe (BRASIL, 2020a). Dos textos oficiais, extrai-se também que a PNA tem como características e finalidades:

[...] melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional (Art. 1º.), por meio de implementação de programas e ações, com colaboração entre União, estados e municípios (adesão voluntária), sob coordenação do MEC e possibilidade de a União “prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos” (Cap. VII) (MORTATTI, 2019b, p. 21).

A situação das aprendizagens na alfabetização foi analisada em:

Audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas

¹¹ Essas reflexões dialogam com as de outros pesquisadores, relativas ao método fônico, como as de Bajard (2006), Calil; Lopes; Felipeto (2006), e, especificamente, à PNA, como as divulgadas pela ABAIf, pelo GT-LIBRAS da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística e no debate na FFLCH-USP, em 20/05/2019 (MORTATTI, 2019b).

contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (BRASIL, 2019a, p. 10).

Os documentos afirmam que foram usadas “evidências científicas da ciência cognitiva” para a interpretação de como as pessoas aprendem a ler e a escrever:

A PNA pretende inserir o Brasil no 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 em todo o país (BRASIL, 2019a, p. 10).

O reforço nesse tema da “ciência cognitiva” torna claro que a atual equipe do MEC não considera outras abordagens teóricas e nem os programas anteriores, perpetuando a descontinuidade das políticas de educação no País.

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?” (BRASIL, 2019a, p. 20).

O que a PNA entende por ciência cognitiva faz parte da sua interpretação e de sua concepção de alfabetização. A ciência cognitiva é um “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”. (BRASIL, 2019a, p. 20). Seria um conjunto de esforços de diversas áreas que estudam o conhecimento, buscando compreender a mente humana.

Esse tema surgiu em 1948, nos Estados Unidos, no *Hixon's Symposium*, tentando compreender o comportamento humano. Pozo (1998) ressalta, como fundamentos da ciência cognitiva, a crença de que é necessário postular um nível de análise separado, chamado “nível da representação”. Nesse nível, o cientista trabalha com entidades representacionais, tais como: símbolos, regras, imagens e investiga as

formas nas quais essas entidades são combinadas, transformadas ou contrastadas umas com as outras.

O entendimento da ciência cognitiva, transposto para o aprendizado da leitura e da escrita, é associado à neurociência, que desvenda “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, 2017 *et al.* apud BRASIL, 2019a, n. p.).

O Caderno da PNA traz as características e finalidades dessa política pública de educação, a melhoria da qualidade da alfabetização, o combate ao analfabetismo absoluto e funcional, com um programa de alfabetização que desconsidera a formação integral, crítica e emancipatória dos estudantes.

“Analfabetismo funcional designa a condição daquele que possui limitadas habilidades de leitura e compreensão de texto” (BRASIL, 2019a, p. 19). O termo “funcional” o distingue do analfabetismo absoluto, que é o analfabetismo em sentido estrito, ou a condição de quem não sabe ler nem escrever. Ambas as expressões remetem à nomenclatura usada na meta 9 do PNE. No entanto, o analfabetismo funcional é decorrente da ausência de estruturas básicas para a população que não possui acesso à educação formal, nem tem garantidos os seus direitos fundamentais. Isso não se resolve, portanto, com uma política de alfabetização nos termos apresentados.

Desconsiderando tal contexto, o conceito da PNA baseia-se em evidências científicas, como o conjunto de elementos utilizados para apoiar ou refutar uma hipótese ou teoria científica. Uma evidência científica deve ser uma evidência empírica obtida e interpretada de acordo com o método científico, passível de repetição por outros cientistas em locais diferentes daquele onde foi realizada originalmente.

Com todo o conjunto de mudanças, foi lançado o programa de alfabetização, em rede federal, o Tempo de Aprender, destinado aos profissionais da alfabetização, ao desenvolvimento da nova política e à formação dos alfabetizadores:

No dia 18 de fevereiro de 2020, teve início o programa Tempo de Aprender, cujo público-alvo são profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Organizado em dez ações estruturadas em quatro eixos, o programa tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. No âmbito da formação de professores, o curso on-line Práticas de Alfabetização tornou-se, em pouco tempo, recorde em número de inscrições, acessos e likes, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec). Com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Tempo de Aprender promove também o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e com o Instituto Politécnico do Porto (IPP), importantes instituições de Portugal, conciliando conhecimentos científicos e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2020a, p. 9).

O programa Tempo de Aprender está ligado às verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O Tempo de Aprender fornece recursos financeiros às redes de educação para apoiar a atuação dos assistentes de alfabetização, os quais auxiliam os professores no manejo da sala. Ainda ligado ao projeto Tempo de Aprender, foi criado um outro programa visando uma série de atividades a serem desenvolvidas por familiares, a fim de estimularem as crianças no desenvolvimento do hábito da leitura, da oralidade, na criação de vocabulário e na experiência das linguagens falada e escrita, intitulado Conta pra Mim (BRASIL, 2020a).

O programa Tempo de Aprender evidencia um conjunto de ações desenvolvidas em quatro eixos: Eixo 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2 - Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Eixo 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização; e Eixo 4 - Valorização dos profissionais da alfabetização.

O eixo 1: a formação prática para gestores educacionais da alfabetização, o intercâmbio de professores alfabetizadores, a formação prática para professores alfabetizadores e o desenvolvimento profissional cooperativo.

O eixo 2: sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia, apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas, reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, atenção individualizada a estudantes e suas famílias.

O eixo 3: Estudo Nacional de Fluência Aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas à alfabetização Avaliação de impacto das

ações do programa Avaliações formativas para atenção individualizada.

Eixo 4: Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos, Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional (BRASIL, 2020b).

Como parte integrante do projeto da PNA, o MEC cria um curso *online*, Alfabetização Baseada na Ciência – ABC, fruto de parcerias do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, da Universidade Federal de Goiás – UFG e também da Universidade Aberta de Portugal – Uab. O curso “foi desenvolvido para autoinstrução e possui carga horária de 180 horas. São disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos” (BRASIL, 2020, n. p.). O MEC informa no site que o curso é gratuito e autoinstrucional:

Os conteúdos integram conhecimentos teóricos atualizados e validados empiricamente, com sólida eficácia no ensino da leitura e da escrita. O componente teórico, elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), é composto por 23 capítulos. O componente prático do curso foi desenvolvido pela equipe do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiIL), do Instituto Politécnico do Porto. Trata-se, por um lado, dos programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de 5 e 6 anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil; e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras (BRASIL, 2020b, n. p.).

Os conteúdos envolvem o ensino da leitura e da escrita, e o componente teórico foi elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). São noções sobre alfabetização, leitura, fonemas, bases neurológicas envolvendo a leitura, fonologia, oralidade, fundamentos e aplicações do modelo de alfabetização RTI.

O RTI é um modelo americano bastante difundido nos EUA e significa *Response to Intervention* (Resposta à Intervenção), no qual as atividades são fornecidas a todos como uma orientação para a leitura de alta qualidade. Esse modelo parte das evidências coletadas pelo monitoramento constante do leitor em sala de

aula e visa a rápida identificação do estudante com dificuldades no aprendizado da leitura.

O projeto Conta pra Mim envolveu o lançamento de uma coleção de 40 livros literários para *download*. Críticas ao programa revelam as concepções “ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família”¹². A coleção Conta pra Mim:

- [é] composta de quarenta livros infantis em formato digital. Na ocasião, foram apresentadas ainda duas coletâneas, num total de 28 vídeos, em que o músico Toquinho interpreta cantigas tradicionais brasileiras em arranjos exclusivos e narra fábulas de Monteiro Lobato.
- Também foi gratuitamente disponibilizada a primeira versão em português do Brasil do GraphoGame, aplicativo finlandês que tem alcançado, em diferentes países, resultados significativos no apoio à alfabetização. Utilizando celulares, tablets e computadores, os alunos podem praticar, na escola ou em casa, atividades educativas que reforçam, sobretudo, a consciência fonológica e o conhecimento alfabético, habilidades recomendadas pela PNA e por importantes estudos, como o National Reading Panel. A iniciativa contou com o apoio do Instituto do Cérebro (InsCer), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
- Em parceria com a Capes, foi publicado no Avamec o curso Práticas de Produção de Texto, reedição do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, do prof. Eurico Back. A formação, originalmente oferecida no estado do Paraná, é especialmente voltada a professores do ensino fundamental (BRASIL, 2020b, p. 10).

As evidências científicas, como argumento para Frade (2019), geram a ampliação do olhar sobre a alfabetização e trazem, *per si*, a necessidade do uso de

¹² MANIFESTO - Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura. Manifesto virtual *Google Forms* - O programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019, expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. Desconsiderando o vasto e qualificado conhecimento acumulado de pesquisas sobre a literatura infantil e formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais, de outras políticas públicas exitosas já implementadas, o programa do governo Bolsonaro, coerente com a atuação do atual Ministério da Educação, investe na conformação e na redução de horizontes para o livro e a leitura no país. Dentro de uma proposta denominada “Literacia familiar”, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. Além disso, desconsidera-se sua materialidade – que livro é esse que pode ser lido *on line* e impresso em casa (como se toda casa brasileira tivesse condições materiais para isso), inclusive em formatos para colorir? Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvILp9IEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>. Acesso em: 21 ago. 2021.

mais de uma pesquisa para construir um bom argumento. Mas, no caso da alfabetização, há um conjunto de situações que envolvem a rede de ensino, a sala de aula, estudantes e docentes, e, portanto, nem toda evidência produzida em situação específica pode ser reproduzida em qualquer outro contexto. E nem toda evidência decorre de pesquisa experimental.

Há evidências que não foram produzidas com pesquisa experimental, como a que foi realizada por Emilia Ferreiro e colaboradores (1985, 1986), que ajudaram os alfabetizadores a compreender como as crianças pensam, a partir de um método clínico. Hoje é preciso reconhecer o potencial explicativo da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, considerando sobretudo que seus resultados foram validados em um conjunto de pesquisas desenvolvidas em outros países. Esta pesquisa não produziu uma didática, mas seu quadro teórico ajuda professores a fazer uma reinterpretação contínua, em sala de aula, de como as crianças pensam quando estão aprendendo as características do sistema de escrita (FRADE, 2019, p. 17).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) causaram uma revolução na forma como o/a professor/a vê a aprendizagem do sistema de escrita. As autoras descobriram, nessa pesquisa, que as crianças levantam hipóteses sobre a escrita à medida que são confrontadas a refletir sobre ela. Frade (2019, p. 17) ressalta que “é inegável a contribuição dessa pesquisa como um grande paradigma que nos fez mudar o olhar sobre o pensamento ativo da criança”.

Mas não se trata simplesmente de transplantar tais descobertas para a sala de aula. Além do conjunto de variáveis que envolvem o cotidiano escolar, os docentes atuam de formas diferentes em tais contextos, construindo saberes e práticas específicas, o que não significa prescindir das teorias sobre alfabetização a partir dos resultados encontrados por diferentes pesquisadores.

Quando relacionamos os resultados encontrados por Emilia Ferreiro (1985, 1986) com os de outras pesquisadoras sobre a leitura, como as que foram desenvolvidas por Linnea Erhi e Uta Frith, citadas por Magda Soares (2016), verificamos que a autora encontra pontos em comum de ancoragem e modos de integrá-las. Assim, não é pela negação de uma metodologia de pesquisa não experimental ou pela afirmação de apenas uma metodologia válida, como faz crer o texto da PNA, que o conhecimento sobre a alfabetização avança. Há evidências que fazem avançar um campo de conhecimento, mas não trazem contribuições muito concretas para a educação (FRADE, 2019, p. 17).

As três pesquisadoras citadas por Frade (2019), Erhi, Ferreiro e Frith, encontram convergências quando se trata de como as crianças pensam e qual hipóteses levantam ao se alfabetizarem. São diversas pesquisas, em diferentes continentes, que encontram pontos divergentes e comuns ao mesmo tempo.

Mas não é esse o ponto que as faz alfabetizar ou construir habilidades para tal. Nem são os procedimentos dos/as professores/as ou materiais estruturados (CHARTIER, 2007) que produzirão esses resultados. Na verdade, o que faz a diferença na alfabetização é um conjunto de fatores que Anne Marie Chartier chama de “contexto dinâmico”, gerando uma reação – que é variável – entre alunos/as, professores/as e a sala de aula, e que, ao interpretá-lo, fazem avançar o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Anne-Marie Chartier (2007), pouco sabemos sobre o que produz o sucesso dessas lógicas adotadas pelos docentes na construção dos resultados da alfabetização, se não os acompanharmos em suas ações. Nesse sentido, não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois este contexto é dinâmico, e tanto os alunos como os professores interpretam o que ocorre e reagem para fazer avançar o ensino e para aprenderem. Cumpre ainda ressaltar que estas variáveis não são passíveis de controle e atuam umas sobre as outras (FRADE, 2019, p. 16).

Conforme as pesquisadoras, não há como determinar, exatamente, como a criança se alfabetiza ou o que torna o ato de alfabetizar um sucesso nas práticas de educadores e educadoras. Para se compreender esse processo, existem vários fatores, ou seja, um conjunto de ações e reações que precisam ser acompanhadas a fim de determinar todos os agentes responsáveis pela alfabetização, tanto para professores/as como para alunos/as.

O que se observa nos documentos da PNA é a intenção em hipervalorizar pesquisas de fora do campo da educação, como a neurociência, que não trazem resultados significativos para o campo da alfabetização, traduzindo a política pública adotada como “evidência científica” (BRASIL, 2019a, p. 35).

Outro aspecto observado é o resgate de termos que sugerem posturas educacionais da concepção tradicional das tendências pedagógicas, como, por

exemplo, o emprego do termo cartilha, há muito não utilizado na educação por fazer referência a uma alfabetização instrucional.

O uso da ciência cognitiva como referência conceitual remete ao behaviorismo, que pressupõe uma prática, advinda da psicologia, e é um movimento que estuda o comportamento humano e os estímulos condicionadores de Skinner¹³, para a educação, como exercício do processo de ensino e aprendizagem numa referência às práticas de estímulo e resposta.

Há uma gama de conceitos linguísticos usados no campo da alfabetização que são trazidos no material da PNA, dando a ideia de uma “nova política de alfabetização”. Conceitos como literacia (básica, intermediária e disciplinar), literacia emergente, literacia familiar, literacia numérica, Efeito Mateus – expressão que o cientista Keith Stanovich tomou emprestado da sociologia, “inspirado na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus”, para mostrar como crianças com mais dificuldades em leitura no início do processo de alfabetização tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar (BRASIL, 2019a, p. 22), e outros mais.

A PNA compreende a literacia e seus vários níveis:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (BRASIL, 2019a, p. 21).

Esse termo, literacia, é uma referência a quem é letrado, ou seja, é dotado de capacidade de ler e escrever com clareza em diversos materiais impressos. É a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos e de processar informações usadas na vida pessoal e profissional que ativam a capacidade de desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade.

¹³ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um psicólogo americano que na década de 40 criou o Behaviorismo Radical com uma proposta filosófica sobre o comportamento humano. Sua teoria baseia-se na ideia de que o aprendizado ocorre em função da manifestação de mudança no comportamento. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a estímulos que ocorrem no meio.

A capacidade de leitura e de escrita não se adquire em bloco e de uma só vez, mas depende de habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, permitindo o alcance de níveis mais avançados de literacia. [...] Na base da pirâmide (da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental) está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos. No segundo nível, está a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos. No topo da pirâmide (do 6º ano ao ensino médio), está o nível de literacia disciplinar, onde se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história (BRASIL, 2019a, p. 21).

Esses níveis podem ser considerados diferentes instâncias de um mesmo processo, de forma sequenciada, numa racionalidade técnica. A literacia crítica é o entendimento de uso da linguagem, não só como veículo de comunicação, pensamento, aprendizagem ou fruição estética, mas também uma importante arma social de transmissão ideológica. Uma ideologia que traduz uma visão funcional da educação (BRAGA; ADÃO; AMBROS, 2020), retirando a formação social do educando e transformando a educação em elemento formador de cidadãos úteis ao Estado.

A educação, especialmente a alfabetização, precisa ser tratada como instância preferencial na busca de igualdade de oportunidades para um desenvolvimento individual e coletivo, a fim de que os educandos e educandas possam contribuir com uma verdadeira transformação científica, econômica e social do povo brasileiro.

A intenção da PNA é promover uma ligação temporal para se alcançar a meta do PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes –, implementando uma política:

[...] com base na Ciência Cognitiva da Leitura, que define “alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” e propaga a alfabetização baseada em evidências, através da fundamentação teórica da Ciência Cognitiva da Leitura (Psicologia Cognitiva e Neurociência), do desenvolvimento da literacia (familiar e emergente) e da aquisição da cognição matemática (numeracia) e matemática básica (BRAGA; ADÃO; AMBROS, 2020, p. 251).

É um erro refutar os anos de pesquisas em alfabetização das últimas décadas, e ainda, desconsiderar o contexto histórico-cultural diverso do Brasil.

Tratando-se da estratégia política (BALL, 1993), seria interessante ressaltar que a PNA não contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais, limitando-se a determinado aspecto da alfabetização, de forma descontextualizada.

Considerando esses aspectos, podemos dizer que, independentemente de serem pesquisas experimentais com grupos de controle ou de intervenção controlada em sala e aula, essas pesquisas acabam por fugir do contexto mais amplo em que todos os fatores intervêm ao mesmo tempo (FRADE, 2019, p. 17).

Pode-se observar como as políticas foram adotando um discurso neoliberal conservador. A conclusão das reformas neoliberais da educação é a política da PNA. Assim, sobre essa pretensão, a PNA traz em seu texto o que Mortatti (2019a) chamou de falaciosos argumentos. E no Ciclo de Políticas (BALL, 1993) fica evidente que, no contexto da influências, as amarras são firmadas a partir dos embates e das arenas que o contexto econômico aqui definiu.

Há uma falsa premissa de que os problemas da alfabetização de hoje foram causados pelo método Paulo Freire, pelo construtivismo e pelo letramento – essa afirmação não corresponde às inúmeras pesquisas nacionais e internacionais. O método Paulo Freire, apesar de trabalhar com famílias silábicas correspondentes ao campo léxico do/a aluno/a, em nada pode ser chamado de tradicional, já que o aspecto reflexivo e emancipador, que torna o aluno pensante, crítico sobre si e sobre o outro, sobre a sociedade e os problemas que o cercam, torna a Pedagogia freireana ultraprogressista, e nenhum método de alfabetização poderia causar problemas de aprendizagem ou a ausência dela, pelo contrário; letramento e construtivismo não são métodos, mas posturas advindas de uma prática pedagógica pautada em uma concepção do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto rechaçado por Mortatti (2019a) é o fato de atribuir ao método de alfabetização pautado em evidências científicas uma novidade, entretanto, é exatamente o antigo método fônico das teorias tradicionais. Além do mais, há evidências científicas que comprovam que o fracasso escolar da alfabetização está

intrinsecamente ligado às mazelas e desigualdades sociais, à estrutura escolar e aos problemas políticos e econômicos que assolam o Brasil desde sempre.

Mainardes (2006) ressalta que os textos políticos são resultado das disputas políticas e de seus instrumentos de persuasão, e com a política da PNA não foi diferente. O texto da PNA assume o contexto da influência na medida em que defende os interesses da sua gestão.

Os problemas de alfabetização precisam ir além da adoção desse ou daquele método. Dialogando com Morais (2019), pode-se observar que desde 1986 há uma forte defesa da alfabetização a partir da consciência fonológica. Dela parte a reflexão sobre a língua mãe. Desde o início, o uso do construtivismo representou um olhar sistemático ao que o/a aluno/a aprende e como aprende, e nunca configurou uma aprendizagem espontânea e assistemática.

Há uma vasta defesa da consciência fonológica e do ensino sistemático da relação entre sons e letras, mas com reflexão sobre eles, diferentemente do que propõe a PNA. O autor afirma que essa política traz uma visão associacionista, e que há intensão de transmitir informações sobre os valores sonoros de letras individualmente, podendo causar um ensino mecânico e padronizado.

Mortatti (2019a) faz reiteraões que explicitam a “redução ou priorização da alfabetização (ensino e aprendizagem da leitura e escrita), apesar da repetição fática de “literacia” e “numeracia”, e explicitando outra indisfarçável confusão terminológica e conceitual” (MORTATTI, 2019a, p. 49). Para a autora, não se pode afirmar como tal política contribuirá para alcançar seus objetivos. Tal afirmação traz a reflexão de que a citada política apresenta contradições conceituais. Segundo a pesquisadora, a PNA pode “representar apenas reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos” (MORTATTI, 2019a, p. 49), e ainda sob o risco de apresentar “inverdades científicas, obrigando à invalidação de processos de *sciencefare*, à punição de seus agentes e à reparação histórica dos injustamente acusados/punidos” (p. 49). O futuro da PNA precisará ser vivido para que se comprovem os fatos ou se provem os argumentos.

Esta seção trouxe as reflexões acerca das políticas da BNCC e a atual PNA. Não se sabe como será o impacto da PNA na formação docente e em sua prática, mas analisar a percepção de formadores de alfabetizadores muito contribuiu para ampliar os debates sobre o tema. Esse é o propósito da próxima seção, que traz os

processos pedagógicos e políticos na visão das entrevistadas. Elas são ou foram formadoras de docentes no período que envolveu as políticas públicas de educação e alfabetização: PCN, PROFA, Pró-Letramento, BNCC e PNA, além de trazer também aspectos que envolvem a alfabetização integral.

5 POLÍTICAS, PROCESSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2003).

Esta seção apresenta os principais pontos das entrevistas efetuadas com três profissionais que assumiram a formação de alfabetizadores/as na rede municipal de São Bernardo do Campo-SP. As reflexões das entrevistadas se deram em uma abordagem político-pedagógica. São olhares que representam um todo, que retratam acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o final no que se refere à opinião delas sobre os programas e as políticas de alfabetização.

5.1 A abordagem das entrevistas

As três entrevistadas possuem ampla experiência no planejamento e gestão da educação básica e sólidos conhecimentos prático-teóricos na formação de educadores/as. Assim, pode-se compreender suas interpretações, análises e considerações sobre as políticas de alfabetização e repercussões na formação e práticas docentes. A escolha das entrevistadas se deu pelo critério das suas experiências com tais políticas de alfabetização desde a publicação dos PCN.

A alfabetização no Brasil, como prática de construção da cidadania e emancipação do educando, é um exercício recente. Apesar de muito atacado, Paulo Freire tem sustentado a defesa desses ideais, fundamentando os debates acerca da alfabetização na perspectiva de uma educação humanizadora, para a construção de uma sociedade mais democrática. Assim, ao se pensar em uma sociedade mais crítica e emancipadora, a alfabetização ganha destaque.

As políticas públicas, no entanto, justificam-se pelos resultados de avaliações institucionais, e os candidatos a cargos eletivos inserem o tema da alfabetização em seus programas. Quando assumem o poder, o contexto de influência na elaboração das políticas está impregnado pelas ideologias e interesses dos grupos dominantes.

No âmbito da alfabetização, muitas políticas foram traçadas pelos diferentes governos nas últimas décadas. PCN, PROFA, Pró-Letramento, PNAIC, BNCC e PNA foram gestadas em diferentes governos federais, incorporadas pelos governos estaduais e municipais, implicando em mudanças na formação docente e em suas práticas. As políticas para a alfabetização foram engendradas a fim de melhorar o ensino, a aprendizagem e as condições de vida da população – assim está registrado nos seus textos.

Para tratar desse tema, as três entrevistadas puderam relatar os entendimentos que tiveram sobre esses diferentes modelos de políticas e como eles se diferenciavam de acordo com as arenas envolvidas e sua participação nas políticas dos diferentes programas.

Na visão das políticas públicas, a partir de Ball e colaboradores (1992, 1993, 2001, 2002 e 2016) dos fundamentos da epistemologia do ciclo de políticas foram analisadas as trajetórias percorridas pelas formadoras para a implementação dos programas de formação de alfabetizadores desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática, com seus resultados e efeitos. Essa reflexão “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro” das políticas educacionais em diferentes contextos (MAINARDES, 2006, p. 49).

5.2 O município de São Bernardo do Campo

A região de São Bernardo do Campo, assim como toda a região do ABC, teve início como ponto de passagem de tropas que levavam e traziam mercadorias entre o centro do Brasil e o porto de Santos, desde 1553 (RAMALHO, 2017). Segundo o historiador, a região do ABC fazia parte da Vila de Santo André da Borda do Campo. Mas a cidade foi realmente fundada e sancionada por lei em 1889, e recebeu esse nome em função de uma capela dedicada ao santo na fazenda dos beneditinos, região onde hoje se situa o município de SBC (RAMALHO, 2017).

O IBGE estima que em 2020 a população era de 844.483 habitantes, sendo a quarta população urbana e a 13ª rural no estado de São Paulo. Localizada na sub-

região sudeste da capital, a cidade representa quase a metade da região do ABC, e a densidade demográfica é de 1.869,36 habitantes por quilômetro quadrado. A população de SBC é composta por pessoas de todas as idades e classes sociais. A maior parte de seus habitantes tem entre 20 e 40 anos de idade e 32,5% da população ganha por volta de meio salário mínimo. O PIB, um dos maiores do País, gira em torno de R\$ 254.393.000,43, em dados de 2018. O IDH é de 0,805 e a taxa de mortalidade infantil está em torno de 9,29 óbitos por mil nascidos, com 70 estabelecimentos públicos de saúde (COSTA, 2019).

A educação em SBC cresceu à medida que a região precisou qualificar melhor os funcionários da região, que se expandiu rapidamente, especialmente na indústria. “Na rede municipal, o atendimento escolar teve início em 1957, com uma classe de Educação Especial para surdos. Nas décadas seguintes, outras escolas de educação especial foram criadas” (CAMPOS, 2015, p. 96). Ainda buscando atender às necessidades dos trabalhadores das indústrias, “especialmente a automobilística” (CAMPOS, 2015, p. 97), em 1960 surgiu o atendimento à educação infantil. Segundo Campos (2015), apesar do constante crescimento e investimento na pré-escola, as políticas públicas privilegiavam as construções escolares nas periferias, com prédios simples e de baixo custo. Em 2010 eram atendidos, no município, cerca de 90 mil alunos e alunas, e por volta de 53 mil eram do ensino fundamental I (CAMPOS, 2015). Em 2021, são atendidos mais de 82 mil alunos e alunas, em 217 estabelecimentos de ensino público municipal, sendo 179 unidades próprias e 38 creches parceiras da educação (SBC, 2021).

Em 1998, com a municipalização do ensino fundamental, foi criado um horário para estudos semanais, planejamentos e reuniões na escola, previsto na Lei 4.681 – Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo. São reuniões coletivas nas escolas que acontecem no horário de trabalho. Segundo Campos (2015, p. 100), é necessário admitir que a “inclusão das reuniões coletivas na carga horária (HTPC) foi uma grande conquista, mas essa carga horária ainda não contemplava todas as demandas inerentes à docência”.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC em SBC são de três horas para o ensino fundamental e duas horas para a educação infantil. Com a mudança da legislação nº 6316, de 12 de dezembro de 2013 (SBC, 2013), um terço da jornada de trabalho do/a professor/a passou a ser destinada às atividades

extraclasse. São políticas públicas que auxiliam o contexto da prática, da melhoria do ensino e da qualidade do trabalho dos/as docentes à medida que estes/as têm um tempo destinado à preparação de aulas e momentos de estudo coletivo.

A secretaria de educação em SBC tem um efetivo de 9.545 servidores, e 5.715 são professores (SBC, 2021). Desde a municipalização do ensino fundamental I, nos anos de 1990, as escolas são nomeadas como EMEB – Escola Municipal de Educação Básica. São 179 escolas, sendo 35 de período integral, exclusivamente para crianças de 0 a 3 anos, 52 de educação infantil, de 2 a 5 anos, 28 de ensino fundamental e 5 CEU – Centro Educacional Unificado, de creche, educação infantil e fundamental. Onze unidades são de atendimento de creche e educação infantil, treze atendem educação infantil e ensino fundamental, e algumas possuem EJA. E também há dois prédios que atendem exclusivamente EJA. Assim é a rede de educação municipal em SBC (SBC, 2021).

5.3 As entrevistadas

As três entrevistadas fazem parte da equipe de orientação pedagógica que, de acordo com o Estatuto do Magistério Municipal, Lei 6.316/13, tem diversas atribuições, dentre as quais destacam-se as seguintes:

- acompanhar, orientar e supervisionar as unidades escolares do município, com base nas diretrizes e princípios da Secretaria de Educação em consonância com a legislação educacional vigente;
- sistematizar e produzir subsídios e documentos de embasamento da prática (pesquisas, textos, fluxos, etc.);
- orientar e supervisionar a elaboração do currículo, sua prática e sua avaliação nas escolas, objetivando o ensino e a aprendizagem dos educandos;
- acompanhar e contribuir para a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, emitindo parecer e fazendo os encaminhamentos e orientações necessárias;
- diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e equipes gestoras e propor medidas para atendê-las, garantindo a melhoria da qualidade do ensino;
- efetivar ações formativas com base em diagnósticos das necessidades da rede, oportunizando estudos de reflexão teórica - prática de forma que os atos de ensinar e aprender se façam de modo fundamentado e articulado (SBC, 2013).

A função de orientadora pedagógica compreende acompanhamento, diagnóstico, orientação e formação pedagógica.

A primeira entrevistada atende pelo pseudônimo de Rosimeire. O uso de um outro nome se deu pela necessidade de preservar sua identidade, para não expô-la ou constrangê-la diante da abrangência deste trabalho, como está previsto na legislação de privacidade, Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016.

Formada em pedagogia e mestre em educação, Rosimeire é especialista em educação infantil e EAD. Ela trabalhou dois anos na rede estadual de educação em São Paulo e mais de vinte anos na rede municipal de São Bernardo do Campo/SP. Rosimeire trabalhou como professora da educação infantil e fundamental, e mais tarde prestou concurso para ser orientadora pedagógica. Ela se aposentou recentemente, mas continua atuando na educação.

Apesar de constarem nas atribuições do cargo as atividades de supervisão, Rosimeire ressalta que, na rede municipal de SBC, o caráter do trabalho do orientador é formativo e não de fiscalização. Ela fez parte de uma equipe de orientadores/as pedagógicos/as da Secretaria de Educação que, além das atribuições descritas no estatuto, fazem acompanhamento e orientação de escolas de educação básica por meio da interação com gestores e gestoras em reuniões nas escolas e encontros formativos planejados com esses grupos para tratar de diversos temas. Apenas em determinadas circunstâncias, bastante específicas, a equipe de orientadores/as atua diretamente com os/as professores/as. É preciso fazer esse esclarecimento porque o trabalho da equipe de orientadores/as pedagógicos/as não é de formação de docentes. No entanto, frente às demandas surgidas com os programas de formação de alfabetizadores/as, a equipe optou por assumir esse papel formativo, uma vez que possui amplo conhecimento da rede municipal.

Durante toda a sua vida profissional, Rosimeire participou de importantes políticas de alfabetização em SBC. Ela esteve à frente da implantação do PCN em Ação, foi formadora do PROFA e atuou como orientadora de estudos do PNAIC, pela UNICAMP. Um pouco antes de se desligar da rede municipal, participou dos estudos das diferentes versões da BNCC. Atualmente, exerce atividade como formadora de gestores escolares em outros estados, além de manter o vínculo acadêmico

participando de grupos de pesquisa. Na rede municipal, sua atuação como formadora de professores/as é apenas uma das atividades que desempenhou, mas tem total relevância para esta pesquisa, já que representa um espaço de reflexão sobre as políticas públicas de educação, especialmente no que se refere à alfabetização.

A segunda entrevistada, que também fez parte da equipe de orientação pedagógica da Secretaria de Educação, tem o pseudônimo de Marcela, uma escolha de nome aleatória. Ela cursou magistério, é pedagoga e especialista em psicopedagogia e educação infantil. Ela alega ter *brincado*¹⁴ em todas as áreas da educação. Foi professora da educação infantil, do ensino fundamental e diretora de escola na rede estadual de São Paulo. Trabalhou no município de Santo André, no Mobral, depois deixou de ser diretora da rede estadual de São Paulo, em que atuou por quase 17 anos, pediu exoneração e foi para a secretaria de educação em São Bernardo do Campo, no cargo de orientadora pedagógica.

Marcela foi alfabetizadora durante vários anos no ciclo I e depois no 4º ano. As primeiras políticas públicas sobre formação do professor eram para o ciclo básico, inclusive da alfabetização usando o método fônico. Conheceu várias das políticas voltadas à formação do/a professor/a alfabetizador/a. Conheceu o PCN em Ação, o PROFA, e no Pró-Letramento apenas estudou o material, uma vez que o município não assumiu essa política para a formação de alfabetizadores/as. No PNAIC, implementado no município, atuou como formadora de vários grupos. Em relação à BNCC, discutiu sobre essa política com seus pares e com gestores de escolares. A PNA, ela conheceu pesquisando, uma vez que já havia se aposentado.

Marcela se aposentou durante o processo de formação da BNCC, mas continua estudando e pesquisando na área da educação, demonstrando especial interesse na pedagogia de Paulo Freire. Na época em que trabalhou como docente, na rede estadual, sempre se sentiu “uma estranha no ninho”, porque buscava mudanças e nunca aceitava que a alfabetização deveria ser de um único jeito. Sua concepção de alfabetização é autointitulada construtivista, mas “não ficava só no cognitivo. A gente pensava no desenvolvimento integral. Cognitivo, socioeconômico... era a concepção construtivista de trabalho” (MARCELA). Inquieta por natureza, Marcela relata que, quando era docente, pegava o PPP das escolas que trabalhava e organizava o

¹⁴ Grifo da entrevistada Marcela.

trabalho com as turmas. Nas escolas em que trabalhou, sempre teve liberdade para fazer projetos, fossem de leitura, de ciências, ou outros que envolviam alfabetização.

De todos os programas dos quais participou, a entrevistada alega que o PROFA e o PNAIC foram os mais significativos. Ao ser indagada sobre o porquê de esses dois programas terem sido os mais importantes, ela ressalta que as intervenções pedagógicas ensinaram a refletir sobre como se ensina e como a criança aprende. Outros aspectos significantes que a entrevistada concebe como primordial na sala de aula são: avaliação, planejamento, ação, replanejamento e avaliação. Mais que teoria e prática, eles representam um processo de ressignificação da sua prática pedagógica. Inquieta por natureza, como já citado, Marcela foi a primeira pessoa da sua família a concluir um curso superior. Isso a motivou para ser exemplo para as próximas gerações.

A terceira entrevistada tem o pseudônimo de Renata, pelos mesmos motivos de preservação da sua identidade previsto na legislação que rege esta pesquisa. Ela também cursou o magistério, é pedagoga e especialista em supervisão escolar e em gestão pública. Está cursando outra especialização em EAD, ensino remoto e metodologias ativas. Assim como as outras, também é orientadora pedagógica na secretaria de educação de SBC. Nessa função, ela orienta cinco equipes gestoras das escolas de período integral que fazem parte do programa da prefeitura Educar Mais:

O Programa Educar Mais vem ao encontro de uma das Metas do PNE - Plano Nacional da Educação que define a Educação Integral como uma possibilidade de “ampliar a exposição de crianças e jovens a situações de ensino [...] propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político pedagógico da escola”. A implementação da escola de tempo integral preservará a essência de uma escola participativa, democrática e inclusiva. Será sobre esse patamar que elencaremos “conteúdos” que demandam um aprofundamento, complementação ou enriquecimento a fim de potencializar os avanços já conquistados. Educação em tempo integral não significa apenas o aumento da carga horária do aluno na escola, mas sim uma oportunidade de: recriar rotinas e repensar a organização do tempo e dos espaços; diversificar conteúdos que serão ofertados; construir novas formas de estabelecer relações entre os alunos e o conhecimento; qualificar o ensino e as aprendizagens; promover o desenvolvimento integral dos estudantes (SBC, 2017, p. 1).

Como orientadora pedagógica, Renata acompanha as cinco escolas por meio das equipes gestoras de cada uma. Ela discute, principalmente, o trabalho pedagógico:

Discutimos todos os programas e todas as ações dos professores. A gente discute: se tem criança que não está aprendendo... qual a melhor estratégia para essa criança aprender. Se tem professor que não se adaptou com aquela turma, que intervenções a gente vai pensar com esse professor... Eu discuto com a equipe gestora, mas quem faz a intervenção direta é a equipe gestora. Eu só tenho uma intervenção direta com o professor ou funcionário se a equipe gestora tiver dificuldade. Eu trabalho com a formação do formador. Eu atuo direto com a formação do coordenador pedagógico que vai formar esse professor (RENATA).

Apesar de não atuar diretamente com os professores das cinco escolas, Renata pode ter momentos com eles, com a comunidade, famílias, com os funcionários diversos etc. Há momentos em que é necessário juntar as equipes de professores das escolas para um curso com a orientadora pedagógica. O que define o público de atuação é a necessidade mais pontual.

O envolvimento da entrevistada com as políticas aqui pesquisadas se deu ao longo da sua vasta experiência. Ela tem 29 anos na prefeitura de SBC, sendo 8 anos de sala de aula e 21 anos como orientadora pedagógica. Conheceu diversos programas de formação. Na época do PCN em Ação, ela estava na educação infantil, portanto, estudou os Referenciais Curriculares Nacionais – RCN para a educação infantil. Apesar de ter optado por não participar do PROFA e do PNAIC, ela os acompanhou, leu o material e seguiu as mudanças dos professores cursistas. No Pró-Letramento, não houve participação, uma vez que o município não assumiu essa política. Sobre a BNCC, participou tanto no estudo como na implantação e adaptação para o programa curricular do município de SBC. E na política do PNA, ela cursou toda a formação que o MEC ofereceu.

A experiência de Renata ressalta as intenções de mudanças dos professores quando participam dessas formações. Mas o que Renata mais vê como elemento transformador da prática pedagógica do professor é a oportunidade, muitas vezes oferecida pelo curso de reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, reafirma que a formação é realmente eficaz quando transforma, e ela só transforma se fizer o educador repensar, refletir sobre suas ações e redirecioná-las sempre que for necessário.

As três entrevistadas ofereceram suas ricas experiências para que esta pesquisa pudesse refletir sobre como os programas e políticas de alfabetização podem transformar as práticas pedagógicas, respondendo à questão posta nesta investigação: como os profissionais que formam professores/as para implementar programas de alfabetização compreendem as diferentes políticas e suas possibilidades de instituir uma educação crítica e integral para o exercício da cidadania?

As análises das manifestações das entrevistadas foram organizadas em dois eixos: o das políticas públicas e o da visão pedagógica dos programas.

5.4 A visão das políticas públicas e seus contextos

Na perspectiva das políticas públicas, a partir de Ball e Bowe (1992), são observadas as trajetórias percorridas pelos programas de formação de alfabetizadores e as políticas educacionais, desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática, com seus resultados e efeitos. Essa reflexão “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro” das políticas educacionais em diferentes contextos (MAINARDES, 2006, p. 49). A leitura crítica das entrevistadas sobre alfabetização possibilitou-lhes uma vasta reflexão sobre as políticas públicas no período em que elas atuaram na rede de ensino de São Bernardo do Campo.

As entrevistadas relataram que o município se envolveu em quase todas as políticas de formação de alfabetizadores/as, mas não foi um trabalho tão simples. Uma das entrevistadas, Rosimeire, menciona que para assumir o trabalho de formação do PROFA, sobre o qual a equipe técnica da secretaria estava bastante interessada, houve muita negociação para que acontecesse. Isso porque a equipe técnica da Secretaria de Educação, da qual fazia parte, tinha consciência da necessidade de promover formação para professores/as alfabetizadores/as, mas implicaria em uma organização administrativa e estrutural que dificultava o acordo.

Mas a Secretaria, inicialmente não aprovou. Teve que haver uma negociação das orientadoras pedagógicas com a Secretaria para viabilizar a implementação dessa política do PROFA em SBC. Tinha que ser fora do horário de trabalho. E como iam remunerar a gente? Essa negociação foi uma grande discussão com a Secretaria. Nós juntamos um grupo de orientadoras pedagógicas que argumentaram: que, mesmo de graça, a gente quer fazer, porque SBC não pode perder a chance de fazer essa formação. No fim, a gente conseguiu um acordo de pagamento e o programa foi adotado (ROSIMEIRE).

Sobre essa negociação, Mainardes (2007) ressalta a importância de “explorar e problematizar impactos dos ciclos” de políticas em uma rede municipal de educação, para ser possível verificar o processo de “implementação da política que vai desde a elaboração da proposta até a chegada à sala de aula” (MAINARDES, 2007, p. 801). Os embates e negociações fazem parte desse processo.

De todos os programas assumidos pela Secretaria de Educação de SBC, a implementação do PCN em Ação, segundo as entrevistadas, foi o que mais envolveu a equipe desde a origem. Elas foram convidadas, como profissionais da secretaria de SBC, a atuar na elaboração do programa no MEC. “Contribuímos para toda a formação, inclusive ajudamos na elaboração do PCN em Ação. Tivemos esse programa em SBC, e os PCN de alfabetização foram publicados em 1999. Nos anos de 2000 e 2001, a gente trabalhou com o PCN em Ação” (ROSIMEIRE).

A terceira entrevistada faz um observação interessante sobre a formação que estavam desenvolvendo com o PCN em Ação no ensino fundamental. Como na época Renata estava na equipe da educação infantil, o grupo estudou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que era o correspondente dos PCN. Ela ressalta:

A formação aconteceu ao mesmo tempo [PCN no ensino fundamental e RCN na educação infantil]. No RCNEI, os elaboradores acabaram copiando os PCN, na questão das áreas de conhecimento. E já era uma crítica nossa, lá atrás... Dissemos que a educação infantil não poderia estar pensando o seu currículo por áreas de conhecimento. Mas foi uma opção política, tanto municipal como federal, de continuar com essa proposta. E a formação de professores dependeu muito da equipe gestora. Cada escola decidiu como iria discutir os RCN's pela formação dos orientadores. Então, os orientadores discutiram os RCN com a equipe gestora, na época era o diretor e um professor que apoiavam o trabalho pedagógico. O cargo de coordenador pedagógico em SBC só foi criado em 2009. Em 2010 teve a primeira contratação de coordenadores concursados (RENATA).

O discurso da professora ressalta a voz que os educadores tinham na equipe da Secretaria de Educação. Opinavam, criticavam e discutiam sobre os limites e as possibilidades de adequação. Outro aspecto importante, quanto ao contexto das políticas municipais, era o fato de o grupo escolher o professor que assumiria a função de coordenador pedagógico. O debate em relação a cargo concursado ou atribuição a um docente, no entanto, é uma questão polêmica.

Campos (2015), que também realizou pesquisa nessa rede, relata que o Estatuto do Magistério promulgado pelo município em 1998, por meio da Lei 4.698/98, criou a função de Professor de Apoio Pedagógico (PAP), um docente que assumia a função de “coordenador pedagógico escolhido pela equipe da unidade escolar com anuência do diretor” (CAMPOS, 2015, p. 101). Mas, como identificou em sua pesquisa, havia Professoras de Apoio Pedagógico que não se sentiam legitimadas pelo grupo e preferiam que essa função fosse transformada em cargo provido por concurso público. O cargo de coordenador pedagógico foi criado em 2009, com a mudança do Estatuto do Magistério, por meio da Lei 6010/2009 (CAMPOS, 2015).

A pesquisa de Campos (2015) aborda os dilemas dessas escolhas, mas o que ressaltamos nesta pesquisa é o fato de haver, nessa rede de ensino, como foi possível constatar nas entrevistas, a possibilidade do debate nas escolas.

Tanto no relato de Rosimeire como na fala de Renata é possível observar como o contexto da prática pode ser transformado quando a voz do professor e da equipe pedagógica é ouvida. Ao se depararem com um programa cuja elaboração contou com a participação de profissionais atuantes na linha de frente do ensino, os organizadores do programa exploraram esse campo micro da política, estabelecendo assim a ideia de que não há delimitação entre os diferentes territórios políticos. Entretanto, segundo Mainardes, “a política se configura como uma construção que expressa uma delimitação de interlocutores, além de estabelecer termos pertinentes e fixar critérios de valores na circulação e implementação dos seus objetivos, mas circulando num território de tensões” (MAINARDES, 2007, p. 801).

Ao definir alguns interlocutores entre as arenas de planejamento do PCN em Ação, o programa utilizou um recurso a que o autor chama de “grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (MAINARDES, 2006, p. 51). Uma arena formal de validação do discurso político.

Entretanto, na chegada de um outro programa, cuja configuração dos agentes políticos é outra, as articulações acabam sendo diferentes.

Quando veio o PROFA, SBC também assumiu. Agora, não foi tão simples. A gente tinha a equipe técnica que trabalhava no PCN em Ação que fazia a formação de coordenadores pedagógicos que faziam a formação dos professores. Uma das nossas técnicas, na época da municipalização do ensino fundamental, teve um grande contato com o pessoal que elaborou o PCN em Ação: Rosaura Soligo, Neide Nogueira. Por esse contato, ela foi convidada e cedida por SBC para o MEC para trabalhar na implantação dos PCN, e em seguida ajudou na organização do PROFA (ROSIMEIRE).

Apoiando-se em Ball e Bowe (1992), compreende-se que as políticas, no campo da prática, podem encontrar um caminho mais fértil ou árido, dependendo dos interesses e da adesão aos propósitos. Certamente, uma política de formação no modelo de especialização era bem aceita pela equipe pedagógica, especialmente por estar fundamentada em Emília Ferreiro, cujos estudos e pesquisas foram bastante disseminados em nosso país.

O PROFA rompeu com o modelo de formações breves, tradicionais, nos moldes de treinamento ou atualização, propondo estudos teóricos tematizando as práticas, numa proposta inovadora em diversos sentidos:

Na rede estadual [onde trabalhou anteriormente] tínhamos poucos cursos. Em um curso que eu fiz tinha que trabalhar com a cartilha. Mas eu não queria que fosse daquele jeito. Eu não queria trabalhar o BA, o CE... naquela ordem. Eu achava que tinha que ser na ordem que as crianças precisassem. Eu procurava outras coisas, trabalhava com receita culinária do meu jeito. Mas eu ia atirando pra todo lado e o PROFA veio para tratar da didática fundamentada teoricamente... isso você faz assim, com essa intenção, pra ter esse resultado. A minha concepção já era diferente do pessoal que eu trabalhava na rede estadual. Era eu e outra colega. E nem erámos bem vistas no grupo. As outras colegas criticavam. Inclusive as professoras falavam, para as mães, que eu brincava só. E era um problema, tinha sobrinhos meus nas outras turmas. Era bem difícil a situação. E o interessante que, quando tinha festa do livro, tinha que ser livro que continuasse a família silábica. Eu e uma outra colega infernizamos tanto o diretor que conseguimos 32 exemplares de livros de literatura infantil para nossas crianças (MARCELA).

O relato da Marcela apresenta a situação incômoda, no período em que foi docente, causada pela necessidade que ela tinha em mudar sua prática. O PROFA deu início à validação de um comportamento do educador que respeita o universo

lúdico da infância, ao mesmo tempo em que observa como ocorre a aprendizagem. Noutro relato, ela ressalta que “a rede de SBC teve condições de discutir a alfabetização e a teoria da Emilia Ferreiro. Foi uma discussão bem grande e um período muito bom” (MARCELA), destacando o sucesso do programa frente à inovação que representava. Um modelo formativo transformador que promovia a reflexão e o aprofundamento teórico, além de inovar em relação aos fundamentos didáticos.

Com a mudança no governo federal, foi lançado, em 2005, o Pró-Letramento, cuja política era menos voltada aos fundamentos de Emilia Ferreiro e mais direcionada para a teoria do letramento. De acordo com a primeira entrevistada, SBC não aderiu ao Pró-Letramento porque o município ainda estava desenvolvendo a formação do PROFA, e havia uma outra disputa em jogo. “Ele era de uma outra linha. Já vinha uma disputa de território teórico e acadêmico com a equipe do PROFA, que era a equipe da Telma Weisz, que era um outro time de teóricos” (ROSIMEIRE). As disputas estavam postas nas diferentes arenas políticas dos diferentes partidos.

Renata, a terceira entrevistada, relata que o curso de formação de alfabetizadores por meio do PROFA ocorreu fora do horário de trabalho e os professores interessados se inscreviam. “No primeiro momento, só para os professores dos 1º. e 2º anos, mas como sobraram vagas, abriram para os professores da educação infantil. Posteriormente, houve grupos formados pelas equipes gestoras”.

O PROFA foi planejado para professores/as alfabetizadores/as. No entanto, a equipe pedagógica considerou a necessidade de incluir gestores e gestoras, uma vez que são eles e elas que coordenam o Projeto Político Pedagógico, articulando com a formação docente que ocorre no âmbito das escolas. Essa organização específica da rede municipal traz à tona as adequações do contexto da prática sobre as quais as políticas passam.

Eu acho uma ótima estratégia o fato de oferecermos o curso para públicos específicos. Porque, uma coisa é você discutir o programa com alfabetizadores e outra coisa é discutir com quem vai formar os professores nas escolas [os gestores]. Você tem uma estratégia de discussão diferente. Quando você vai discutir com os professores, a estratégia tem que partir de suas experiências docentes. Porque os professores trazem conhecimentos teóricos e a prática da sala de aula. E com os coordenadores e diretores, você vai trabalhar com os

conhecimentos e as práticas de formação de professores. Não dá para misturar. É a mesma coisa quando a prefeitura contrata alguém de fora, um profissional pra dar formação... por exemplo, um curso de alfabetização. Fica limitado porque, na minha opinião, para a equipe de orientação pedagógica que tem um olhar da rede como um todo, é possível discutir com esse formador [coordenador e diretor]: olha, em SBC a gente vê isso... Enquanto os orientadores pedagógicos têm o olhar da rede, os diretores e coordenadores não entram muito na sala de aula, mas eles têm a visão do todo da escola. E podemos discutir sobre esse panorama – da rede e da escola – com os gestores que vêm para fazer a formação. Por isso não dá para misturar. A necessidade formativa do professor alfabetizador é uma. A necessidade formativa do diretor e coordenador pedagógico, que vai atuar na escola coordenando o trabalho diretamente com a equipe docente, é outra (RENATA).

Renata discorre sobre as diversas abordagens necessárias aos diferentes públicos, considerando suas especificidades. Essa opção formativa demonstra o conhecimento e a maturidade da equipe de formadores ao enxergar o processo como um todo, entendendo que, mesmo sendo o mesmo programa – PROFA –, as necessidades dos docentes e dos gestores são distintas. E a formação considera a identidade e o percurso daquela rede de ensino.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então a serem *recriadas* (MAINARDES, 2006, p. 53, grifos do autor).

De acordo com os relatos das entrevistadas, o PROFA teve amplo alcance na rede municipal e mudou as práticas de alfabetização. Os resultados, portanto, foram por elas considerados positivos.

O PROFA manteve a mesma perspectiva de ensino da língua expressa nos PCN, mas por ser um programa de formação de professores alfabetizadores permitiu um aprofundamento do conhecimento didático sobre o ensino da língua. As práticas escolares difundidas pelo programa consideram a criança como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, como sujeito que pensa, tem hipóteses que são o ponto de partida para as intervenções do professor. Ou seja, a ênfase do ensino está em como o sujeito aprende e não em métodos que desconsideram os sujeitos aprendizes. Por isso, no PROFA, as pesquisas psicogenéticas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky são tão relevantes, pois mostram as ideias e conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita mesmo antes de

iniciarem o processo formal de alfabetização. A forma como o PROFA orienta que os professores organizem o ensino contribui na formação de sujeitos autônomos, que pensam por si mesmos, que não têm medo de errar, pois o erro é visto como construtivo e como parte do processo. No PROFA, essa foi uma grande conquista. Os resultados realmente apareceram (ROSIMEIRE).

Para a entrevistada, o PROFA apresenta uma grande conquista ao compreender que a pessoa se “alfabetiza conforme as atividades que ela tiver de refletir sobre o sistema e essa reflexão sobre o sistema de escrita, sempre a partir de textos, não de imagens, não de figuras, não da palavra oral, é da palavra escrita, refletindo sobre a escrita e a palavra que ela representa” (ROSIMEIRE).

Marcela também tece elogios. “O PROFA foi uma das melhores políticas públicas que poderiam existir” (MARCELA).

Porque eu era uma professora que trabalhava o método fônico no estado. Eu não tinha experiência, e o que eu via no estado era o trabalho com cartilha. Quando eu fiz o primeiro curso, eu comecei a mudar. Aí eu era uma “estranha no ninho”. Eu gostava daquela concepção. Quando eu fui para a prefeitura, também era usado o método fônico. Quando eu fiz o PROFA, percebi que era um divisor de águas na minha formação, no processo com as crianças e na construção dos meus saberes. Foi uma das melhores formações que eu já tive. As prefeituras tinham autonomia pra ministrar os cursos. Foi muito bom! O PROFA é um curso que eu tenho muito carinho porque me ensinou a nomear as minhas ideias, como quando a criança escrevia “AIO” e as professoras de concepção tradicional falavam que a criança estava comendo letra. Aprendi no PROFA a nomear o que isso era uma interpretação de uma criança silábica e aprendi também a fazer intervenção. O PROFA foi a melhor política pública que eu conheci em todo o meu tempo de educação (MARCELA).

Marcela ressalta a importância de conhecer como a criança está elaborando suas hipóteses para lançar o desafio às novas reflexões sobre a leitura e a escrita. Marcela e Rosimeire relatam que o PROFA contribuiu significativamente para as aprendizagens. Rosimeire demonstrou-se mais impactada:

A formação crítica na alfabetização que o PROFA trouxe foi muito positiva. Além de apresentar propostas didáticas ajustadas às necessidades dos alunos, colocando-os no centro do processo, enfatizou a importância da aproximação das atividades escolares às práticas sociais. Os projetos didáticos de leitura e escrita discutidos no PROFA possibilitavam essa perspectiva de trabalho com a língua que o aluno usa no cotidiano. O PROFA apresentou projetos didáticos de leitura e escrita na perspectiva difundida por Delia Lerner, para que o aluno leia e produza textos com uma função social real, um caminho

didático possível para o aluno. Nesse ponto, ele foi muito feliz em trazer esses modelos de trabalhos com o textos, assim, escrever, na escola, apresenta uma ligação muito próxima com a vida (ROSIMEIRE).

O que a entrevistada ressalta é o que Emilia Ferreiro chama de cultura das escritas. Trabalhar com a escrita dentro da sua função social traz a aproximação da funcionalidade, ao mesmo tempo em que os alunos e alunas são desafiados a refletir sobre a língua portuguesa nos seus aspectos sociais e funcionais.

Os dados oficiais foram mostrando a evolução das aprendizagens medidas pelo IDEB. Analisando tais informações no site do município, constatou-se que, em 2005, quando o IDEB foi mensurado pela primeira vez, a média dessa rede municipal foi de 4,9, passando para 5,1 em 2007, representando 0,2 pontos de elevação. Na última avaliação, ocorrida em 2019, a média foi de 6,9.

Cabe destacar que, mesmo com a mudança no governo federal, que criou outro Programa, o Pró-Letramento, o município manteve a formação do PROFA, com outra nomenclatura: Letra e Vida, em alinhamento com a rede estadual paulista. Isso devido aos bons índices e os relatos dos professores. Anos depois, essa formação também foi descontinuada ao ser criado o PNAIC.

“Quando acabou o Letra e Vida, ficamos sem um programa, e SBC aderiu prontamente ao PNAIC” (ROSIMEIRE). Ele teve significativa participação na formação dos/as professores/as, mas não como o PROFA/Letra e Vida que, segundo Rosimeire, teve um alcance bem maior.

Assim, corroborando os teóricos, as arenas interferem significativamente nas políticas públicas. Mesmo com a criação do Pró-Letramento, o município manteve a continuidade do programa anterior, com o apoio dos profissionais da rede. Como explica Mainardes (2006, p. 51), “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência”.

Outro programa considerado positivo pelas entrevistadas foi o PNAIC. Com uma proposta pautada na consciência fonológica, divergiu um pouco com o PROFA, conforme Rosimeire. “Ele vem para fazer uma crítica ao PROFA”. Embora o PNAIC também enfatize o trabalho com poemas e letras de música, por conta das rimas, numa proposta de desenvolvimento da consciência fonológica, “propõe atividades

com palavras soltas para diferentes tipos de análise da sonoridade de suas partes” (ROSIMEIRE). O relato da entrevistada demonstra a divergência de concepção entre os dois programas.

O PNAIC teve como prioridade a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Marcela relatou ter gostado do programa:

Fui formadora do PNAIC por vários anos. A estrutura era boa, o professor tinha até um ajuda de custos para se locomover. O material era bom, mas tinha que fazer umas adequações, porque a prática apresentada era da realidade do Ceará. Mas nós estávamos adiantadas em relação ao que apresentavam. Assistíamos aos vídeos e aí víamos que as famílias silábicas ainda estavam nas paredes das salas. Letras maiúsculas misturadas com minúsculas. E eu tinha trabalhado quase quinze anos na alfabetização. Tinha bastante prática. A gente via primeiro e quando a gente levava para sala dava para falar o que era positivo e o que não era tão positivo. Refletíamos sobre todas essas questões (MARCELA).

A fala de Marcela demonstra certa discordância com as práticas do PROFA. No relato observa-se que Marcela gostou do material do PNAIC, mas percebia que ele era desenhado para uma outra realidade e que em SBC os professores já estavam mais bem preparados em relação às reflexões pedagógicas. Apesar de não ter participado diretamente, ela afirma ver elementos positivos no PNAIC, como a diversidade textual e os projetos com jogos. Renata criticou a forma de adesão. “No primeiro momento, o PNAIC foi destinado aos professores dos 2º e 3º anos, mas quando viram que sobraram vagas, eles abriram para os professores do infantil e para os coordenadores” (RENATA). Marcela teve uma leitura diferente. “Foi maravilhoso! Infelizmente a prefeitura só colocou professores para fazer. Eu protestei. As coordenadoras tinham que estar junto para o professor ter com quem dialogar na escola” (MARCELA).

Em relação à BNCC, a primeira entrevistada mencionou que, diferentemente dos PCN, não houve envolvimento.

A gente questionava as diferentes versões, né... teve a primeira versão, depois a segunda versão e a terceira versão... mas eu não me lembro de um papel tão ativo na BNCC. Pelo menos, da minha parte, eu não tive... houve uma orientação da SE para a escola discutir determinados pontos em HTPC. Mas nada tão forte como a gente teve no PNAIC, no PROFA, não, de ter uma inscrição [para cursos de formação], de ter horário de formação... Pelo menos se aconteceu, eu não vi. Nos meus últimos anos de trabalho, não tivemos um papel tão

intenso na formação. A gestão que assumiu a prefeitura na época achava que a gente [a equipe de orientação pedagógica] deveria focar mais na supervisão e orientação pedagógica das escolas, atuando junto aos gestores. A gente ia para a escola todo dia para interagir com os gestores, então o nosso papel como formadores foi um pouco esvaziado nos últimos anos, antes de eu me aposentar. Nos anos de 2013, 2014, 2015... Esse período aí a gente até fazia formação, a gente queria muito. E apresentávamos propostas para nossos superiores. Mas não era algo que tinha uma ênfase. Tinha muita contratação de profissionais de fora para fazer formação. Eu estou dizendo que não teve movimento tão intenso para a formação da BNCC, mas, eu não acompanhei. Eu nem me lembro disso ser uma coisa tão... como foi o PCN em Ação. Não houve isso (ROSIMEIRE).

O relato da entrevistada leva ao questionamento da mudança de modelos formativos. De cursos mais aprofundados, como o PROFA e o PNAIC, assumidos pela própria equipe da secretaria de educação, para outro modelo de implementação da BNCC, sem o devido estudo e debate. Transparece, na entrevista, que houve uma perda, talvez até um retrocesso. Isso porque, conforme explica Rosimeire, além da formação do PROFA e PNAIC, o município já havia vivenciado a experiência de elaboração de duas propostas curriculares com participação da rede. Para elaboração dessas propostas curriculares, Rosimeire fez o seguinte relato:

A gente teve os grupos de estudo. Quem é mais velho na Rede vai lembrar. Essa proposta aconteceu em 1992, por meio de uma política mais progressista, integrando educação infantil e creche, que foi assumida pela secretaria da educação [antes pertencia à assistência social]... Como a gente não tinha HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], que é um horário de estudo, nós pedimos que, para implementar a proposta, os alunos saíssem mais cedo um dia da semana, e os professores estudariam a proposta naquele horário. Aí a gente [equipe técnica/pedagógica] ia na escola naquele horário para coordenar o estudo. A gente chamou de Grupos de Estudos. Depois que municipalizou o ensino fundamental [1998], se implementaram os PCN. O pessoal do MEC falava que [os PCN] não eram um currículo, eram uma proposta curricular. Cada município tinha que fazer o seu. Depois, em 2005, 2006, 2007, SBC produziu outra proposta curricular. Foi um trabalho maravilhoso de construção curricular com a rede. Então a gente [equipe técnica/pedagógica] fez uma proposta muito parecida com o modelo de formação dos PCN, com a mesma estrutura, mas a vantagem desse processo de construção da atual proposta curricular foi que envolveu muita formação e articulação entre as formações das áreas. Houve contratação de professores externos renomados, especialistas de área, como: Katia Stocco¹⁵, Marcos

¹⁵ Katia Stocco é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de especialização em Ciências e Matemática, mestrado em Educação, na área de didática. Fez especialização e aperfeiçoamento em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP, graduação em Bacharelado e licenciatura plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema.

Garcia Neira¹⁶ e muitos outros. Esses professores organizaram cursos para os professores da rede que optaram por estudar uma das áreas. Os cursos foram importantes para promover embasamento teórico para a construção da proposta curricular. Depois, organizamos comissões internas, com a participação de docentes e gestores, para construir a proposta curricular que foi organizada por área. Um processo bem interessante. E aí... O que eu acho que foi uma vantagem de produzir a proposta, não foi tanto o produto, mas foi este processo, a escrita de um documento que levou a Rede a estudar e discutir, porque para poder escrever sobre aquele documento, tinha que estudar para produzir um currículo com a sua cara. Eu achei uma proposta brilhante, foi muito legal a proposta curricular de SBC, que foi publicada em 2007. Depois, mais recentemente, com a BNCC, a equipe tinha o mesmo desejo de fazer no mesmo modelo. Isso é mais recente e eu acho que acabou não dando certo (ROSIMEIRE).

Há uma publicação no site do município relatando esse processo de elaboração da proposta curricular que, segundo se constata na explicação da entrevistada, foi um processo participativo que envolveu toda a rede municipal.

As entrevistas demonstram, no entanto, que as políticas mudam, conforme mudam os governos e seus pressupostos teóricos e ideológicos. Para o governo federal, as equipes das secretarias de educação e das escolas são consideradas receptoras das propostas e cobradas pela sua implementação. Mas a narrativa de Rosimeire apresenta um comportamento reflexivo diante do documento, “que levou a Rede a estudar e discutir. Porque para poder escrever sobre aquele documento, tinha que estudar para produzir um currículo com a sua cara” (ROSIMEIRE), com a identidade construída por aquele grupo, aquela arena.

A leitura que a outra entrevistada, Renata, faz sobre o processo de implementação da política da BNCC, indica um percurso bastante diverso, evidenciando os embates que ocorrem nas diferentes arenas.

É diretora do grupo Mathema de formação e pesquisa e do Instituto Reúna. É conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. É associada do Todos Pela Educação. É membro do Movimento Pela Base, membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola, membro do conselho consultivo das revistas Pátio. Foi Secretária de Educação Básica no MEC e membro do Conselho Nacional de Educação.

¹⁶ Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, pós-doutorado em Currículo e Educação Física e livre docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde exerce a função de diretor (2018-2022) e atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisiona pesquisas de pós-doutorado. Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, é coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

Quando a BNCC chegou, foi uma briga muito boa... porque a gente falava... Nós temos uma proposta curricular muito boa. Não vamos jogar fora a proposta curricular de SBC, ela foi construída pelos profissionais de rede, baseada nos PCN. Não dava para jogar fora e falar... vamos usar a BNCC agora. Na formação que demos aos professores em 2019 e 2020, fomos costurando a BNCC, com a nossa proposta curricular e os avanços que tínhamos colhido com os PCN. Fomos comparando... não vamos jogar nossa proposta curricular fora. Ela é atual. Ela fala do nosso dia a dia. Toda formação que a gente faz, a proposta curricular fica na mão. Sugeriu que pegássemos a proposta da Secretaria de educação e a BNCC, comparar e ajustar. Nas entrelinhas ficou isso... Mas é uma leitura minha... Vamos pegar a BNCC, vamos transformar e fazer a proposta curricular de SBC. A gente falava... não, a gente já tem uma proposta curricular, vamos discutir a BNCC e temos que refazer a nossa proposta curricular. Tanto é que estamos falando há muitos anos que precisamos rever a nossa proposta curricular. Mas não desqualificar, precisamos atualizá-la (RENATA).

A implementação da BNCC, no entendimento da entrevistada, não pode acontecer sem levar em conta o que já havia sido construído e criado como política educacional do município. Também na visão da Marcela, não podem ocorrer mudanças sem discussão, e foi nessa perspectiva que procuraram atuar, mas houve limites.

Inclusive fizemos uma formação da BNCC, com as coordenadoras formadoras, fizemos uma discussão sobre a introdução, em 2017. Aí fizemos encontros com as coordenadoras e elas faziam a discussão na escola, sobre a BNCC. Depois, dividiram por área. Começamos a produzir material para se discutir nas escolas, um trabalho conjunto das coordenadoras e orientadoras pedagógicas. A BNCC ainda estava na discussão de Matemática, quando eu saí. Eu não achava o trabalho produtivo. Porque você fazia um encontro presencial, depois era texto, no horário de HTPC (MARCELA).

Transparece, nesse relato, que há um grande esforço da equipe pedagógica em assumir um processo formativo com os profissionais da rede, retomando o percurso já trilhado para analisar a nova política, mas não houve um modelo formativo nos moldes do PROFA e PNAIC. A BNCC chega nas redes de ensino por meio de um documento a ser implementado. E as equipes, a depender de suas interpretações desse documento, atribuem distintos significados a essa política.

Mainardes (2006) explica a diferença que existe entre a política do discurso e a política do texto:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Como já mencionamos na seção anterior, há muitas críticas à BNCC, seja pela pouca participação dos educadores na sua elaboração, pelo desrespeito aos Projetos Pedagógicos das redes de ensino e das escolas, dentre outras críticas que já apresentamos. Na visão da Renata, as políticas devem ser avaliadas, discutidas, e só depois reformuladas de acordo com a intenção e negociação do grupo envolvido. O grupo com que ela atuou teve o seguinte procedimento:

Para organizar a formação, nós pegamos todos os documentos norteadores: Diretrizes Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de SBC, PCN e BNCC. Fomos conversando com esses quatro documentos, tentando identificar o que a BNCC traz de novo em relação aos documentos já existentes. A conclusão que chegamos... é uma nova roupagem. O conteúdo, a proposta só tem um outro nome. Mas nós tivemos essa liberdade. Bom, não sei se é liberdade ou... porque, como fomos nós que montamos a formação. E foi uma formação muito bem feita, porque a gente ia fazendo relação com esses documentos e outros materiais que a gente ia pegando, ficou claro para os professores que não é pegar aqui e fazer na sala de aula. Ficou claro que eu posso trabalhar o conteúdo em várias regiões de SBC, com estratégias diferentes (RENATA).

Essa visão demonstra maturidade na compreensão da política pública. É o que Mainardes (2006) chamou de interpretação e recriação da política que acontece no contexto da prática. Tanto para Renata, Marcela e Rosimeire, quanto para as equipes pedagógicas das escolas que acompanhavam, havia um vasto conhecimento do processo que o município já havia desenvolvido, que não poderia ser desconsiderado.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Porém, frente à necessidade de implantação da política, as escolhas se dariam a partir da BNCC, ainda que fossem consideradas propostas já existentes. Como

afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), as ressignificações são inevitáveis. No entanto, no entendimento das entrevistadas, para aqueles/as professores/as que ficam submetidos/as a uma supervisão direta, as mudanças se tornam mais difíceis, a não ser que o processo de formação seja suficientemente motivador/transformador.

Foi nessa perspectiva que as formadoras procuraram atuar, demonstrando maturidade na reinterpretação da política como discurso ou como texto no contexto da prática. Nas entrevistas fica claro que não há ingenuidade na interpretação das políticas e que os interesses são postos nas diferentes arenas.

Outra grande polêmica foi a Política Nacional de Alfabetização. As duas primeiras entrevistadas não participaram diretamente dos cursos da Política Nacional de Alfabetização do governo de Jair Bolsonaro. Já estavam aposentadas e um pouco distantes das políticas da Secretaria de Educação de SBC, mas, ambas tiveram interesse em conhecer. A entrevistada Renata, por curiosidade, inscreveu-se e fez todo o processo de formação como cursista da PNA. Ela se sentiu incomodada com o curso por questões que envolvem a metodologia da PNA e encarou como um retrocesso:

Eu me lembro que falei para você que o curso da PNA me incomodou muito... porque ele não considera o que a criança já sabe. É como se a criança chegasse sem saber nada. Você faz algumas propostas para a criança perceber onde está o som. E pede para fazer o A no ar, fazer o A na lousa. O mundo letrado não é o A. Eu posso falar que essa é a letra A. Mas, antes de mostrar o A, a gente já fez muitas outras coisas. Na Política Nacional de Alfabetização, que se chama 'Tempo de Aprender' aqui no município de SBC, eles têm a visão de começar da letra, a sílaba, a palavra e depois o texto. Na minha visão não é assim. Devemos considerar o todo desde o início (RENATA).

Atualmente, o método fônico que está presente no Plano Nacional de Alfabetização do governo federal tem recebido muitas críticas. Suas ressignificações também dependem dos sujeitos da prática: quem são, quais as suas convicções, suas concepções, seus saberes e percursos pessoais e profissionais. Dessa forma, as contradições serão inevitáveis, principalmente em escolas que têm esses diferentes profissionais em seus quadros. Por outro lado, pode ser um cenário profícuo para o debate, para a reflexão sobre o tipo de aluno/a que se deseja formar e para qual sociedade. Essa concepção teórico-filosófica vai fundamentar as práticas pedagógicas, que foi o outro eixo de análise nas entrevistas.

5.5 A visão pedagógica dos programas

Para a entrevistada Rosimeire, todos os programas fizeram diferença em alguma medida. Especialmente uma política interna da secretaria, que organizou grupos de estudos para elaborar a proposta curricular em 1992, como já foi citado. A entrevistada não lembra o nome oficial, mas ela o chamava de *Amarelinho*.

Naquele momento, o município atendia apenas a educação infantil pré-escolar e estava recebendo a creche que até então era de responsabilidade da assistência social. Na entrevista de Rosimeire, fica claro que a construção de um currículo incluindo as crianças de 0 a 6 anos foi uma conquista político-pedagógica importante. O mesmo ocorreu após a municipalização do ensino fundamental, com uma proposta curricular que envolveu a rede, partindo de seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas, mas avançando com a contribuição de especialistas de área renomados. Como mencionou a entrevistada, “A vantagem desse processo de construção foi que envolveu muita formação e articulação de formação”.

Em relação aos programas de alfabetização do governo federal, tanto Rosimeire como Renata mencionaram as contribuições didático-pedagógicas do PCN em Ação, com intensa participação da equipe da secretaria e das equipes gestoras das escolas, com o propósito de analisar as práticas, estudar a teoria e discutir sobre as mudanças possíveis. Marcela não fez alusão aos PCN, uma vez que estava na rede estadual de São Paulo naquela época, entretanto ela ressaltou que a qualidade do material e a proposta pedagógica do PROFA eram muito melhores do que todos os outros cursos. Para Marcela, o PROFA foi oferecido para coordenadores, professores e diretores, e assim eles podiam refletir juntos sobre a escola e suas práticas pedagógicas. Rosimeire, na análise pedagógica do PROFA, resalta que o programa trouxe inúmeras vantagens:

O grande ganho do PROFA é ter trazido o conhecimento da psicogênese da língua e de ter esclarecido dúvidas dos professores do processo de apropriação que a criança passa para se alfabetizar. E o programa todo é muito pautado neste processo. As intervenções, a didática para alfabetização que o PROFA traz é muito em cima, colado, nessa ideia de entender esse processo de construção da escrita. Então, a atividade boa não é boa para todos. Tem que se conhecer qual a hipótese de escrita que o aluno tem para você pensar qual intervenção faz sentido para ele. Então, pensando na apropriação

do sistema... quando a gente fala da alfabetização, tem a questão da apropriação do sistema de escrita alfabética e tem os usos que a língua tem, o letramento, a cultura escrita (ROSIMEIRE).

O PROFA, segundo Rosimeire, foi uma grande conquista. É importante destacar, de seu relato, as questões conceituais. Alfabetizar no PROFA, conforme menciona a entrevistada, não significa apenas aprender o sistema de escrita alfabética, incluindo, também, a aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, Rosimeire destaca o grande avanço pedagógico, quando o/a professor/a entende ser preciso planejar atividades para que as crianças aprendam o sistema e as características da linguagem escrita. São conceitos diferentes que precisam ser objeto de ensino. As propriedades dos gêneros textuais, da linguagem que se escreve nesses diferentes tipos textuais, com variados propósitos, são aprendizagens importantes, como também a compreensão de que as crianças têm hipóteses sobre o sistema, sobre o que pode estar escrito e o que pode ser lido, que precisam ser compreendidas e consideradas no trabalho pedagógico.

O interessante, na narrativa de Rosimeire, é que o PROFA traz a ideia do letramento nos textos que circulam socialmente, junto com o processo de aprendizagem do sistema de escrita. “Os autores do programa defendem muito não separar uma coisa da outra” (ROSIMEIRE). Ela ressalta que as intervenções docentes propostas pelo PROFA são específicas para atividades as quais têm o propósito de ensinar o sistema, e intervenções diferentes para atividades destinadas ao letramento. Ou seja, no planejamento docente, consideram-se esses diferentes propósitos em contextos sociais de escrita, possibilitando aos estudantes explicitarem seus saberes, suas hipóteses e a forma como leem e compreendem os diferentes textos, levando-os a aprender a produzir textos escritos, expressando suas ideias e conhecimentos.

Marcela fez o PROFA como cursista porque, na época, como professora das séries iniciais, ela trabalhava a alfabetização de forma tradicional. Encantada com a formação do PROFA que, segundo ela, veio transformar o seu conhecimento, ela ia aprendendo sobre as hipóteses de escrita e valorizando os saberes dos alunos, fazendo intervenções pedagógicas consistentes para desafiar a criança a aprender. Outro aspecto que Marcela ressalta nesse curso foi que as dúvidas eram colocadas no grupo de discussão, acompanhadas pela formadora que pedia que as alunas

filmassem as práticas de sala de aula. Então, a filmagem era discutida no grupo, tematizando a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que refletiam sobre ela.

Se você tinha dúvidas, tinha com quem discutir. A formadora era sensacional e acompanhava o trabalho da gente. Você filmava, ela olhava, colocava na sala para tematizar. A gente não tinha melindre ou medo “ah, o colega vai falar isso.” Não! A gente colocava a filmagem, ela ia falando e os colegas contribuindo. Era maravilhoso! (MARCELA).

Assim como Marcela, Rosimeire e Renata também gostaram muito da metodologia do PROFA, bem como do PNAIC. Elas alegaram que desconheciam o Pró-Letramento porque SBC não aderiu:

Eu não posso falar do Pró-Letramento porque eu não conheço esse material. O PROFA e o PNAIC eu conheço mais, e eles traziam à discussão de como trabalhar o conteúdo na sala de aula. E na formação, o professor trazia para a discussão de como trabalhar tal conteúdo na sala de aula. E na formação o professor aplicava o que era discutido na formação e voltava, porque tinha tarefas (RENATA).

O Pró-Letramento só conheci um pouco, apenas estudando o material na Secretaria de Educação. Aí veio o PNAIC. Fui formadora por vários anos. Foi maravilhoso! Infelizmente a prefeitura só colocou professores para fazer e eu brigava. Eu falava que as coordenadoras tinham que estar junto para o professor ter com quem dialogar na escola. A estrutura era boa, o professor tinha até uma ajuda de custos para se locomover. O material era mais ou menos, tínhamos que fazer algumas adequações, porque ele vinha ressaltando a prática do Ceará... e se para eles era bacana, nós já estávamos noutro processo, um pouquinho na frente. Eu tinha trabalhado quase quinze anos na alfabetização, tinha bastante prática. Quando a gente levava o conteúdo para a sala de formação, dava pra falar o que funcionava ou não, a gente levava para a discussão (MARCELA).

O PROFA, em SBC, foi assumido nas duas versões, ou melhor, com as duas nomenclaturas, como PROFA, quando fazia parte da política de formação do MEC, e como Letra e Vida, quando passou a ser assumida somente pela Secretaria de Educação do município, em alinhamento com a rede estadual. O PROFA foi um programa mais bem estruturado. Eu o acho melhor! E o grande ganho do PROFA é ele ter trazido o conhecimento da psicogênese da língua e de ter esclarecido dúvidas dos professores sobre as hipóteses de escrita dos estudantes no processo de alfabetização. As intervenções, a didática e a proposta do programa favoreciam a alfabetização por estarem pautadas no processo de construção da escrita, ou seja, o ensino tem como ponto de partida “como a criança aprende”, considerando que ela é um sujeito ativo que pensa, que possui conhecimentos a partir de sua participação nas situações sociais de uso da escrita. Então, a atividade boa para uma criança não é boa para todos, uma vez que as crianças, as pessoas de modo geral, não aprendem as mesmas coisas, da mesma forma e nem ao mesmo tempo. Assim, é importante

que o professor conheça qual a hipótese de escrita que o aluno tem para planejar boas intervenções, ou seja, propostas que façam sentido para o aluno, que sejam desafios possíveis. No PROFA essa foi uma grande conquista. E ele trazia essa ideia, os autores do programa defendiam muito não separar uma coisa da outra, não separar o letramento desse processo de escrita, porque essas coisas estão muito juntas (ROSIMEIRE).

As três entrevistadas ressaltam como ponto mais positivo no PROFA/Letra e Vida o fato de oportunizar o tempo todo a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Teoria e prática não se dissociavam. Nesse sentido, outra afirmação que a entrevistada Rosimeire faz é o não uso da palavra letramento no PROFA. “O PROFA não utiliza essa terminologia. Utilizou e depois se arrependeu. A Telma Weisz mesmo fala: Ah, eu falei do letramento, mas a Emilia Ferreiro criticou, enfim... Teve essa briga acadêmica, mas...” (ROSIMEIRE). A entrevistada explicou que, no entendimento de Emilia Ferreiro, a alfabetização inclui o letramento, por isso não cabe a distinção. Porém, essa é uma compreensão que diverge de outros teóricos. Apesar dos embates acadêmicos, Rosimeire, Marcela e Renata disseram ter se identificado muito com o programa, principalmente por causa das intervenções propostas aos/às educadores/as, aliando teoria e prática. Rosimeire afirma ver coerência entre aquilo que o/a educador/a sabe e aquilo que o/a aluno/a sabe para a “boa intervenção”. As atividades de intervenção mexem com as estruturas da criança em relação ao seu pensamento sobre a escrita. “O PROFA parte do que o aluno sabe para que haja uma boa intervenção docente, com propostas de atividades para mexer com as estruturas do aluno em relação ao que ele pensa sobre a escrita” (ROSIMEIRE).

Pedagogicamente, as entrevistadas ressaltaram que os docentes que cursaram o PROFA entenderam quais intervenções seriam apropriadas para a criança aprender. “No PROFA fica mais evidente essa preocupação, de como a criança aprende” (ROSIMEIRE), e, a partir daí, como o/a professor/a deve ensinar. Mas, como as crianças têm hipóteses distintas sobre o sistema de escrita e sobre os textos escritos, os/as docentes, partindo desse princípio, vão aprendendo a conhecer o pensamento da criança e aprendendo a interagir com ela para construir estratégias próprias de ensino.

Essa afirmação da entrevistada nos leva ao pensamento de Paulo Freire de que a educação crítica e democrática parte dos saberes dos estudantes para construir saberes mais sistematizados. Nas palavras de Freire (2003), “ensinar exige respeito

aos saberes dos educandos” (p. 31); “exige saber escutar” (p. 110); “exige disponibilidade para o diálogo” (p. 132). E ainda afirma o autor que, ao ensinar, o/a professor/a aprende (FREIRE, 2003).

Um aspecto importante nessa entrevista é a compreensão clara sobre o que em cada programa é melhor, no que se refere aos aspectos pedagógicos, e que, de forma diferente do PROFA, o PNAIC foi concebido preocupando-se mais com a consciência fonológica do estudante. “Os documentos do PNAIC fazem uma defesa de que é possível refletir sobre a palavra fora do seu contexto, você pode trabalhar a alfabetização, a apropriação do sistema, a partir da palavra na sua dimensão fonêmica, na sua dimensão sonora” (ROSIMEIRE).

Tanto um como o outro programa trazem atividades para o trabalho com as rimas, por exemplo, a fim de aprender a sonoridade. Mas o PNAIC admite a aprendizagem do sistema sem, necessariamente, estar vinculado a um texto. O PROFA, apesar de não enfatizar, também dá importância para a sonoridade da palavra. Entretanto, o PNAIC enfatiza as questões sonoras com jogos a fim de chamar a atenção do alfabetizando para as semelhanças sonoras na oralidade. “O PNAIC não se pauta pela construção do conhecimento [pela criança] que foi uma descoberta da psicogênese para formular as suas atividades” (ROSIMEIRE). O PROFA considera o pensamento da criança como ponto de partida, propondo a reflexão sobre a escrita.

O ponto de convergência de ambos está na máxima de que é importante a criança ter contato com a literatura e com diferentes gêneros, e que possa escrever e ler esses textos. No entendimento de Rosimeire, o PNAIC enfatizou mais a questão sonora e o estudo de gêneros, e o PROFA destacou mais a compreensão do que a criança pensa, suas hipóteses de escrita e de leitura, como se dá o processo de aprendizagem e de ensino, as atividades e as intervenções a partir desses conhecimentos:

O PNAIC vem junto com outro partido político e outro governo que faz um programa ignorando a história do PROFA. Nos documentos do PNAIC, não são mencionadas as ações que aconteceram no PROFA. Aconteceu em todo o Brasil e faz parte da história da formação do alfabetizador brasileiro. Ele [o PNAIC] não traz isso, e ele também pouco enfatiza o que o PROFA ensinou. O PNAIC, no que se refere à apropriação do sistema de escrita, é muito diferente. Porque ele até menciona uma pesquisa, mas não fala de Emilia Ferreiro, só de Ana Teberosky. Uma briga evidente de território acadêmico. E se fala da pesquisa da psicogênese, mas não fala, em nenhum momento, que

existe uma preocupação em que a formação de atividades que ajudem o aluno a compreender o sistema se pautem nos conhecimentos que o professor tem das hipóteses de escrita em que o aluno se encontra. Essa preocupação em dizer: “olha professora, essa atividade não é boa em si, mas dependendo para quem e conforme a necessidade de aprendizagem do seu aluno, conforme a hipótese de escrita” [...]. O professor alfabetizador que só fez o PNAIC pode mal conhecer as hipóteses de escrita, e ele não para pra pensar nisso na hora de planejar as atividades que ele vai oferecer (ROSIMEIRE).

Em relação ao papel do/a formador/a, Rosimeire afirma que, apesar do PROFA ter um material de orientação, a equipe de formação da Secretaria, a equipe de orientadoras, tinha autonomia para fazer adequações e alterações, considerando as necessidades de cada grupo de professores/as alfabetizadores/as. Não se trata, portanto, de implementar a política da forma como é proposta, mas de ressignificar o que for pertinente. Da mesma maneira, o/a professor/a alfabetizador/a acaba ressignificando o seu aprendizado nos programas de formação, e leva o que lhe interessa para a sala de aula, mas isso tem a ver com a liberdade que a instituição em que trabalha lhe dá para essa ressignificação.

A visão clara dos dois programas, para a entrevistada Rosimeire, faz perceber que as disputas políticas interferiram no contexto da prática na implementação dos programas, especialmente o PNAIC. O que se percebe é haver uma forte necessidade de se contrapor ao PROFA. Quanto à alfabetização em uma perspectiva de educação crítica, integral, para o exercício da cidadania, que de alguma forma consta nos dois programas, a entrevistada a considera possível de ser reputada nos processos de alfabetização.

Entender o estudo do texto como prática social é entender o papel da alfabetização como uma possibilidade do aluno poder circular entre os diferentes gêneros, diferentes situações em que o texto está sendo utilizado e ter competência para ser um leitor e escritor daquele gênero textual. É um exercício para a cidadania, que não se faz sem isso. Numa sociedade como a nossa, em que ler e escrever é importantíssimo, é muito difícil você exercer a cidadania, para que consiga lutar por seus direitos e fazer uma leitura mais completa do mundo que você vive, se você não tiver propriedade na leitura e na produção de texto, nos diferentes gêneros (ROSIMEIRE).

Para a entrevistada, a cidadania implica em compreender a realidade, exercitando uma leitura mais ampla do mundo para lutar pelos direitos, o que requer, necessariamente, o exercício reflexivo da leitura e da escrita. Para que o/a educador/a

consiga alfabetizar para a cidadania, é preciso refletir sobre a prática para construir um processo de ensino e aprendizagem que tematiza a prática pedagógica. Renata corrobora:

Porque você só muda a prática quando você reflete sobre ela. A prática pela prática, quando não tem embasamento teórico, não muda nada nem ninguém. A ação, reflexão e ação é que muda. A minha prática tem um embasamento teórico. E se não tem é “achismo”. Esse é o grande problema que estamos vivendo na educação. Eu não posso basear a minha prática no “achismo”, tenho que fundamentá-la na teoria. Depois eu digo... isso está dando certo por isso, por isso e por isso... Se o curso de formação não dissocia teoria e prática, ele vai atender. Mas o curso só vai mudar a prática se estiver discutindo o miudinho. Não adianta eu fazer um curso de alfabetização se não tiver relação com a prática. Eu posso ficar sabida, sabida de como as crianças são alfabetizadas. Mas se eu não coloco em prática, não adianta. Quantos professores fazem formação, formação, formação... mas não há relação com a prática. Eu sei como uma criança aprende, que eu preciso fazer isso, mas a minha prática não condiz com o discurso, aí nada muda (RENATA).

A reflexão de Renata nos leva ao assunto anterior, em que é preciso tematizar a prática nos cursos de formação para poder refletir, trazendo à tona a formação teórico-prática como alicerce para uma boa reflexão que considere os saberes do alunado. “Articular o conhecimento dos alunos, suas vivências, sua cultura ao currículo escolar é fundamental para que a escola faça sentido e para que os alunos tenham sucesso em suas aprendizagens” (CAMPOS, 2015, p. 117). Respeitar a leitura de mundo das crianças, para que a leitura da palavra provoque novas possibilidades de ler o mundo, é a perspectiva da alfabetização para a cidadania.

Tem escola que fala muito em cidadania, mas não quer formar o grêmio estudantil [que representa um exercício pequeno de cidadania na escola]. A diversidade de texto também é importante na formação para a cidadania. O trabalho com textos é importante para formar uma criança que goste de ler e entender os textos, que escreve e lê os diferentes gêneros, isso vai contribuir para a formação de sujeito e uma atuação mais transformadora na sociedade (ROSIMEIRE).

Ao ser questionada sobre quais desses programas de alfabetização se envolvem mais com esse objetivo de formação para a cidadania, a entrevistada assim se manifestou:

A minha opinião está muito permeada por minha história pessoal. Por exemplo, o Pró-Letramento, eu não conheço tão profundamente. E ele nem aconteceu em SBC. Eu acho que o PROFA teve esse papel e trabalhava com projetos didáticos. Essa ideia de que você escreve com uma finalidade, o aluno escreve porque aquele texto vai ser lido, de verdade, por alguém. Seja uma coletânea de contos, seja um jornal mural, seja outro... essa ideia de que os projetos vão fazer o aluno atribuir sentido, na perspectiva que o PROFA tratou os projetos didáticos, é a perspectiva de Delia Lerner para o aluno produzir e ler textos com uma função social real. Os projetos que tinham lá eram estes: fazer um panfleto para distribuir na feira de ciências falando sobre os perigos com as cobras, era uma forma de mostrar ao professor alfabetizador um caminho possível em que ler e escrever tem uma ligação muito próxima com a vida. Nessa ponte, o PROFA foi muito feliz em trazer esses modelos de trabalhos com o texto. O PNAIC também trouxe, quando falou da circulação do cidadão nos gêneros, quando trouxe essa mesma ideia. Eu acho que essa ideia não é divergente. Mas eu posso dizer que o PROFA impactou as pessoas porque foi uma novidade de como trabalhar com textos, contribuir para o aluno ver que lê para alguma coisa. O PNAIC, eu não sei (ROSIMEIRE).

Apesar dessa sua afirmação, parece que nem sempre o/a professor/a alfabetizador/a consegue relacionar os conteúdos escolares com situações da vida real. A respeito disso, a entrevistada foi questionada sobre quais mudanças foram notadas nas ações e intenções dos/as docentes no campo da prática.

Eu tenho uma visão mais geral. Teve mudanças, e essas mudanças são gradativas. Eu observo que essas mudanças acontecem de uma maneira meio confusa mesmo... Não é raro encontrar o professor praticando... O professor não muda de A para B do dia para noite e de uma vez. Então, é possível, e não é raro, encontrar um professor ter práticas de uma concepção A junto com práticas de uma concepção B. Tudo junto e misturado. Assim como eu vi pessoas que tinham sido alunas do PROFA e entendiam a proposta do PROFA trabalhando com jogos do PNAIC. Então a gente se pergunta... como é isso?! Tá misturando coisas muito diferentes... O professor faz muito isso, ele não abandona o jeito de trabalhar só porque aprendeu outra coisa. Essa mudança é gradativa. O PROFA foi um programa que trouxe outra perspectiva de alfabetização e assim... os programas vão se somando. Teve outros... Teve o “Entra na Roda”, teve outros programas na Rede de SBC que contribuíram para a formação desse docente nessa direção do alfabetizador que se preocupa com as práticas sociais, se preocupa com o que a criança sabe, outras práticas que circularam nas políticas públicas. “Entra na Roda”, “Olimpíada de Língua Portuguesa” etc. (ROSIMEIRE).

Ao ser indagada sobre o que faz com que um processo de formação de um/a professor/a alfabetizador/a seja uma formação integral, crítica e emancipadora para a

formação de um/a aluno/a também nessa perspectiva, a entrevistada assim se posicionou:

Você está tocando em pontos que tem a ver com a ideologia, né. Vai além da abordagem da alfabetização. Vai de uma compreensão do papel da escola e do papel da educação... Um programa de formação do alfabetizador, pura e simplesmente, não dá conta de tudo isso, não dá conta de tudo isso só com esse recorte da alfabetização. A menos que o formador ou o próprio programa enfatize esses aspectos. De que sujeito eu quero formar, para que mundo eu quero transformar, o papel da escola, como eu me posiciono frente às questões sociais, questões éticas... O que eu tenho a ver com a constituição desse sujeito mais ético, mais respeitoso com a natureza, como essas práticas escolares contribuem para a formação do sujeito A ou B. Essa clareza do professor vai além de um professor que conhece boas propostas de alfabetização. Eu penso assim... Esses programas isoladamente, tanto o PROFA quanto outros, favorecem, na medida que eu já falei, mas não esgotam a problemática, porque são pontos muito mais profundos da formação desse professor, da sua concepção de mundo. Ajuda? Com certeza! É um recorte. Você pensar na alfabetização que problematiza o que o aluno pensa. Ele contribui para uma formação mais crítica, que vai ler uma notícia e vai pensar sobre ela?! Com certeza! Mas o professor pode otimizar isso, mais ou menos, segundo seus princípios. Por exemplo, que texto ele escolhe para os alunos lerem?! Essas escolhas vão determinar que tipo de aluno ele vai formar. Que tipo de questões, os projetos didáticos vão ser pautados em quais temáticas. Ele vai para a questão da mulher na sociedade ou não vai falar nesse assunto? Como ele vai abordar as questões sociais do racismo ou da diversidade de gênero? As escolhas que você como professora faz vão contribuir em maior ou menor medida para a formação desse cidadão. Vai além da formação do alfabetizador, nessa perspectiva de formação de um professor alfabetizador, e dessa forma, contribui para que ele forme o sujeito nessa direção, não esgota, mas contribui (ROSIMEIRE).

Evidencia-se, na resposta da entrevistada, que se trata de um processo contínuo de formação e profissionalização docente que se dá com um viés político e ideológico. Na medida em que vai se formando permanentemente, por meio de estudos e reflexões, em um processo indissociável entre teoria e prática, o/a docente vai construindo sua práxis. Mas evidencia-se, também, em suas respostas, que as políticas públicas podem contribuir para o avanço ou para o retrocesso desse processo. E os cursos de formação em alfabetização ou o curso de pedagogia não dão conta dessa formação, mas fazem parte de um processo que pode ou não ocorrer em uma perspectiva crítica, emancipadora e humanista.

Desde a publicação dos PCN, até o PROFA e o PNAIC, um olhar construtivo para o conhecimento veio se fortalecendo, o que já é um avanço em relação ao ensino

cartilhesco. Significa que as crianças não adquirem os conteúdos de forma simples. É preciso uma ação intelectual reflexiva de grande complexidade para compreender o mundo da escrita.

Mas, de repente, abriu-se um abismo diante do construtivismo, por questões políticas e ideológicas em outra direção. O retorno ao método fônico, na atual política, evidencia que não há intenção de investir na formação integral, crítica, emancipadora.

Esse rompimento com a ideia de que as pessoas constroem conhecimentos e que não adianta o/a professor/a simplesmente transmitir conteúdos, e o rompimento com currículos pautados em conteúdos significativos, relacionados com a vida, com as práticas sociais, levou à opção do método fônico, que há muito havia sido abandonado. Diante dessa ruptura, as entrevistadas foram questionadas sobre como se posicionaria um/a professor/a alfabetizador/a que trabalhava com atividades relacionadas às práticas sociais, nos termos já abordados, e de repente ter de assumir a política de alfabetização pelo método fônico.

Será que o/a professor/a que frequentou o PROFA ou o PNAIC vai perceber que o que ele/ela fazia não vale mais porque deve passar a alfabetizar pelo método fônico?

Ah, eu acho muito difícil. O professor que realmente entendeu, eu acho que ele vai burlar.[...] depende do tipo de supervisão que o professor tem. Numa escola privada é impossível. É tudo muito dirigido. O professor não tem autonomia na escola privada. Ele tem um roteiro a seguir e pronto. Na escola pública existe mais autonomia. O professor consegue ter diferentes concepções. Mas dependendo do tanto que ele vai ser supervisionado, não sei te dizer o que aconteceria. Mas hoje, o que está acontecendo é que o professor que fez o PROFA está aposentando. Temos na rede o professor que não conhece a psicogênese. Se ele não teve oportunidade de aprender na faculdade, não sei, na formação continuada... eu vejo assim, nas minhas andanças pelo Brasil, que as pessoas nunca nem ouviram falar nas hipóteses de escrita. Sendo que é uma coisa que foi muito discutida na rede de São Bernardo... Eles têm cursos voltados para a ideia do PNAIC, para trabalhar com a consciência fonológica que é diferente... voltado para questões fônicas. É isso que eles conhecem e é isso que eles vão trabalhar agora. É o que está chegando agora que eles vão abraçar. Eu sou uma pessoa antiga na educação. Em SBC eu não sei como está isso, mas eu sei que se o professor acredita naquilo, vai ser difícil mudar para o método fônico. Eu acho que ele não consegue (ROSIMEIRE).

A resposta da entrevistada revela as consequências da descontinuidade das políticas, que podem levar, inclusive, a divergências entre concepções nas escolas. As políticas públicas desconsideram o percurso das instituições de ensino, desconsideram os processos formativos e continuam sendo impostas de cima para baixo. Marcela se manifestou durante a entrevista de forma bastante coerente: “Não dá mais pra voltar com esse negócio mecânico e com cartilha”. Esse tem sido o discurso que ecoa nos corredores das escolas. “Essa PNA não tem futuro”.

De fato, a PNA tem sido muito criticada, uma vez que o método fônico é um retrocesso, pretendendo atacar, como afirma Mortatti (2019a), anos de pesquisas acadêmicas sobre alfabetização, inclusive usando termos como literacia emergente e literacia familiar no lugar de letramento. É um posicionamento ideológico que caracteriza um projeto de extrema direita, que pretende impor o pensamento único, como denuncia a autora:

A tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE, e atrelados aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal, a exemplo da defesa da “escola sem partido”, do ensino domiciliar, das escolas cívico-militares, dos ataques grosseiros e beligerantes às universidades públicas e da imposição da “reforma da previdência” e da “reforma trabalhista” (MORTATTI, 2019b, p. 29).

Com a política de alfabetização da PNA pautada no método fônico, o uso de textos pode significar apenas instrumentos por meio dos quais se ensina a soletrar. Não há, nessa política, intencionalidade pedagógica para a formação de pessoas críticas e emancipatórias. O discurso da formação integral, nos programas e propostas de alfabetização, formuladas em instâncias superiores, podem ser apenas uma forma de obter adesão às práticas tecnicistas.

Para que um processo formativo seja integral, é imprescindível a possibilidade do diálogo, da escuta verdadeira às perspectivas dos docentes, suas dúvidas, suas dificuldades, suas certezas... Não pode, de maneira alguma, ser um processo de formação “bancária”, de “transmissão” de conhecimentos, mas sim, de reflexão coletiva sobre os problemas concretos de sala de aula, de valorização dos saberes construídos pela prática em diálogo com as contribuições teóricas da formação. Nesse diálogo, o formador vai realizando intervenções, problematizações para que o grupo avance na tomada de consciência

sobre as concepções que orientam suas próprias práticas para poder transformá-las, aprimorá-las. O formador não pode defender um determinado tipo e prática docente se ele não exercitar isso em sua ação formadora. A coerência entre o que se diz e o que se faz tem um grande potencial formativo (ROSIMEIRE).

No relato, a entrevistada afirma que a formação integral do educador está diretamente ligada à formação do/a aluno/a. Considerar o sujeito em seu contexto social e humano é o que traz a alfabetização para o centro das concepções que promovem a compreensão do ser humano no seu espaço e no seu tempo.

Não é possível mais conceber um processo de escolarização em massa no século XXI que planeje suas ações pedagógicas negligenciando o uso da escrita nos contextos heterogêneos, interculturais e complexos os quais envolvem várias crianças, suas redes familiares e comunidades. Desta forma, o estudo sobre as diversas práticas de letramento e das interações dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares auxiliam as alfabetizadoras, ampliando tais práticas e promovendo eventos de letramento significativos (BUNZEN, 2019, p. 46 apud ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p. 494).

As entrevistadas indicam, nessa política, uma clara disposição de manter uma prática pedagógica voltada à metodologia tradicional que usa o método fônico de alfabetização como simples exercício de codificação e decodificação. Essa opção exclui a formação social e crítica do aluno, ignorando a exploração necessária do seu lugar no mundo e de como esse aluno o lê e o que pensa sobre ele.

A compreensão mais evidente sobre os diálogos com as formadoras é que elas passaram por grandes transformações em relação às suas concepções de alfabetização durante todos esses anos. O retorno a uma prática pedagógica com o uso do método fônico é um grande retrocesso. As entrevistadas demonstraram um posicionamento bastante crítico em relação à PNA. Marcela, que já alfabetizou usando o método fônico, não o considera mais uma possibilidade, diante de tudo o que já avançamos:

Eu fico pensando... eu trabalhei daquela forma e não tem como mais, é muito mecânico, só visa a memória... Era muito mais difícil para as crianças aprenderem! Aqueles professores que estão chegando na rede de ensino hoje e não estão tendo uma formação tão interessante como a nossa... porque quem teve e fez não tem condições de retroceder. Não consegue mais... Eu entendo que uma pessoa alfabetizada precisa saber ler, escrever, produzir textos. Ele é letrado

também. Existem pessoas que não sabem escrever e que têm uma visão de mundo... como o exemplo do meu pai. Ele era analfabeto, mas tinha uma visão de mundo interessante, sabia contar, negociar, mexer com dinheiro... Meu pai não teve educação formal, não sabia ler e escrever, mas tinha essa visão de mundo... ele sabia de política, tinha princípios... e foi isso que me fez dessa forma... Meu pai era letrado, ele teve letramento e não teve alfabetização. A escola precisa alfabetizar levando em conta a leitura de mundo (MARCELA).

É muito significativo e instigante o relato de Marcela. Remete ao respeito a todas as pessoas, reconhecendo que, ainda que não tenham tido oportunidade de acesso à educação formal, são cidadãos que se posicionam, que têm conhecimentos relevantes, que contribuem de forma significativa com a construção de uma sociedade democrática. Marcela demonstra, com seu relato, a formação ética que recebeu de seu pai, uma formação solidária também. Formação que não interessa para grupos autoritários, que colocam seus próprios interesses acima de tudo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003). Não é preciso dizer mais nada. E na contramão dessa reflexão, a PNA equivoca-se ao desprezar as pesquisas e relatos do autor, talvez para confrontar, afirmando que:

As neurociências e as ciências cognitivas (da leitura, em especial) são os únicos fundamentos científicos da alfabetização: essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indistintamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro (MORTATTI, 2019b, p. 28).

Como a prática de educação pode ser neutra? A educação é um exercício crítico e reflexivo, nada neutro. Assim, conforme Mortatti (2019b), é temerário ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não consegue explicar os problemas do ensino e da aprendizagem na alfabetização. As reflexões, teorias e concepções da educação, propostas em anos e políticas anteriores, nunca invalidaram os estudos da Ciência Cognitiva, entretanto, não se pode aceitar o argumento de que são as únicas evidências científicas da alfabetização, sendo essa a premissa da PNA. É necessário discutir e refletir sobre muitas formas, teorias e

concepções de alfabetização para que os educadores façam escolhas conscientes acerca das opções pedagógicas.

Com uma intenção clara de estabelecer o que Mortatti (2019b) chamou de pensamento único, a PNA traz a alfabetização com o método fônico, respaldados pelo painel de especialistas da CONABE (Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências), cujo relatório tem a intenção de referendar pesquisas sobre alfabetização com o uso do método fônico, resgatando a mecânica da transmissão de conhecimentos na alfabetização. É preciso romper com a lógica transmissiva na alfabetização, e não resgatá-la. Para Mortatti (2019a):

Infringindo princípios democráticos e constitucionais (a exemplo de outras áreas e direitos humanos e sociais), especialmente os referentes ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e à liberdade de ensinar e aprender, a PNA visa à “intervenção máxima” na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, em aparente contradição com os princípios do “Estado mínimo” pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente mentalidade colonizada a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização das empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses “do mercado”, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual presidente (MORTATTI, 2019a, p. 44).

É com essa crítica ao pensamento único, autoritário e retrógrado que encerramos esta pesquisa, pretendendo dar voz às formadoras que enfrentaram muitos desafios para que seus princípios éticos, em favor das classes populares que frequentam as escolas, prevalecessem. Entretanto, é no contexto da prática que a política acontece de fato, mas as entrevistadas desta pesquisa apontam veemente repúdio a essa política da PNA. Elas alegaram que o principal problema dessa política é o distanciamento sobre a reflexão da prática pedagógica, o retrocesso da utilização de um método arcaico e as dificuldades de se trabalhar com a memorização de grafemas e fonemas, ao passo que deveriam refletir e compará-los para compreender e fazer associações lógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, na perspectiva da educação integral, é uma prática formativa de pessoas que pensam o seu mundo e a sociedade, de ontem e de hoje, para que sejam capazes de transformar a si próprias e a sociedade. Uma alfabetização de pessoas mais críticas e humanas, com o olhar voltado para o coletivo, que usam a linguagem como exercício de transformação social para o bem comum. É uma alfabetização que segue os mesmos argumentos teóricos da educação integral, e se constitui na tese desta pesquisa com os parâmetros teóricos de Paulo Freire, portanto, uma alfabetização crítico-transformadora.

Esta pesquisa defende o cunho do termo *Alfabetização Integral* como parte de uma alfabetização que ensina a ler e a escrever usando a cultura da escrita como aporte para uma educação crítica, humanizadora, emancipadora e, portanto, integral, que se dá por meio dos processos coletivos de formação de alfabetizadores/as que possam promover reflexões das suas práticas voltadas à alfabetização integral.

A questão central dessa investigação remeteu a compreender como os formadores de professores dos programas que envolvem alfabetização compreendem as diferentes políticas públicas desses programas e suas possibilidades de instituir uma alfabetização crítica, humana e integral para o exercício da cidadania. O diálogo se deu com três profissionais que assumiram a formação de professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Identifica-se, nas entrevistas, que as compreensões sobre alfabetização estão fundamentadas na literatura que a entende como elemento de formação cidadã, não se limitando à decodificação de palavras ou textos, reconhecendo que as crianças são capazes de pensar o seu mundo no contexto das vivências e relações que estabelecem, atribuindo significado à leitura e à escrita. A apropriação da escrita pelas crianças, conforme entendimento das entrevistadas, não significa uma simples progressão do concreto para o abstrato, ou das partes menores, que são as letras, para as maiores, que são os textos, envolvendo uma leitura reflexiva do mundo em que elas estão inseridas.

A leitura de mundo ocorre no contexto social das crianças e de suas interações, envolvendo a dimensão cognitiva, afetiva, cultural, simbólica e corporal. Segundo Campos e Campos (2021), ainda que as crianças não saibam ler e escrever, elas têm contato com textos diversos, propagandas, rótulos, livros, entre outros, elaborando hipóteses sobre os sentidos e significados dos escritos e seus usos sociais (FERREIRO, 2013), que vão sendo ressignificados à medida que as crianças avançam em suas aprendizagens, em um movimento contínuo da leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2008).

Considerando os objetivos desta pesquisa, para tratar da formação de alfabetizadores procedeu-se à análise do contexto da formulação de políticas de alfabetização nos diferentes governos federais a partir de 1997, identificando a compreensão das três formadoras em relação às repercussões dos programas federais na formação docente da rede municipal de ensino, analisando possíveis resultados e efeitos.

Nas entrevistas com as formadoras, tratou-se das concepções formativas dos diferentes programas federais, de 1997 até 2021, da maneira como foram implementados na rede municipal, discutindo os entraves e possibilidades na formação docente para a constituição de práticas de alfabetização integral, crítica e humanizadora.

As políticas públicas que norteiam os programas de formação de alfabetizadores foram aqui analisadas com os fundamentos da epistemologia do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, abordando o contexto da formulação das políticas de alfabetização e reinterpretações no contexto da prática, com seus resultados e efeitos. A fundamentação teórica sobre alfabetização apoiou-se nos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Paulo Freire e Maria do Rosário Longo Mortatti, e outros autores que tratam do tema.

No âmbito dos programas dos diferentes governos federais, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento; Pacto Nacional para Alfabetização da Idade Certa (PNAIC); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

É importante ressaltar que as partícipes entrevistadas tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme legislação de ética em pesquisa (BRASIL, 2012b). Obedecendo aos protocolos de distanciamento físico e social, devido à pandemia da COVID-19, as entrevistas individuais foram realizadas com o recurso do Google Meet, em dias e horários definidos pelas entrevistadas, garantindo-se o anonimato.

No relato das entrevistadas, as políticas de formação, com exceção do Pró-Letramento, foram implementadas na rede municipal investigada, sendo que as atuais políticas – BNCC e PNA – ainda estão em curso. As formadoras se manifestaram sobre a forma como os programas do governo federal foram compreendidos e ressignificados no contexto da prática de formação. A larga experiência e estudos acadêmicos das formadoras as levaram a assumir uma concepção formativa que considera o percurso construído pela rede de ensino, valorizando os saberes e práticas dos/as professores/as alfabetizadores/as e dos/as gestores/as que também participaram dos encontros formativos.

A entrevistada Rosimeire relatou que o PCN e o PROFA foram significativos, com ampla participação da equipe de orientação pedagógica – da qual fazem parte – no processo formativo. Na sua narrativa, Rosimeire afirmou que os entraves administrativos para a aprovação da formação do PROFA implicou em negociações da equipe de orientadoras pedagógicas com a Secretaria de Educação a fim de viabilizar a formação dos discentes, tendo em vista que a equipe considerava uma ação relevante para o município. As negociações prosperaram e o Programa gerou impactos muito positivos, como disseram as entrevistadas.

Para Rosimeire, os PCN e o PROFA se constituíram em políticas que melhor se alinharam a uma concepção mais crítica de alfabetização, tendo em vista a formação para a cidadania. Os PCN trouxeram uma perspectiva inovadora de ensino da língua entendida como uma produção histórica e cultural, cabendo ao ensino organizar situações de aproximação entre as atividades escolares de leitura e produção de textos às práticas sociais reais de linguagem.

O PROFA manteve a mesma perspectiva de ensino da língua expressa nos PCN, mas por ser um programa de formação de professores alfabetizadores, permitiu um aprofundamento do conhecimento didático e metodológico sobre o ensino da

língua. As práticas escolares difundidas pelo PROFA consideraram a criança como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, como sujeito que pensa e tem hipóteses, que são o ponto de partida para as intervenções do/a professor/a. Entretanto, nenhum dos dois programas teve a alfabetização na perspectiva da educação integral como elemento primordial para o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de a alfabetização integral não ser mote do PROFA, a ênfase do ensino estava em como o sujeito aprende e não em métodos que desconsideram os sujeitos aprendizes. Por isso, no PROFA, as pesquisas psicogenéticas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky foram valorizadas pelas entrevistadas, pois mostraram as ideias e conhecimentos que as crianças têm sobre a leitura e a escrita mesmo antes de iniciarem o processo formal de alfabetização. A forma como o PROFA orientava os professores a organizar o ensino contribuiu para a formação de sujeitos que pensam por si mesmos, que não têm medo de errar, pois o erro é visto como construtivo e como parte do processo de aprender, tanto para o/a professor/a, como para os/as alunos/as.

Essa valorização do sujeito que pensa poderia ser preâmbulo para a alfabetização integral, entretanto, o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização integral precisa estar repleto de situações significativas da aprendizagem, de momentos de reflexão e crítica. A educação integral, herdeira do escolanovismo, precisa se dedicar à compreensão da multidimensionalidade do sujeito que aprende, e vai além do cognitivo. É preciso compreender que aprende-se com a sua dimensão biopsicossocial. E nenhum dos programas pesquisados trouxe a alfabetização integral na sua inteireza.

As opiniões e preferências claras por um programa ou outro demonstrou a grande mobilização em torno do processo de ensino e aprendizagem que alguns dos programas causaram e outros não. A evidente preferência se deu em relação ao PROFA, na medida em que o programa propunha mudanças ao modo de ensinar e tinha um olhar direcionado à forma de aprender. Outro aspecto significativo foi a novidade na concepção pedagógica, com a *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, que mostra como a criança aprende e quais hipóteses levanta sobre a leitura e a escrita. A novidade foi uma importante mudança conceitual promovida com essas pesquisas sobre o processo de construção da escrita, ou seja,

o ensino tem como ponto de partida como a criança aprende, considerando que ela é um sujeito ativo que pensa e que possui conhecimentos a partir de sua participação nas situações sociais de uso da escrita.

A abordagem didática do PROFA foi bastante ressaltada, especialmente por Rosimeire. Marcela apresentou a mesma avaliação, e falou claramente que antes de saber sobre o construtivismo era “uma estranha no ninho”, uma vez que já demonstrava insatisfação com o ensino cartilhesco. Também ressaltou o PROFA como a melhor política de alfabetização. “Era uma grande novidade na época!” Marcela destacou o PROFA como um divisor de águas na construção dos saberes, sendo uma das melhores formações que ela fez. O motivo dessa satisfação foi também porque sua transformação ia acontecendo durante o processo de formação, sem dissociar teoria e prática. Para a discussão teórica, o PROFA apresentava situações da prática por meio de vídeos e várias atividades, o que foi positivo para a formação docente. Os cursistas colocavam em prática o que aprendiam e retornavam aos encontros formativos para discutir sua própria prática. Todo esse processo foi bastante valorizado, especialmente pelas entrevistadas Rosimeire e Marcela.

Foi curioso observar que as três entrevistadas demonstraram bastante interesse no PROFA. Quando indagadas sobre por que afirmarem ser esse programa o melhor como política de alfabetização, responderam que o PROFA foi o mais bem estruturado, trouxe a importante reflexão da psicogênese da língua escrita, ofereceu momentos para esclarecer dúvidas dos docentes, além de um *ir e vir*, ou seja, os/as professores/as alfabetizadores/as participavam dos encontros e realizavam práticas de alfabetização que eram discutidas em encontros posteriores. Outro elemento citado como importante no PROFA foi o fato de trazer as intervenções como propostas didáticas para desafiar as crianças a aprenderem pensando sobre a língua. O programa, segundo as entrevistadas, foi elaborado para que o professor compreendesse o processo de construção da escrita pela criança, com suas hipóteses, além de considerá-la um sujeito ativo, que pensa sobre a escrita e que possui conhecimentos a partir de sua participação nas situações sociais de seu uso.

Um ponto importante citado por Rosimeire, Marcela e Renata, é que o PROFA propôs uma nova postura pedagógica, coerente com a mudança de concepção que desafiava o/a aluno/a a ler mesmo antes de aprender a ler fluentemente, valorizando a escrita desde as grafias incompreensíveis da criança. Buscando garantir a prática

pedagógica da nova concepção, o programa solicitava ao formador que assumisse uma conduta promotora da reflexão sobre a escrita do/a aluno/a, estimulando-o/a a participar de diversas situações de leitura e escrita, em diferentes contextos, o que era inovador. Ele surgiu também do anseio por formar melhor o/a alfabetizador/a, já que o Magistério havia sido extinto, e os cursos de pedagogia não conseguiam explorar suficientemente a formação do/a docente alfabetizador/a.

Assim, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que seguiu os mesmos princípios dos PCN, teve as benesses estabelecidas entre Brasil e países em desenvolvimento como forte subterfúgio à necessidade de reduzir o fracasso e a evasão no início da escolarização, por meio da formação de professores/as. No contexto da prática, a partir do estudo do PROFA e das orientações para os formadores que compõem o material, as formadoras fizeram mudanças, inserções e adaptações em função do percurso já trilhado pela rede de ensino, considerando os saberes e as necessidades de cada grupo de professores/as alfabetizadores/as.

Outro ponto a se considerar é que o PROFA, apesar de propor a alfabetização com uso de gêneros textuais de circulação social, não propunha, de forma explícita, a alfabetização que considerasse a dimensão cognitiva, afetiva, ética, enfim, não proponha a alfabetização na perspectiva da educação integral e nem a problematização de temas epocais. Essa abordagem poderia ou não ocorrer, dependendo da concepção de educação dos docentes, como afirmou Rosimeire.

Renata teve uma experiência diferente com os programas. Ela acompanhou as formações com os PCN, PROFA e PNAIC, mas não ministrou cursos. Sua ação formativa ocorreu na interação com os gestores, durante as idas às escolas. Na época dos PCN, ela estava na educação infantil, então trabalhou com os RCN, específico para esse segmento. Um elemento interessante em sua análise é a crítica da divisão por áreas na educação infantil. Renata afirmou que o curso sobre os RCN foi adaptado das séries iniciais do ensino fundamental para a educação infantil, o que levou à organização disciplinar.

Um outro programa do qual as entrevistadas ressaltaram as qualidades foi o PNAIC, principalmente a Marcela. Como formadora, ela avaliou bem esse programa, mas a grande crítica foi por ele ser destinado apenas aos docentes, não envolvendo gestores/as, especialmente coordenadores/as pedagógicos/as, que assumem o

acompanhamento pedagógico no âmbito da escola. Outra crítica foi em relação à proximidade com o método fônico, embora o programa mantivesse a proposta de alfabetização por meio dos gêneros do discurso.

As três entrevistadas apontaram pontos positivos nos Programas de Formação – PCN, RCN, PROFA, PNAIC –, embora tenham destacado também algumas críticas. O Pró-Letramento não fez parte da política do município, mas foi usado para discutir os descritores de avaliação da Prova Brasil.

Em relação à BNCC, houve mudança significativa no processo formativo, não ocorrendo no formato de curso, como nas políticas anteriores. Ao contrário dos citados programas de formação, a BNCC é um documento a ser implementado nas escolas, por meio da revisão curricular. Ocorre que a rede municipal já havia elaborado seu próprio currículo, o que causou estranhamentos, uma vez que a BNCC não respeitou o percurso construído pelas redes de ensino.

A equipe tinha clareza da qualidade da proposta curricular elaborada com a participação dos profissionais da rede, antes da BNCC, conforme explicou Renata. Por isso, a chegada da BNCC pareceu uma contradição. A equipe resolveu analisar a BNCC relacionando-a com a proposta já existente e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Reafirma-se aqui que, no contexto da prática, as políticas, dependendo da leitura dos envolvidos, são reinterpretadas e ressignificadas.

Com a política da BNCC, o propósito, como relatou Renata, foi identificar pontos de articulação com o currículo da rede, propondo ajustes e adequações possíveis. Mas o estudo do documento para mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas ficou sob a responsabilidade das equipes escolares, e as entrevistadas manifestaram críticas a esse processo.

Renata ressaltou a importância que a equipe dava ao projeto pedagógico elaborados pela rede municipal, entendendo que, quaisquer que fossem as propostas formativas, deveriam considerar esse percurso já construído, reconhecendo que se tratava sempre de um processo e não de um produto finalizado. Essa postura demonstrava a maturidade profissional da equipe e a consciência que tinham sobre a qualidade da proposta já criada pelo município, mas, diante de novas políticas, sempre assumiam a conduta de comparar, refletir e adaptar, para possibilitar a revisão

curricular. Ou seja, não compreendem a Proposta Curricular da rede como um documento pronto e permanente, sendo necessário revisá-lo com frequência.

Quanto à Política Nacional de Alfabetização – PNA, as três entrevistadas consideraram um grande retrocesso, uma vez que a concepção da rede e os PPP's das escolas vão numa outra linha. Rosimeire e Marcela não fizeram cursos da PNA (Curso ABC e Tempo de Aprender), mas conheceram a proposta e reafirmaram o retrocesso diante da ausência de reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o que a criança pensa a respeito da escrita, enfatizando a relação de memorização e apresentação de fixação dos grafemas e fonemas.

Renata, desafiada pela necessidade de conhecer a “nova” política, matriculou-se em um curso do governo federal, e relatou sua avaliação negativa. Ela afirmou que a proposta da política do PNA vai contra a alfabetização crítica e humanizada, a que pretende a alfabetização integral. Os elementos que envolvem o mecanicismo da repetição de fonemas e suas associações robóticas com os grafemas traz em seu bojo uma concepção que não leva em consideração as hipóteses das crianças quando se alfabetizam.

As narrativas das três entrevistadas corroboram com a reflexão discordante da PNA, além de trazerem à tona os territórios de disputas das políticas públicas brasileiras que se configuram em termos de descontinuidades, considerando a ideologia da equipe governamental que assume o poder. Estão sempre circulando num território de tensões, como afirma Mainardes (2007), em meio a acordos e amarras que influenciam na qualidade da educação, especialmente nos contextos da prática e dos resultados e efeitos, causando tensões nas diferentes arenas envolvidas.

Como pode-se observar na fala das entrevistadas e no estudo bibliográfico das teorias, o contexto da prática do ciclo de políticas pedagógicas está intimamente ligado ao contexto da influência, que por sua vez, está associado ao contexto da produção de texto, com seus resultados e efeitos. As reflexões desta pesquisa ressaltam as políticas explícitas, ou não, que fazem parte dos acordos que as tornam alinhadas às diferentes ideologias dos formuladores e interlocutores. Com as entrevistas, foi possível evidenciar que as políticas não se incorporam às práticas de forma mecânica, pois passam por ressignificações, levando tempo para que façam

parte do processo que representa o contexto da prática, ou até, talvez, nunca façam parte dele.

Mainardes (2007) destaca que as políticas pedagógicas visíveis são as predominantes. O modo de implementação, na maioria das vezes, de cima para baixo, e a falta da participação dos/as professores/as podem representar obstáculos bastante relevantes à implementação e ao risco de promover ainda mais as desigualdades sociais, além de reforçar as políticas invisíveis que desfavorecem a construção do conhecimento acerca das intenções e arranjos que tornam as políticas possíveis no macro contexto em que estão inseridas.

Observa-se nas entrevistas que as políticas implementadas, quando são alinhavadas com os/as interlocutores/as, principalmente os/as profissionais da escola e da sala de aula, acabam sendo compreendidas e envolvidas por esses/as profissionais. Um bom exemplo de como os/as interlocutores/as da escola precisam estar envolvidos/as é quando Rosimeire cita a participação da equipe da SME de SBC na implementação do PCN e, posteriormente, do PROFA. O envolvimento da equipe formadora de professores/as nos dois programas acabou dando mais visibilidade, atraindo o olhar da equipe, trazendo um interesse maior dos/as profissionais em participar.

O envolvimento da equipe traz à tona o que Mainardes (2007) chama de ser coautor da política, encorajando o sujeito a participar na interpretação do texto, não sendo apenas um “consumidor inerte” do texto, mas como intérprete criativo no processo de implementação da política pública. Quando a entrevistada destaca que ela e outros da equipe da secretaria participaram da elaboração do programa e se envolveram desde o início, assim como também ocorreu no PROFA, houve grandes negociações. Ela evidencia que, quando colaboram de forma significativa, há melhores resultados no contexto da prática e nos resultados/efeitos, pois os/as professores/as demonstraram um envolvimento maior, promovendo mudanças na prática pedagógica.

Mainardes (2007) ressalta que os avanços são positivos quando se referem à consolidação de valores fundamentais: inclusão, democracia e igualdade que se manifestam na realidade da escola, tornando-a possível, viável. As relações de poder se instrumentalizam nas mãos daqueles que fazem a prática acontecer quando se

sentem empoderados para tal, enfatizando a complexa natureza da política no contexto macro e micropolítico. As políticas públicas, marcadas pela teoria neoliberal, não são simplesmente rejeitadas ou incorporadas e podem, de formas diversas, sofrer alterações e mudanças. Mas há limites.

Aguiar (2002 apud Campos, 2015, p. 75) ressalta as políticas formuladas desde a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que pretendem “adequar a estrutura técnico-administrativa aos novos objetivos governamentais”. Foram diversas ações de ampliação da infraestrutura técnica de informatização das escolas, capacitação de professores e professoras, material didático impresso, em vídeo e avaliações institucionais. Afirma que tais ações “representaram um conjunto bastante amplo na área educacional, atingindo de forma variada as redes de ensino, as escolas e os docentes, com diferentes níveis de contribuição” (CAMPOS, 2015, p. 76).

Inserem-se nessa política os programas de formação de alfabetizadores/as aqui analisados: PROFA, Pró-Letramento, PNAIC, BNCC, formulados pelas equipes dos diferentes governos, alinhados a um projeto democrático liberal. Nesse sentido, a educação crítica-transformadora não é o propósito dessa política, que pretende a padronização dos currículos, das avaliações, da gestão escolar e da formação docente.

As diferenças culturais expostas em um país com medidas de continente, atores docentes e discentes com realidades distintas e problemas estruturais nas diferentes escolas espalhadas pelo território sofrem um certo apagamento para que se institua padronizações que desconsideram a diversidade e as diferenças de aprendizagens. Essas são algumas das críticas de Campos (2015) aos PCN, mas que podem ser estendidas aos outros programas.

Como identificamos nesta pesquisa, esses programas são descontinuados na medida em que ocorrem mudanças no governo central, atingindo fortemente os processos e práticas de formação docente e discente. Além dos efeitos dessa descontinuidade, quando se pretende superar as dificuldades que envolvem a alfabetização, ficam intocados outros fatores que estão em jogo, como organização e gestão das escolas, quantidade adequada de profissionais, participação da comunidade, material didático, acesso de estudantes a eventos culturais, livros,

internet, dentre outros fatores que precisam ser considerados quando se propõem políticas educacionais.

A desarticulação entre os programas e com políticas em diferentes âmbitos se evidencia por ainda não terem conseguido os avanços esperados nas questões que envolvem a alfabetização no País. A meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001b), que indica a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental até 2024, “está distante do cumprimento”, conforme documento publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (PELLANDA *et al.*, 2021, p. 62).

Diferentes narrativas, expostas pelas entrevistadas e em grande parte da literatura sobre o tema, acabaram por evidenciar a influência do direcionamento político e ideológico de diversos grupos que elaboram programas de formação em serviço de professores/as alfabetizadores/as e sua desarticulação com a formação inicial. O grande desafio enfrentado há anos nas formações e nos cursos de Pedagogia ressalta a dificuldade em formar professores com sólidos fundamentos didático-pedagógicos.

Libâneo (1998) se refere a uma mudança de mentalidade que precisa iniciar na organização pedagógica do currículo, da gestão e do projeto pedagógico das escolas. Além das próprias circunstâncias da formação continuada e currículos dos cursos de pedagogia, a formação do educador municipal está igualmente subordinada à política que regulamenta os investimentos para essa formação. Em SBC, não é diferente das demais localidades, pois toda a educação do País vive, por causa da atual gestão federal, o que Moraes (2019) chamou de autoritarismo e mercantilização do ensino.

O que o autor argumenta é que, desde que se iniciou esse formato de política neoliberal de educação até os dias atuais, sem nenhum debate reflexivo sobre o assunto, prevalece o domínio de profissionais especialistas e empresários, com forte influência na elaboração das políticas, e que hoje se apresentam como defensores do método fônico e que acreditam na imposição de um único método de se alfabetizar. O mais preocupante é a possibilidade de não se levar em conta todos os avanços que a educação brasileira teve nas últimas décadas, apesar das dificuldades que ainda persistem, e o que é pior, a desconsideração da capacidade docente em participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola para a definição teórico-

metodológica nos processos e práticas de educação. Tal postura desrespeita a construção da identidade educadora em seu percurso de profissionalização que lhe permite assumir o que considera a melhor proposta de alfabetização nas diferentes situações da sala de aula.

Outra denúncia ressaltada por Moraes (2019) e corroborada por Mortatti (2019b) é que a política de alfabetização se subordina a institutos que enriquecem com a educação. Tal postura conservadora integra uma política neoliberal e ultraconservadora do governo federal e MEC. São fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que tiveram muito poder em definir o texto da PNA e, também, da BNCC. Mas esse envolvimento não é recente, vem desde os PCN.

A denúncia de Moraes (2019) e de Mortatti (2019b) ressalta o comprometimento da indústria editorial brasileira com o MEC. Tal revelação foi destacada pela entrevistada Renata, ao afirmar que a adoção de uma única editora para a escolha do livro didático em SBC dificultou em muito o trabalho dos/as educadores/as na medida em que cerceou o direito de escolha, e por consequência, a definição das estratégias didáticas, bem como a opção pela metodologia de ensino.

Todos os governos cujos programas se apresentam nesta pesquisa assumem uma lógica empresarial em maior ou menor escala, que aparece nas reflexões sobre as práticas pedagógicas dos educadores, segundo as entrevistadas, referentes ao que Campos (2015) denuncia como proposições (neo)liberais de políticas ligadas à iniciativa privada.

A atual política da PNA, para além da perspectiva neoliberal, traz as amarras ligadas a esse conservadorismo ideológico, já citado, de forma exacerbada. E por isso, as entrevistadas Rosimeire e Renata consideram que ela caminha na contramão das concepções pedagógicas tratadas nas pesquisas dos últimos anos. Além de negar todos os avanços sobre a psicogênese da língua escrita que investigou e referendou uma nova proposta de alfabetização, não só no Brasil, mas em diversos países do mundo, a PNA traz o velho como novo no sentido de mudar nomenclaturas para mascarar os métodos tradicionais de alfabetização, já quase em desuso no Brasil há quarenta anos.

As políticas públicas de alfabetização nos governos anteriores, mesmo no contexto neoliberal, trouxeram algumas possibilidades de reflexões docentes sobre processos e práticas, com intervenções significativas para desafiar os alfabetizandos a aprenderem. Além disso, promoveram avanços ao evidenciar o pensamento das crianças sobre leitura e escrita, as hipóteses que elas levantam sobre as palavras e seus significados, mas ficaram para trás, segundo o discurso da PNA que as desqualifica.

Qualquer política pública em âmbito nacional precisa ter como ponto de partida a avaliação da realidade, dos avanços já ocorridos, dos problemas e das possibilidades indicadas pelos diferentes sistemas de ensino, considerando suas especificidades. Mas, ao invés disso, o governo federal, em 2019, optou por ignorar os percursos anteriores e ressuscitar um programa de alfabetização cuja metodologia está ultrapassada, percorrendo um caminho retrógrado, tanto de formação do/a educador/a, como de prática pedagógica de alfabetização.

Importante ressaltar a contradição das políticas de alfabetização expressas na BNCC e na PNA. Ao mesmo tempo em que os textos concordam que as deficiências em relação à alfabetização estão ligadas a problemas sociais e econômicos, que as avaliações são insuficientes e que os/as alfabetizandos/as apresentam irregularidades nas questões relacionadas às suas posições etária/série, lhes é negado o acesso a uma alfabetização que auxilia no desenrolar desse processo. Se na formação para a alfabetização e na sala de aula as políticas dos programas de formação aproveitassem para refletir com os/as alunos/as tanto seus problemas sociais como econômicos, estimulando também a sua formação humanista e emancipadora, com práticas que colocam alunos/as e docentes para pensar sobre si e sobre o lugar que ocupam na sociedade, assim estariam formando melhor esses professorado e também os/as alfabetizandos/as.

Uma das entrevistadas, Rosimeire, traz uma reflexão sobre a PNA, afirmando que essa é a política que mais se opõe a uma perspectiva de educação integral ou de alfabetização integral. Representa um retrocesso ao reduzir o processo de alfabetização a um treino de relação entre letras e fonemas, totalmente sem sentido, descontextualizado e desnecessário.

Assim, compreende-se que, apesar das severas críticas da atual PNA, afirmando que as políticas públicas anteriores não obtiveram o sucesso desejado porque foi negado aos discentes o direito à aprendizagem em seu nível mais básico, criticando também o desperdício de recursos públicos, propõe-se como solução um método que já se mostrou inadequado e ineficiente (MORTATTI, 2019b). Além disso, há o risco de se homogeneizar o ensino dentro de uma proposta padronizada, mecanicista e alienante, repetidora e sem reflexão, diferentemente da proposta de formação emancipadora, humanista e crítica proposta por Paulo Freire, censurada pelo governo federal sem apresentar argumentos fundamentados.

Albuquerque e Costa (2021) ressaltam que, quando o discurso dos defensores da Política Nacional de Alfabetização afirma que as políticas para a alfabetização no Brasil não seguem os parâmetros evidenciados pela ciência, há uma notória fixação apenas na dimensão biológica. O que se interpreta de tal política é que há um reducionismo da falaciosa afirmação ao chamar de idolatria dos psicólogos cognitivos e neurocientistas que costuraram a PNA.

Com o relatório do CONABE¹⁷ (Brasil, 2020a), o governo federal reafirmou a narrativa de que iria tratar o problema da alfabetização de forma científica, como se as políticas anteriores não tivessem qualquer aporte científico. Segundo o documento, o compromisso do governo federal é com os primeiros anos escolares, com um plano de ação pedagógica que enfrentará a questão da literacia e da numeracia no País, usando as tecnologias disponíveis.

Assim se evidencia a política no contexto da influência, onde os discursos são registrados nos textos para marcar território e a arena das disputas, mesmo que pareçam absurdas e retrocedentes. Conforme Mainardes (2006), a desconstrução de conceitos referendados, novas explicações e diferentes paradigmas são características do ciclo de políticas, e evidenciam as disputas de territórios. Portanto, para demarcar e documentar o novo território, instituiu-se no CONABE um relatório com o aporte da ciência.

¹⁷ CONABE - Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências é um painel de especialistas, legitimados pelo governo federal, oficialmente instituídos. A CONABE teve como tema a "A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literacia e Numeracia". No discurso dos especialistas, as práticas de alfabetização baseadas em pesquisas que foram apresentadas no evento serão incluídas no processo de alfabetização em escolas brasileiras e subsidiará o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe).

O relatório, RENABE, somou-se aos inúmeros documentos que referendam os sucessos de outros países, com avanços significativos em avaliações externas internacionais, também baseadas em comprovações científicas: na “França, *Apprendre à lire*, de 1998; nos EUA, *National Reading Panel*, de 2000; na Austrália, *Teaching Reading*, de 2005; e Inglaterra, *Independent Review of the Teaching of Early Reading*, de 2006” (BRASIL, 2020a, p. 10). Todas as evidências e pesquisas relacionadas se referem a experiências em países desenvolvidos cujas realidades em muito diferem da brasileira e com uma abordagem educacional de forte cunho neoliberal e conservador.

A formação do educador já não pode ser tratada como única ferramenta de melhoria dos índices de fracasso na alfabetização, tampouco o método utilizado. Tanto a formação do/a educador/a, como as dificuldades dos/as alunos/as e das escolas são parte integrante de um vasto processo que se intensifica com as mazelas sociais e problemas relacionados ao subdesenvolvimento de um país que sofre com o descontínuismo, desumanização e retrocesso das políticas em geral, especialmente as de alfabetização.

A formação humana, seja escolar ou secular, não pode ter um caráter individualista; é preciso respeitar os saberes, a cultura e os processos históricos do aluno para que se desenvolva uma alfabetização integral, alicerçada nos interesses coletivos e sociais nos quais se inserem alunos e alunas.

É sabido que a formação do pedagogo, pelas inúmeras faculdades e universidades brasileiras, não dá conta da construção humanista, crítica e emancipadora na necessária formação do educador. Formações voltadas às práticas tecnicistas, desconsiderando as pesquisas que afirmam a necessária indissociabilidade teórico-prática, nada auxiliam na construção de pedagogos capazes de se formarem e nem de alfabetizarem integralmente.

Portanto, o objetivo aqui possível para esse momento é a compreensão da realidade brasileira, para que se discuta o projeto de sociedade que se deseja construir, definindo-se, dessa forma, as finalidades da educação. Dessa compreensão depende a alfabetização que se acredita integral, para o desenvolvimento dos sujeitos em suas diferentes dimensões intelectuais, físicas, emocionais, políticas, éticas, sociais e culturais, mas sempre num processo coletivo de construção de si e do outro,

nos diferentes espaços que ocupam, de maneira que aquele e aquela que aprendem se tornem protagonistas da sua formação, para seu desenvolvimento global, humanizador e emancipador, modificando a sua realidade e a de todos e todas que os/as cercam.

É possível afirmar que a tese desta investigação se sustenta ao defender que uma alfabetização crítica, humanizadora, emancipadora e portanto integral, ocorre na medida em que se problematizam as políticas públicas de formação de alfabetizadores/as, em contextos neoliberais. Nas políticas de alfabetização não há a intenção de se tratar de assuntos que possam promover a reflexão das crianças sobre a realidade e temas do cotidiano. A alfabetização integral, como se propõe nesta pesquisa, depende do posicionamento crítico dos formadores e das equipes docentes das escolas. São, portanto, construções no âmbito de políticas construídas na base (no micro).

A questão da pesquisa que indaga como os profissionais que formam professores/as para implementar programas de alfabetização compreendem as diferentes políticas e suas possibilidades de instituir uma alfabetização crítica, humana e integral para o exercício da cidadania, considera que as políticas públicas da educação brasileira não demonstram o intento de promover a educação integral e a alfabetização integral.

Cada profissional, na procura incessante por transformar a sua prática diariamente, por meio de uma educação crítica e humanista, acaba buscando um caminho que possa fazer diferença para os/as alunos/as e para a sociedade em que vivem. A alfabetização integral é uma realidade presente apenas quando se assume a formação de um sujeito emancipado politicamente e atuante em sua sociedade, além de ser mais crítico e humano. E ela deve ser aprendida também na sala de aula.

Ao compreender as amarras dos cursos de formação de alfabetizadores presentes nas políticas dos PCN, PROFA, Pró-Letramento, PNAIC, BNCC e PNA, segundo as entrevistas das professoras formadoras e também segundo as teorias estudadas em Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Maria do Rosario Mortatti, compreendeu-se também que há espaços de ressignificações e mudanças no contexto da prática. Ao passo que tratar a alfabetização brasileira como prioridade ante a qualquer

interesse ideológico, político ou partidário, seria mais pertinente e necessário para um país que tem um povo necessitado de ser bem alfabetizado.

Assim, pode-se afirmar que a alfabetização integral forma pessoas que pensam o seu mundo e a sociedade, de ontem e de hoje, e que são capazes de transformar a si próprias e a sociedade que as cerca. Uma alfabetização de pessoas mais críticas e humanas, com o olhar voltado menos para si e mais para o coletivo. Usar a linguagem como exercício de transformação social para o bem comum é possível, porém a sua realidade nas escolas públicas brasileiras ainda é uma construção utópica, mas esperançosa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBUQUERQUE, Suzana L.; COSTA, Amanda A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 8, n. 17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ALFERES, Marcia A.; MAINARDES, Jefferson. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>.
- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214631.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- AZANHA, José M. P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/178.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova - 1932. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- AXER, Bonnie *et al.* Base nacional comum curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 12. / COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO DE CURRÍCULO, 8. / COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2.

Anais [...]. Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/COLOQUIO/diversos/Serie6.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BALL, Stephen J. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930140209>.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/25652780>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRETTO, Elba S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BARROS, Paula M. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BIONDI, Silvana O. **Programas Brasil alfabetizado e encuentro**: princípios teóricos metodológicos para alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B52MA8>. Acesso em: 9 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAGA, Ana C. V.; ADÃO, Jorge M.; AMBROS, Zeli. PNA 2019 – Alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização.

Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 2, p. 239-253, jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.6410>.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1999. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA**.

Apresentação/guia de orientações metodológicas gerais/guia do formador - Módulos I, II, III e IV. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **PNE. Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, 2003. Disponível em:

https://www.inesul.edu.br/site/documentos/toda_crianca_aprendendo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012**. 2012b. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Comissão de Educação/Histórico**. 56ª legislatura, 2ª sessão, Câmara dos Deputados. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Base Nacional Comum Curricular**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Todos pela Educação**. Secretaria de Alfabetização. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/161.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC/Sealf, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Tempo de Aprender**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMPOS, Elisabete F. E. (org.). **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CAMPOS, Elisabete F. E. **A educação integral na base nacional comum curricular: uma perspectiva credencialista**. Resumos do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, v. 14, n. 1, p. 24-25, set. 2020. p. 1-5. ISSN: 1982-3657. DOI: 10.29380. Disponível em: http://resumo.educonse.com.br/2020/a_educacao_integral_na_base_nacional_comum_curricular_uma_perspe.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAMPOS, Elisabete F. E. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 83-96, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7783/3396. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMPOS, Elisabete. F. E.; GRAVA, Andreia de S. Processos e Práticas de Alfabetização: investigação em uma escola pública de tempo integral. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 503-522, set./dez. 2019, DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.3.49803>.

CAMPOS, Rosarlane G. M. **O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1157>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CAMPOS, Rosarlane G. M.; CAMPOS, Elisabete F. E. Formação de professores alfabetizadores: políticas, processos e práticas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, agosto/2021.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Alfabetização**: método fônico. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COELHO, Izac T. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138222>. Acesso em: 20 maio 2020.

COSTA, Gilberto. Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. Brasília: **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21#:~:text=Como%20ocorre%20com%20>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DANGIÓ, Meire C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151576>. Acesso em: 25 maio 2019.

DAUDT, Míriam. Alfabetizar: uma questão de conciliar método e postura. **Revista PIBIC**, v. 1, n. 1, p. 145-154, 2004. Disponível em: <http://www.unifio.br/files/0328pegmd.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. *In*: SINCLAIR, Hermine (Ed.) **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABALF, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019. Disponível em: revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339. Acesso em: 20 jul. 2020.

FRADE, Isabel Cristina da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, São Paulo, maio/ago. 2001a. p. 259-268. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luis C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio C.; YAMAUCHI, Nancy I. Elaboração do projeto na pesquisa fenomenológica em enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 26, n. 3, p. 565-573, 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/6613/6693>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, ES, v. 1,

n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 10 ago 2021.

GRAVA, Andréia. **Desafios da alfabetização em escolas públicas de período integral em um município da grande São Paulo**: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

HEES, Luciane W. B.; SOUZA, Tatiana P. Discussões e análises sobre os programas de formação continuada de professores alfabetizadores no estado de São Paulo. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 3, set./dez. 2018, p. 148-167. Centro Adventista de São Paulo/EC, Sorocaba: Universitário, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329996058_Discussoes_e_analises_sobre_os_programas_de_formacao_continuada_de_professores_alfabetizadores_no_estado_de_Sao_Paulo. Acesso em: 10 ago. 2021.

INAF: Indicador de Alfabetismo Funciona. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. 2018. Disponível em: [Inaf2018_Relatório Resultados Preliminares_v08Ago2018.pdf](#). Google Drive. Acesso em: 5 mai 2021.

LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Preconceito linguístico: origem na sociedade, término na escola. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 305-326, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n1p305>.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. [Entrevista cedida a] Nivaldo A. N. David. **Pensar a Prática**, n. 1, p. 1-21, jan./jun.1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/7>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LIMA, Iana G.; GANDIN, Luís A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *In*: SEMINÁRIO ANPED - Trabalhos GT05 - Estado e Política Educacional, 2012. **Anais [...]**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>. Acesso em: 28 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, PUC-SP, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACEDO, Maria S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABALF, v. 1, n. 10 (Edição Especial). Belo Horizonte: ABALF, 2019.

MACHADO, Ednéia M. A. **Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/710>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 801-804, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1337132.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MAROCHI, Ana C.; PIRES, Andréa P.; SCHNECKENBERG, Marisa. Pró-Letramento – alfabetização e linguagem: a formação continuada na teoria e na prática. EDUCERE- XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

MARQUES, Suzana R. L.; ESCARSE, Andrezza G.; LEMOS, Stela M. A. Letramento em saúde e autopercepção de saúde em adultos usuários de atenção primária. **CoDas**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20182017127>.

MELO, Claudiana M. N. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015a. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15893/1/2015_tese_cmnmelo.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

MELO, Eliane P. C. B. N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015b. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/eliane.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORAIS, Artur G. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Glossário do CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/FE, Belo Horizonte, 2014.

MORAIS, Artur G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MORTATTI, Maria do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>.

MORTATTI Maria do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORTATTI Maria do R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 15-34, Campinas, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>.

MORTATTI Maria do R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MORTATTI, Maria do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2019b. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OÑATIVIA, Ana C. **O método integral e a alfabetização de crianças com necessidades especiais**, mar. 2013. Disponível em: <https://metodointegralonativia.blogspot.com/2013/03/o-metodo-integral-e-alfabetizacao-de.html>. Acesso em: 3 mai. 2021.

OXFORD Advanced Learner’s Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 1990.

PALHARES, Cláudia M. G. **Os efeitos da concentração de propriedade e da estrutura do conselho de administração nos covenants de debêntures emitidas pelas empresas listadas na bolsa brasileira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências

Econômicas – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8488>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PELLANDA, Andressa *et al.* **Plano Nacional de Educação: 7 anos de descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014. Campanha Nacional pelo direito à educação.** 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_RelatorioCompleto_VF.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

PEREIRA, Siclay. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1762/2/Siclay%20Pereira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PERTUZATTI, Ieda ; DICKMANN, Ivo. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a base nacional comum curricular (BNCC).** 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n105/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701479.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

PINTO, Karina P. S. **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24127>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019.** NY. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

POZO, Juan Ignacio. **Do ensino à aprendizagem ou como promover estratégias de aprendizagem autônoma nos estudantes.** Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, 1998.

RAMALHO, João. **História da Cidade - São Bernardo,** 2017. Disponível em: www.saobernardodocampo.sp.goc.br/historia-da-cidade. Acesso em: 1 mar. 2021.

ROCHA, Nathália F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15220/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS-CLERISI, Gabriela D. **Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objetivo discursivo prática de análise linguística/semiótica.** 2020. 328 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219285/PLLG0816-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, Dermerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. reimpr. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014 - 2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SBC. **Lei Ordinária 6316 de 12 de dezembro de 2013**. São Bernardo do Campo/SP Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/631/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal-em-conformidade-com-as-disposicoes-das-leis-federais-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996-11-494-de-20-de-junho-de-2007-e-11-738-de-16-de-julho-de-2008-da-resolucao-cne-ceb-n-2-de-2009-que-fixa-as-diretrizes-nacionais-para-os-planos-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-publica-e-da-resolucao-cne-ceb-n-5-de-2010-que-fixa-as-diretrizes-nacionais-da-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-de-educacao-basica-publica-revoga-a-lei-municipal-n-5-820-de-3-de-abril-de-2008-e-suas-alteracoes-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SBC. **Orientações iniciais para a elaboração da proposta pedagógica**. São Bernardo do Campo: SESBC, 2017.

SBC. Portal de Educação de São Bernardo do Campo, ago. 2021. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, Kátia M. **Programa de formação de professores alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/katia-maria-da-silva>. Acesso em: 22 out. 2020.

SILVA, Deuzeni G. **Educação integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8752>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SÔNEGO, Fabricia; GAMA, Maria E. A escola na perspectiva da educação integral. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 14, jan./abr.

2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/29225/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUZA, Edilene O. F. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire**: estudo de caso no município de Embu das Artes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9711>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SOUZA, Karla, R. R. **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA**: possíveis implicações pedagógicas. *Atena – Repositório Digital da UFPE*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40676>. Acesso em: 22 ago. 2021.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. A. R. Perspectivas para análise de entrevistas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 151-169, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32842>. Acesso em: 18 ago. 2021.

UNICEF. **For Every Child, Reimagine**. UNICEF Annual Report 2019. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF), 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/UNICEF-annual-report-2019_2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

VIEIRA, Fabiana A. C. **Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica**: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102039/vieira_fac_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2021.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155> Acesso em: 3 mai. 2021.

WEISZ, Telma; CAPOVILLA, Fernando. Construtivismo x método fônico. [Entrevista concedida a] Antônio Gois. **Folha de São Paulo**, 6 mar. 2006. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/construtivismo-x-metodo-fonico-telma-weisz-e-fernando-capovilla/>. Acesso em: 18 jan. 2020.