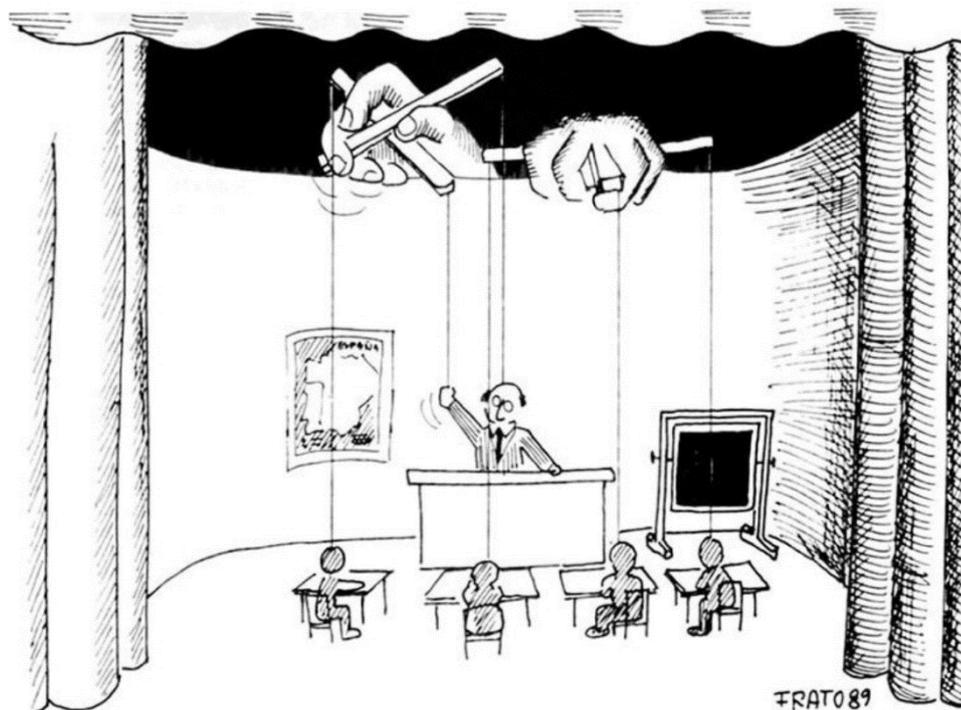


PPGEDU UFRGS

MAQUINARIA ALFABETIZADORA COMO TÁTICA DE GOVERNO: a Política Nacional de Alfabetização e seus modos de produzir docências



VICTÓRIA LUIZA VARGAS DOS SANTOS

ORIENTADORA PROF^a. DR^a. FERNANDA WANDERER

PORTO ALEGRE

2023

Imagem da capa - Na escola somos pessoas e não marionetas.
Fonte: Tonucci; Gómez, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICTÓRIA LUIZA VARGAS DOS SANTOS

MAQUINARIA ALFABETIZADORA COMO TÁTICA DE GOVERNO:
a Política Nacional de Alfabetização e seus modos de produzir docências

Porto Alegre

2023

VICTÓRIA LUIZA VARGAS DOS SANTOS

MAQUINARIA ALFABETIZADORA COMO TÁTICA DE GOVERNO:
a Política Nacional de Alfabetização e seus modos de produzir docências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Wanderer
Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

DOS SANTOS, VICTORIA LUIZA VARGAS
MAQUINARIA ALFABETIZADORA COMO TÁTICA DE GOVERNO:
a Política Nacional de Alfabetização e seus modos de
produzir docências / VICTORIA LUIZA VARGAS DOS SANTOS.
-- 2023.
133 f.
Orientadora: Fernanda Wanderer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Política Nacional de Alfabetização. 2. Docência.
3. Governamentalidade. I. Wanderer, Fernanda, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

O que é necessário é apenas o seguinte: solidão, uma grande solidão interior. Entrar em si mesmo e não encontrar ninguém durante horas, é preciso conseguir isso. (Rilke, 2009, p.16)

Aos que respeitaram, com muita resiliência, esta grande solidão interior que é escrever uma dissertação e aos que me ajudaram durante estes dois anos, aos meus pais, Aira, Pedro e meus tesouros, Ana e João, ao Augusto e à Claudete, por serem a minha âncora, aos amigos Bárbara, Rodrigo, Daniela e Everton, pelos tesouros Bernardo e Verônica,

à Ana Maria, por estar sempre comigo, mesmo nas solidões, ao Alexandre, por escolher dividir a vida comigo na boniteza do caos, às amigas de longa data Kamila e Inara, pelos devaneios compartilhados, aos meus queridos vizinhos Carlos Eduardo e Matheus, por todas as tardes de café e fofoca,

ao Fernando, por ser o amigo de todas as horas, especialmente nas madrugadas,

à Eduarda, pela loucura de ser quem se é, à Milena, pelos cafés com lágrimas,

à UFRGS, por ser minha segunda casa há tantos anos, ao grupo dos “Protegidos da Fernanda” e às pessoas-presente que esse grupo tão unido me proporcionou,

à Fernanda, por ser tão generosa e paciente, por todo o seu apoio, por me aceitar de forma tão gentil no grupo e me ensinar tanto,

à minha banca de qualificação e de defesa – Betina Schuler, Delci Klein e Renata Sperrhake –, pela leitura minuciosa deste estudo, pelas contribuições generosas e pelo apoio tão dedicado a esta pesquisa,

à CAPES e ao CNPq, pelo financiamento de bolsas que possibilitaram esta e outras tantas pesquisas no Brasil,

ao Lula e à Dilma, que, por meio de políticas públicas, tornaram possível o acesso à universidade federal.

Peço-lhe que tente ter amor pelas próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas.

(Rilke, 2009, p. 13)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar os modos de ser professor alfabetizador instituídos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir de sua implementação no país, em 2019. A pergunta de pesquisa é: de que forma a Política Nacional de Alfabetização engendra modos de ser professor alfabetizador? Os objetivos específicos são descrever os documentos que integram a PNA e examinar enunciações sobre o professor alfabetizador nos documentos da PNA. O material empírico é formado pelos seguintes documentos: 1) a Política Nacional de Alfabetização; 2) o Documento Referencial Técnico-Científico para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023; 3) o manual *Conta pra mim: Guia de literacia familiar* 4) o manual do professor e do usuário do GraphoGame; e 5) o Livro do Professor Alfabetizador, que integra o Programa Tempo de Aprender. A pesquisa é inspirada nos estudos do filósofo francês Michel Foucault e em alguns de seus comentadores, dos quais destaco Alfredo José da Veiga-Neto (2007; 2012), Pierre Dardot e Christian Laval (2017), Gert Biesta (2017), Nikolas Rose (1998; 2008) e Masschelein e Simons (2017). As bases teóricas encontram-se nas ferramentas foucaultianas, em especial, na governamentalidade e na análise do discurso. Os sentidos que emergiram sobre a constituição do professor alfabetizador na PNA confluem em duas unidades de análise. Na primeira, chamada “As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado’: o professor alfabetizador e o governo psi”, discute-se como a Política conduz as condutas dos professores alfabetizadores. Para tanto, é evidenciada a presença da aprendizagem, bem como seu sentido psicológico, visto que a PNA é criada por diversos psicólogos e construída com base na neurociência e na psicologia cognitiva. Assim, percebe-se uma estratégia de individualização do sujeito. Na segunda unidade, “O sucesso de cada professor depende do trabalho dos demais professores e reflete o sucesso de todos eles’: o neoprofessor”, traça-se um paralelo entre a liberdade regulada do professor e seu papel na PNA como constituição do neoprofessor alfabetizador. Desta forma, o estudo mostra o esvaziamento de uma docência atravessada pela racionalidade neoliberal, que luta pela insurgência de ser professor.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; governamentalidade; docência.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze the ways of being a literacy teacher established by the National Literacy Policy (PNA), from its implementation in the country in 2019. The research question is: in what way does the National Literacy Policy engender ways of being a literacy teacher? The specific objectives are: to describe the documents that make up the PNA and to examine statements about the literacy teacher in the PNA documents. The empirical material used in this research includes the National Literacy Policy, the Technical-Scientific Reference Document for the National Book and Teaching Material Program (PNLD) 2023, the "Tell Me" manual: Family Literacy Guide, the GraphoGame teacher and user manual, and the Literacy Teacher's Book, which is a part of the Time to Learn Program. The research is grounded in the studies of French philosopher Michel Foucault and his commentators, including Alfredo José da Veiga-Neto (2007; 2012), Pierre Dardot and Christian Laval (2017), Gert Biesta (2017), Nikolas Rose (1998; 2008), and Masschelein and Simons (2017). The theoretical basis of this research is on Foucauldian tools, mainly governmentality and discourse analysis. The study's findings show that the constitution of the literacy teacher in PNA can be classified into two units of study. The first unit, titled "Recent discoveries in the fields of cognitive psychology, pedagogy, and economics indicate the path to be taken': the literacy teacher and the psi government," discusses how the National Literacy Policy guides the conduct of literacy teachers. It highlights learning and its psychological meaning, as the PNA was created based on neuroscience and cognitive psychology. This strategy individualizes the subject. In the second unit, "The success of each teacher depends on the work of other teachers and reflects the success of all of them': the neoteacher", a parallel is drawn between the teachers regulated freedom and its role within the PNA mechanism as the constitution of a neoteacher. Finally, the final considerations converge in the emptying of a teaching permeated by neoliberal rationality, which fights for the insurgency of being a teacher.

Keywords: National Literacy Policy; governmentality; teaching.

LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RENABE	Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SORA	Sistema Online de Recursos para Alfabetização
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados parciais de trabalhos encontrados nas buscas	28
Quadro 2 - Referencial teórico buscado nas bases de dados	29
Quadro 3 - Ações realizadas pelo Ministério da Educação a partir da PNA	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programas e ações da Secretaria de Alfabetização	19
Figura 2 - Capa do caderno da Política Nacional de Alfabetização	38
Figura 3 - Documento Referencial Técnico-Científico	49
Figura 4 - Graphogame	55
Figura 5 - Conta pra Mim: Guia de literacia familiar	58
Figura 6 - Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador	63
Figura 7 - Exemplo de anexo com alfabeto ilustrado	66
Figura 8 - Linha do tempo de ações do Governo para Alfabetização	79
Figura 9 - Governamento em cadeia da PNA	80
Figura 10 - La maquinaria escolar	81

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO

2 DA MAQUINARIA: O QUE FEZ A ENGENHAGEM FUNCIONAR

2.1 O ENREDO DA ALFABETIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR: ALGUNS APONTAMENTOS

2.2 DA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA: MAQUINAGENS BIBLIOGRÁFICAS

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

3.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

3.2 DOCUMENTO REFERENCIAL TÉCNICO-CIENTÍFICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO 2023

3.3 GRAPHOGAME

3.4 CONTA PRA MIM

3.5 LIVRO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

4 A ALFABETIZAÇÃO COMO TÁTICA DE GOVERNO: A PROPÓSITO DE UMA ATMOSFERA TEÓRICO-METODOLÓGICA

4.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

4.2 UMA INCURSÃO AOS PORÕES

5 ENGENHAGENS DA MAQUINARIA ALFABETIZADORA A TODO VAPOR

5.1 “AS DESCOBERTAS RECENTES NOS CAMPOS DA PSICOLOGIA COGNITIVA, DA PEDAGOGIA E DA ECONOMIA INDICAM COM CLAREZA O CAMINHO A SER TRILHADO”: O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O GOVERNO PSI

5.2 “O SUCESSO DE CADA PROFESSOR DEPENDE DO TRABALHO DOS DEMAIS PROFESSORES E REFLETE O SUCESSO DE TODOS ELES”: O NEOPROFESSOR

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DO PROFESSOR

REFERÊNCIAS

1 APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma investigação realizada na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pergunta que guiou este trabalho investigativo é: de que forma a Política Nacional de Alfabetização (PNA) engendra modos de ser professor alfabetizador? O objetivo geral do estudo é analisar os modos de ser professor alfabetizador instituídos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir de sua implementação no país, em 2019. Os objetivos específicos são: descrever os documentos que integram a PNA e examinar enunciações sobre o professor alfabetizador nos documentos da PNA.

O estudo sustenta-se nas teorizações foucaultianas, em especial, no conceito-ferramenta da governamentalidade. Como empiria, foram examinados os documentos oficiais que integram a PNA, a saber: 1) O texto que institui a Política Nacional da Alfabetização; 2) o Documento Técnico-Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) O manual sobre o GraphoGame; 4) o manual *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*; e 5) o *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, parte do Programa Tempo de Aprender de formação de professores.

No processo de tornar-me mestranda, reflito sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da política de cotas, Lei nº 12.711, criada em 2012, que destina um percentual de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, com renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. (Brasil, 2012). Essa demarcação é importante sobretudo porque, em 2022, são celebrados dez anos de existência das cotas. De acordo com o jornal da UFRGS:

No primeiro trimestre de 2020, 41,1% dos alunos de graduação que ingressaram na instituição o fizeram a partir da política de reserva de vagas. Isso equivale a 9.224 estudantes, dos quais 3.237 são vinculados às cotas raciais. Hoje, de acordo com o diretor da CAF, 52% dos alunos da UFRGS são oriundos de escola pública. (Macedo, 2022)

Assim, faço parte do quantitativo de alunos de escola pública que ingressaram na universidade ao longo do período de efetivação das cotas. Esse marco histórico de luta por acesso e permanência nas universidades foi uma vitória do Movimento Negro, que vinha lutando desde 1995 para que o projeto fosse

viabilizado. Em 2018, “o número de matrículas de estudantes pretos e pardos — 50,3% — ultrapassou pela primeira vez o de alunos brancos nas instituições de ensino públicas Brasileiras”¹. Advinda da região carbonífera do interior do Rio Grande do Sul, não sabia muito bem sobre os movimentos de luta que já haviam me proporcionado alcançar este lugar. Até 2016, ainda não compreendia a universidade federal como movimento político e de luta dos estudantes. Pude perceber isso com a ocupação que ocorreu em 2016 nos cursos de Pedagogia, Educação do Campo e Letras.

Dessa forma, a faculdade não apenas me trouxe um ofício, mas também consciência de classe e outra perspectiva sobre a política, sobre o mundo e sobre mim mesma. Afirmei o compromisso de trabalhar com educação, decidindo que amo o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele (Arendt, 2016, p. 146). Com esse compromisso, trabalhava como professora antes mesmo de finalizar a graduação, para que a experiência também me constituísse como docente.

Pouco depois da formatura, a pandemia causada pelo coronavírus espalha-se no Brasil, o que mantém as instituições de ensino fechadas por quase dois anos. Nas escolas, especialmente nas públicas, os efeitos da pandemia envolvem a defasagem escolar e o aumento da desigualdade social. Como aponta Kohan:

[...] pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente. (Kohan, 2020, p. 5)

Além do fechamento temporário das escolas, convivemos com uma quantidade expressiva de vidas perdidas. Até o momento, outubro de 2023, 705.775² pessoas morreram em decorrência do vírus. Esse período pandêmico é algo que passa a constituir-nos, visto que todas as pessoas sofrem os efeitos da

¹ Luciano, Antoniele. Lei de Cotas completa 10 anos: qual o impacto dessa política na educação? **Uol Ecoa**, Curitiba, 26 mar. 2022. Destretanto. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/03/26/lei-de-cotas-completa-10-anos-qual-o-impacto-dessa-politica-na-educacao.html>. Acesso em: 9 set. 2023.

² Dados constantemente atualizados. Brasil. Ministério da Saúde. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil. 10 nov. 2023. Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: out. 2023.

pandemia pelo isolamento, pela luta por vacinas, pelo sofrimento, pela fome de centenas de crianças que faziam suas refeições na escola³. Dessa forma, registro a pandemia como realidade que ainda permeia nossas vidas e que não pode ser apagada.

Na intenção de neutralizar os inúmeros acontecimentos decorrentes da crise de saúde, os governantes corroboravam o desejo pelo retorno das aulas, tornando muito difícil que as escolas privadas permanecessem fechadas. Por outro lado, as escolas públicas sofriam, sem estrutura e sem acessórios para atender os alunos de forma *online*, e os professores buscavam subsídios para ofertar as aulas por meio de tecnologias que nunca haviam utilizado antes.

A crise de saúde que ocasionou o fechamento das escolas reacendeu um projeto de lei que tramitava desde 2012 para alterar a Lei nº 9.394/1996, possibilitando o ensino domiciliar no Brasil. O projeto ficou engavetado até 2019, quando se reinicia a discussão, com o endossamento de diversos pesquisadores e até do Ministro da Educação, na época, Abraham Weintraub. O projeto nº 1.338/2022⁴ foi aprovado na Câmara de Deputados e segue em discussão na Comissão de Educação. O projeto de lei busca viabilizar no Brasil o *homeschooling*, prática regularizada em países como os Estados Unidos.

Não me interessava o discurso do *homeschooling*, tampouco desenvolver “meu espírito empreendedor”, mas nessa época eu estava desempregada. Então, quando algumas colegas do curso de Pedagogia começaram a mencionar aulas particulares e a indicar-me como professora particular para famílias, passei a atender crianças em domicílio. Era um trabalho destinado a famílias privilegiadas, embora eu também atendesse famílias de escolas públicas nos finais de semana. Cheguei a atender, ao mesmo tempo, 12 famílias de Porto Alegre e São Leopoldo, com aulas das 7 às 19 horas durante a semana e até às 13 horas aos sábados. A maioria das crianças estava no ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano.

³ OSHINO, Camilla. Crianças com fome: mais um lado cruel da pandemia. **Lunetas**, São Paulo, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/criancas-fome-pandemia/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

⁴ Todos os trâmites relativos ao processo de ensino domiciliar podem ser encontrados em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 9 nov. 2023.

Como professora, sabia que meu trabalho envolvia os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos ministrados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que eu desconhecia é que as relações entre quais conteúdos devem ser ensinados nas escolas e quais permanecem “fora” envolvem amplos processos de poder-saber (Foucault, 2008a), como discutido por Michel Foucault. Afirmo isso para destacar o quanto meu ingresso na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, possibilita-me compreender a escola, o currículo e os processos de alfabetização com outros olhares.

Essa perspectiva teórica, inspirada em Foucault, oferece-me oportunidade de não apenas ver, como também de reparar (Saramago, 2017) em questionamentos que me faço desde a graduação, como: “por que matemática e português constituem um saber maior ou mais importante que outros?”; “por que a alfabetização tem políticas próprias para seu desenvolvimento, com ações pontuais para o sucesso dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita?”. Não darei conta de responder essas perguntas, mas intento aprofundar e compreender como a alfabetização constitui-se como tática de governo que captura a escola, professores e estudantes.

Esta pesquisa é fruto de minha formação como professora-pesquisadora, egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS – formação permeada por diversos acontecimentos, como a pandemia de Covid-19, que me fizeram persistir em questionar e investigar outras maneiras de constituir-se docente no Brasil. Situar-me nesse lugar faz com que entenda que também sou produzida por essa realidade em que vivo. Segundo Fischer:

[...] falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras. (Fischer, 2001, p. 208)

É nesses interditos e constituições do eu, que acabam por reverberar em minha pesquisa, que, em fevereiro de 2023, assumo o cargo de gestora pedagógica e, em julho, o de vice-diretora de uma escola pública municipal. Passados dois

meses ocupando o cargo de vice-diretora, faço algumas reflexões sobre esse deslocamento. A primeira delas é sobre o quanto isso afetou a finalização da pesquisa, visto que pude observar de perto os efeitos das políticas de alfabetização, mas também a influência de empresas e instituições privadas em programas na escola pública, pois o município onde trabalho tem um contrato de assessoria e materiais didáticos do Instituto Alfa e Beto desde a pré-escola até o segundo ano, com livros didáticos que alfabetizam pelo método fônico⁵. Em segundo lugar, percebo o quanto me tornei a “trabalhadora flexível” (Laval, 2019, p. 47), precisando “[...] discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real” (Laval, 2019, p. 47). Noto, inclusive, a constituição neoliberal do cargo que ocupava antes, de gestora pedagógica. A emergência do vocábulo *gestão* faz parte de um discurso que colocou a escola “na esfera de uma lógica gerencial estranha a sua antiga referência cultural e política” (Laval, 2019, p. 79). Por fim, enquanto parte da equipe diretiva, vejo-me no papel de corresponder à gerência da escola como empresa, observo desde as estatísticas de reprovação/aprovação até a cobrança da garantia de produtividade e efetividade, o que ressoa em mim como um conflito interno. Pretendia utilizar-me da premissa da ordem do discurso para mudar o sistema, mas o que aconteceu foi o contrário: assujeitei-me à lógica gerencialista. Sigo no fio da navalha de compreender de perto todas as especificidades e usar esse saber para subvertê-lo ou para cumpri-lo, pendendo ora para um lado, ora para o outro. É nesse (des)equilíbrio que finalizo a escrita da pesquisa, que me ajudava a trilhar o caminho ativista de amar as perguntas (Rilke, 2009, p. 13).

Percorrendo essas facetas da constituição neoliberal de mim mesma como servidora pública municipal, apresento minha pesquisa, “Maquinaria Alfabetizadora como tática de governo: a Política Nacional de Alfabetização e seus modos de produzir docências”. Para apresentar os objetivos, retomo a pergunta de pesquisa: “de que forma a Política Nacional de Alfabetização (PNA) engendra modos de ser professor alfabetizador?”. O objetivo geral é analisar os modos de ser professor

⁵O método fônico é um método sintético de alfabetização que se inicia “[...] pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras” (Glossário CEALE). Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico#:~:text=Neste%20m%C3%A9todo%20o%20ensino%20se,simples%20para%20os%20mais%20complexos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

alfabetizador instituídos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir de sua implementação no país, em 2019. Os objetivos específicos são: descrever os documentos que integram a PNA e examinar enunciações sobre o professor alfabetizador nos documentos da PNA.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos. No capítulo seguinte, “Da maquinaria: o que fez a engrenagem funcionar”, percorro o caminho histórico e político que culminou na Política Nacional de Alfabetização, perpassando outras políticas públicas que regulamentavam a reflexão pedagógica e a formação de professores. Apresento, ainda, o extenso avanço nas pesquisas relacionadas à alfabetização, especialmente após a década de 80. Nesse capítulo, também aponto a relevância científica da investigação empreendida e apresento a revisão bibliográfica.

No Capítulo 3, objetivo apresentar, esmiuçadamente, os documentos de empiria, a saber: 1) o texto que institui a Política Nacional da Alfabetização; 2) o Documento Técnico-Científico do PNLD 2023 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) o manual sobre o GraphoGame; 4) o manual *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*, e 5) *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, parte do Programa Tempo de Aprender de formação de professores. No quarto capítulo, explico a metodologia e a estratégia analítica usada para análise dos materiais empíricos, bem como apresento o mecanismo da PNA como uma estratégia de governo em cadeia (Klein, 2017).

O Capítulo 5 apresenta as duas unidades de análise desenvolvidas, a saber: “ ‘As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado’: o professor alfabetizador e o governo psi” e “ ‘O sucesso de cada professor depende do trabalho dos demais professores e reflete o sucesso de todos eles’: o neoprofessor” (Brasil, 2019b, p. 44). Na primeira unidade, busco delinear os modos de condução de condutas dos professores alfabetizadores e a influência do discurso psicológico na PNA como estratégia de governo. Na segunda, percebo uma desvalorização do professor, por um lado, e uma responsabilização mediante a formação docente e as orientações sobre a liberdade de escolha do professor, confluindo na constituição do neoprofessor. Na sequência, apresento as considerações finais.

2 DA MAQUINARIA: O QUE FEZ A ENGRENAGEM FUNCIONAR

Todos os seres humanos passam a vida buscando o seu particular ponto de equilíbrio com o poder. Não queremos ser escravos e de modo geral tampouco queremos ser tiranos. Além disso, o poder não é um indivíduo, não é uma instituição, não é uma estrutura firme e única, é antes uma teia pegajosa e confusa que suja todos os campos da nossa existência. (Montero, 2004, p. 37)

Rosa Montero, jornalista e escritora, consegue mostrar algumas formas pelas quais compreendo as relações de poder. A epígrafe convida-me a pensar nas relações de poder como essa trama presente no jogo de instâncias em que as políticas que analiso se instituem. Na tentativa de compreender essas relações de poder e a utilização de leis como táticas (Foucault, 2008b), retomo os acontecimentos políticos no Brasil desde 2016, quando a então Presidenta Dilma Rousseff é retirada do cargo após um golpe, e Michel Temer, então Vice-presidente, assume o posto de Presidente da República do Brasil. Durante os 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores, especialmente no governo Dilma, “se vivenciou uma ‘governamentalidade democrática’, que tinha como centro de afirmação o exercício da cidadania” (Nörnberg, 2020, p. 8).

No governo Temer, o Ministério da Educação lançou diversos projetos, dentre eles, a PEC 241, que fixava um teto de gastos durante 20 anos, o Projeto Escola sem Partido e a Medida Provisória 46/2016, convertida em lei (Lei nº 13.415/2017), propondo a reforma do Ensino Médio. Em 2018, Jair Bolsonaro ganhou a eleição presidencial, e, em 2019, o Ministro da Educação Abraham Weintraub e o Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim instituíram a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA conta com diversos materiais e manuais, que começam a ser desenvolvidos em 2019 e seguem se aprimorando, como o próprio relatório de ações da Secretaria de Alfabetização mostra (Figura 1).

Figura 1 - Programas e ações da Secretaria de Alfabetização



Fonte: Brasil, 2022.

A Política Nacional de Alfabetização é instituída no mesmo ano em que a pandemia de Covid-19 se espalha no Brasil, o que mantém as instituições de ensino fechadas por quase dois anos. Todos os processos pelos quais as escolas passaram na pandemia deram visibilidade a muitas coisas: à falta de condições de trabalho, à entrada da tecnologia digital como ferramenta educacional e à desintelectualização⁶ da docência, cada vez mais latente, somada à enunciação de que o professor, além de não saber ensinar, não sabia ser flexível nem se adaptar às novas tecnologias.

Retomo a citação de Montero (2004) que trago na epígrafe, para refletir sobre as relações de poder que se fazem presentes na constituição da escola, permeada por políticas públicas submetidas a um governo de extrema-direita e a uma crise de saúde mundial, entre tantos outros atravessamentos. Quando a autora menciona as relações de poder como teia pegajosa, reflito sobre as características do poder disciplinar estabelecidas por Gore (1995), analisando a escola por meio da obra de Foucault: “(1) o poder é produtivo e não apenas repressivo; (2) o poder circula em vez de ser possuído; (3) o poder existe em ação; (4) o poder funciona no nível do corpo; (5) o poder age, com frequência, através das tecnologias do eu” (Gore, 1995, p.136). É dessa forma que a escola se estabelece como maquinaria de governo da infância (Varela; Alvarez-Uría, 1992, p. 1) em que as relações de poder se ramificam.

Portanto, compreender as relações de poder dentro da escola como maquinaria é um dos caminhos possíveis para trilhar. Para tomar um ponto de partida, inspiro-me em uma entrevista de Nikolas Rose (Carvalho; Lima, 2016) em que ele discute sobre genealogia. O autor explica que “uma genealogia começa a partir de um problema particular atual e tenta, à semelhança de uma árvore genealógica, traçar o conjunto disperso de relações que deram existência a este problema particular” (Carvalho; Lima, 2016, p. 799). Não pretendo investir na genealogia como metodologia; quero apenas pensar no conjunto de relações (políticas, econômicas, escolares, didáticas e metodológicas) que compuseram a PNA, entendendo o presente como “um efeito, uma consequência de um conjunto de intercessões – frequentemente muito contingentes, ao acaso e não necessárias –

⁶ Conceito utilizado por Nörnberg (2020).

entre coisas que aparentam ter pouco em comum umas com as outras” (Carvalho; Lima, 2016, p. 799).

Assim, na próxima seção, faço a contextualização histórica da alfabetização e do avanço significativo de pesquisas relacionadas à alfabetização no Brasil. Na seção 2.2, apresento a revisão bibliográfica, pois percebo a necessidade de investigar esse conjunto de intercessões, tanto do passado quanto do presente, além de apontar a relevância científica desta pesquisa.

2.1 O ENREDO DA ALFABETIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR: ALGUNS APONTAMENTOS

A alfabetização destaca-se como uma das áreas mais relevantes ao longo do surgimento da escola moderna. Soares e Maciel (2000), ao produzirem o estado da arte das pesquisas Brasileiras em alfabetização, apontavam, no recorte de 1961-1989, o quanto as pesquisas cresceram após a década de 80. As autoras definem alfabetização como “o processo de aquisição da língua escrita, isto é, das habilidades básicas de leitura e escrita” (Soares; Maciel, 2000, p.15). Tal concepção é importante para demarcar o fato de que “atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar” (Soares; Maciel, 2000, p.15).

A extensa pesquisa de Soares e Maciel é, de certa forma, uma continuação da pesquisa de Magda Soares⁷ (1989), que propunha um estado da arte abordando o período de 1954-1986. Destaco o ineditismo da contribuição de Magda Soares na construção de um amplo histórico que serviu de base de dados para muitos pesquisadores no Brasil e que demonstrou quantitativamente e qualitativamente a diversidade em pesquisas sobre alfabetização no país. Para refletir a respeito da alfabetização como invenção, quer dizer, como “construção de uma prática associada no interior de campos discursivos, políticos, econômicos, religiosos, linguísticos, científicos, culturais e sociais” (Bragamonte, 2022, p. 73), torna-se

⁷ Em 2023, importantes pesquisadoras como Magda Soares, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro vieram a falecer. Essa nota é o registro de que apesar de não termos a presença física dessas autoras, suas contribuições foram muito importantes para a história da alfabetização no Brasil.

importante conhecer o que se constituía como ensino de leitura e escrita antes da construção do conceito.

Em “A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos”, Boto (2014) remonta aos ritos nos quais se inscrevem a escolarização no Brasil, seus códigos de funcionamento e os modos de ser e conduzir dos professores. A autora investe em excertos da “Instrução para os mestres de primeiras letras”, documento português de 1857, para discutir a concepção de alfabetização, mostrando que “as denominações utilizadas eram: ensino das primeiras letras e ensino da leitura” (Bragamonte, 2022, p. 73). Depois, em 1889, emerge a necessidade de “[...] intervenção institucional na implementação de um processo escolarizado das práticas de leitura e de escrita, sobretudo na formação dos cidadãos e das novas gerações” (Bragamonte, 2022, p. 73).

Com a chegada da Constituição de 1891, a instrução secundária passa a ser enfatizada, mas o direito ao voto é legitimado apenas aos cidadãos que sabiam ler e escrever (Santos; Rocha, 2018, p. 11). Havia um novo regime político, que instituía a participação do povo e “do voto do povo alfabetizado” (Bragamonte, 2022, p. 73). Santos e Rocha (2018), ao compilarem fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil, sinalizavam a falta de garantia de direitos e de liberdade, o que foi cerceado “por uma alienação (re)velada, quer seja pela falta de oferta da educação, quer pela exclusão de uma parcela da população da escola” (2018, p. 11). A exclusão da população, aqui, é a negação de um direito, visto que pela alfabetização “[...] a criança seria incluída em um conjunto de práticas sociais, culturais e educacionais, entre outras, que a colocariam em outro patamar e a tirariam de um lugar de exclusão” (Bragamonte, 2022, p.41).

É compreendendo a emergência da alfabetização como enredo político que define quem será incluído ou excluído, que garante a alfabetização em troca do direito de votar, entre tantas outras nuances políticas que jogam com os direitos educacionais dos cidadãos, que tomo o viés histórico das políticas educacionais como ponto de partida. Teixeira (2002), ao conceituar políticas públicas, define-as como “[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (2002, p. 2). Quer dizer, alfabetizar a população é

interesse político, no sentido de que os indivíduos que leem e escrevem são assujeitados em outros modos de ser e de comportar-se no mundo.

Torna-se importante, então, retomar as normativas que regulamentaram a alfabetização ao longo da história das políticas públicas educacionais. O primeiro marco regulatório é a Constituição Federal de 1988, que, inclusive, firmava o compromisso da educação como dever do Estado e da família e a instituía como direito público. Adiante, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que complementa a Constituição e dá outras providências, como estrutura curricular, modalidades de ensino e financiamento destinado à educação, entre outras.

Com a redemocratização do país na pós-ditadura, há expansão das discussões educacionais, nas décadas de 80 e 90. Essa expansão é apontada por Nogueira e Lapuente (2021), que consideram dois marcos na história das concepções de alfabetização: a tradução da obra de Ferreiro e Teberosky (1985) *Psicogênese da Língua Escrita* e o surgimento do termo *letramento*, discutido por Soares (2004; 2009). Em 2001, é votado o Plano Nacional de Educação, que passa “[...] a definir e implementar as políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme conjecturado na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, os quais também foram aderidos pelo Brasil” (Galvão, 2023, p. 17).

Para contemplar essas metas e mudar o panorama quantitativo e qualitativo que correspondia aos níveis de alfabetização e analfabetismo da época, o Governo Federal promoveu programas voltados para a formação de professores alfabetizadores. O primeiro deles foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001. Era um curso que visava à qualificação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais para combater a evasão e os índices de reprovação escolar de jovens e adultos.

O PROFA durou quatro anos e pautava-se na formação de professores, sendo influenciado pela “[...] teoria da aprendizagem construtivista. Desse modo, as professoras(es) foram incentivadas a intervir nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, tendo em vista que o estudante participa ativamente da construção de sua aprendizagem” (Galvão, 2023, p. 18). Essa concepção tratava

de “explicar a forma pela qual o indivíduo atinge o conhecimento, o que o distingue fundamentalmente de outras espécies vivas, dotando-o de extrema especificidade” (Galvão, 2023, p. 19).

Em 2005, é criado o Pró-letramento, que buscava formar os professores a partir de uma perspectiva do letramento. O Programa teve abrangência nacional, coordenado pelo Ministério da Educação e ministrado por meio de parcerias com universidades. Ao compará-lo com o PROFA, Teixeira e Silva percebem que,

Enquanto no PROFA a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador, no Pró-letramento o professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo letramento. (Teixeira; Silva, 2021, p. 673)

O letramento, conforme Soares (2009, p. 18), é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A ampliação de conceitos de alfabetização e letramento abre um novo paradigma brasileiro nos termos educacionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que o letramento se constitui como um “[...] continuum, em sua dimensão social, e, sobretudo, é um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes modos, conforme as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (Galvão, 2023, p. 21). É na compreensão de outras demandas dos contextos sociais que envolviam o contexto educacional que, em 2010, o Pró-letramento é encerrado, inspirando e abrindo espaço para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que chegaria em 2012.

O PNAIC preconizava alfabetizar todas as crianças até os oito anos, além de ampliar-se como programa, produzindo materiais didáticos, livros didáticos e literários, jogos e tecnologias digitais, bem como programas de avaliação, investindo também em formação continuada dos professores. Esses materiais foram elaborados pelo MEC, que, em parcerias com professores e pesquisadores referência em alfabetização e letramento, criou

Cadernos com referenciais teóricos e metodológicos que bricolaram as concepções teórico-construtivistas, presentes no PROFA, as concepções pautadas no letramento, defendidas no Pró-letramento, e acrescentaram a

essas pesquisas os estudos sobre consciência fonológica, novidade trazida pelo PNAIC. (Teixeira; Silva, 2021, p. 674)

Nos cadernos, o objetivo não era defender ou propor um método de alfabetização, mas se “fundamenta através de teorias o processo de alfabetização e seu objeto, a língua escrita” (Teixeira; Silva, 2021, p. 674). O PNAIC encerrou-se em 2018 como um programa em que foi possível estabelecer, em viés colaborativo, uma “governamentalidade democrática” (Nörnberg, 2020).

Em 2014, é lançado o Plano Nacional de Educação, que tem vigência de dez anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias para uma educação de qualidade. Por exemplo, as metas 5 e 9 dizem respeito a alfabetizar todas as crianças até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, elevar a taxa de alfabetização e, até o final da vigência do documento, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada para a Educação Infantil⁸ e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Com o avanço tecnológico nas escolas, a Base propunha um currículo mínimo, que na época foi criticado por diversas organizações, uma vez que ignorava o currículo já existente, oriundo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das normativas estaduais e municipais. Tais críticas, explicitadas no texto de Albuquerque e Costa (2021), apontam ainda que a BNCC é muito distante da PNA, embora ambas estejam imbricadas em uma racionalidade neoliberal, o que faz com que se voltem à condução de condutas dos sujeitos. Em 2018, é criado o Programa Mais Alfabetização que oferecia apoio nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental com formação para professores e assistentes que auxiliavam os professores e os estudantes com mais dificuldades. O Programa foi pensado diante dos resultados da ANA e do SAEB da época.

Em 2019, a PNA é lançada, com iniciativas como o Programa Conta pra Mim e o curso Tempo de Aprender, com vistas a orientar os atores a quem se destinam os documentos, para fazer cumprir o Decreto. As políticas educacionais podem ser percebidas como “rupturas e discontinuidades das ações propostas pelo Governo

⁸ Apesar da BNCC ser um documento único, ela se difere nas etapas de ensino. Em relação aos direitos de aprendizagem na etapa da Educação Infantil, o documento traz discussões importantes que corroboram os direitos das crianças na primeira infância.

Federal, em parceria com Estados e Municípios, sobretudo no momento das disputas eleitorais e trocas dos governos locais” (Barbora; Cabral; Goulart, 2022, p. 69). Concordo com as autoras que hajam descontinuidades em alguns pontos, mas em todas as políticas, vemos o mesmo par “alfabetização e formação do professor alfabetizador”, com novas camadas sendo adicionadas conforme as pesquisas da época.

À guisa de delinear a historicização dos embates e disputas que permeiam a alfabetização, Mortatti (2019) define quatro momentos históricos de ideais de alfabetização, organizados para podermos entender o contexto da criação do PNA como estratégia de política educacional. São eles: 1876-1890 - “metodização do ensino da leitura”; 1890-1920 - “institucionalização do método analítico”; 1920-1970 - “alfabetização sob medida”; 1980-dias atuais - “desmetodização da alfabetização”. Em seu artigo “Brasil, 2019: notas sobre a ‘política nacional de alfabetização’”, Mortatti (2019) explica que a discursividade política do documento e dos eventos que aconteceram, como a realização de um congresso que culminou no Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) (2020), pode ser uma cortina de fumaça ou uma guerra de métodos que produz diferentes verdades científicas. Mortatti (2019) refere-se a uma desmetodização na alfabetização para depois instituir apenas um método, sendo este o fônico.

Albuquerque e Boto (2021) retomam a discussão sobre a questão dos métodos, referindo-se a Magda Soares para dizer que:

Restringir as divergências do processo de alfabetização ao aspecto metodológico reitera um viés tecnicista do tema, desacoplando a marcha da alfabetização de seu contexto social, histórico, político e cultural. (Albuquerque; Boto, 2021, p.10)

As autoras constroem o texto a partir de Castilho, poeta português que rompia com o método conhecido na época, para propor o método fonético, partindo do que se ouve e se fala, para chegar ao que se vê e se escreve (Albuquerque; Boto, 2021), e de Jacotot, professor francês reconhecido por muitos pedagogos como o precursor do método analítico de alfabetização⁹. O texto confronta o decreto, apontando que

⁹O método analítico é reconhecido por partir do texto ou frase para chegar à sílaba e à palavra. Podemos aprofundar as definições desse método em: Alexandroff, Marlene Coelho. Métodos de alfabetização no Brasil. **Cenpec**, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/metodos-de-alfabetizacao-no-Brasil>. Acesso em: 10 nov. 2023.

discussões acerca da abordagem e do método “silenciam os sons da capacidade transformadora do sujeito em relação a sua realidade social” (Albuquerque; Boto, 2021, p. 13).

Adentrando na escolha do método fônico, no texto “A circulação global de políticas de alfabetização: o método fônico, desigualdade e movimentos políticos neoconservadores”, Windle e Batista (2019) analisam, por meio da semiótica, um movimento de “entextualização”¹⁰, que significa reenquadrar discursos ligados a contextos mais amplos, com repertórios sedimentados e relações sociais distintas (Windle; Batista, 2019, p.388). Ou seja, o debate sobre o método fônico não é sobre o método ou práticas de ensino, mas uma estratégia política e econômica.

Os autores contextualizam a ascensão do método fônico nos Estados Unidos e na Austrália como iniciativa neoliberal e neoconservadora, com interesses demarcados no edu-business. Articulado a discussão com Michael Apple, os autores mostram os interesses neoliberais e neoconservadores para a defesa do método, a saber:

Para os neoliberais, a incorporação de [métodos] fônicos em embalagens comerciais e facilmente comercializáveis torna-a uma mercadoria de mercado perfeita - em contraste com abordagens construtivistas, que requerem o engajamento dos professores com contextos locais para que estratégias pedagógicas sejam desenvolvidas. Para os neoconservadores, essa embalagem homogeneizada oferece a promessa de uma política de alfabetização “à prova de professores”, o que reduz o viés ideológico percebido¹¹ (WINDLE; BATISTA, 2019, p. 390).

A partir desse cenário, os autores refletem sobre a política Brasileira, entendendo que a comunidade científica de professores e pesquisadores não foi consultada pelo Ministro da Educação e pelo Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim. Concluiu-se que a alfabetização está ligada a relações de poder, portanto, nenhum método é neutro, pois não é apenas uma forma de explicar um objeto de estudo, mas reflexo de como um campo do conhecimento é construído, mobilizado e incorporado na área da Educação.

Até aqui, abordei a emergência do conceito de alfabetização, para compreender a criação das políticas públicas que tratam especificamente da alfabetização, mas que também estão diretamente ligadas à formação de

¹⁰ Tradução da autora.

¹¹ Tradução da autora.

professores, como elementos indissociáveis. Percebo que, até 2019, haviam acenos a uma maior participação de professores e pesquisadores, na construção de políticas e formações mais democráticas que versavam sobre a realidade da sala de aula. Já a PNA vai na direção contrária ao trazer, para a construção do documento, referenciais e pesquisadores internacionais que pouco conhecem a realidade Brasileira e nosso contexto educacional. A seguir, apresento as pesquisas bibliográficas que fiz para compreender a amplitude de trabalhos sobre a PNA, relacionando-a com a formação de professores.

2.2 DA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA: MAQUINAGENS BIBLIOGRÁFICAS

Para entender a relevância da pesquisa como avanço científico no tema, é primordial conhecer o que foi estudado, escrito, evidenciado por outros pesquisadores sobre a temática de que trata esta pesquisa. Para tanto, escolhi quatro repositórios de trabalhos acadêmicos: o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), o Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RBDU), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A intenção, ao escolher o LUME, era contemplar a extensa base de dados de que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul dispõe. O RBDU foi escolhido pela reconhecida amplitude de pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais. A BDTD foi utilizada por abranger teses e dissertações de todos os lugares do país, o que era interessante, dado que os documentos escolhidos como empiria são Brasileiros. A SCIELO foi eleita pela abrangência da pesquisa, pois trouxe artigos, além de teses e dissertações, para compor minha revisão.

A pesquisa nos repositórios foi realizada com cinco palavras-chave e pelo filtro de ano, com o período 2017-2023: “Política Nacional de Alfabetização” AND “professores”; Alfabetização AND docência AND governamentalidade; Política Nacional de Alfabetização AND professor alfabetizador. Os primeiros resultados estão representados na tabela a seguir.

Quadro 1 - Resultados parciais de trabalhos encontrados nas buscas

Palavras-chave	“Política Nacional de Alfabetização” AND “professores”	Alfabetização AND docência AND governamentalidade	Política Nacional de Alfabetização AND professor alfabetizador
LUME	0	14	17
BDTD	7	0	4 (um repetido)
SCIELO	0	0	1
RBDU	26	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Depois dessa primeira visualização, separei as dissertações e teses, observando os critérios de inclusão: 1) tratar, especificamente, da Política Nacional de Alfabetização de 2019 ou do conceito-ferramenta da governamentalidade como ótica de análise; 2) Investigar a alfabetização ou a docência em relação à política de alfabetização. Como critérios de exclusão, elegi: 1) trabalhos da linha de pesquisa crítica; 2) trabalhos de autores que são presidentes de instituições como o Instituto Alfa e Beto e a Fundação Lemann, por exemplo, ou que são por elas financiados; 3) trabalhos de conclusão de curso. Em um cruzamento de dados, foi encontrado um trabalho repetido nas pesquisas.

Quantifiquei as dissertações, teses e artigos científicos. Buscando perceber as produções que evidenciam os sujeitos docentes a partir dos documentos eleitos como empiria, organizei uma segunda tabela, baseada nas palavras-chave e em uma leitura exploratória (Gil, 2002). Apresento os textos que podem cooperar na realização da pesquisa, bem como as inclusões manuais dos textos que já conhecia, mas não apareceram nos repositórios que eu havia elencado.

Quadro 2 - Referencial teórico buscado nas bases de dados

Bases de dados	Tipo	Autor	Título do trabalho	Ano
LUME	Tese	Delci Heinle Klein	Ideb e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação Brasileira	2017

BDTD	Dissertação	Fabiani Inês de Almeida	Política Nacional de Alfabetização: Possíveis implicações do professor alfabetizador	2022
	Dissertação	Alessandra Gonçalves dos Santos	Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação	2021
SCIELO-Scientific Electronic Library Online	Artigo	Mônica Knöpker; Marisa Vorraber Costa	Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”: pedagogia das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e formação docente	2021
Inclusão manual	Dissertação	Ramona Graciela Alves de Melo Kappi	Em tempos de reaprender o método fônico — algumas problematizações sobre o programa de formação docente – Tempo de Aprender.	2021
	Dissertação	Bárbara dos Santos Alves	O silenciamento da heterogeneidade das aprendizagens no programa Tempo de Aprender: algumas problematizações.	2021
	Dissertação	Paula Etyele Barros de Sousa	Política Nacional de Alfabetização: governando os “tempos de aprender”.	2022
	Dissertação	Elisiane Cezar Amaro	Práticas de contenção do analfabetismo no Brasil: uma análise da Política Nacional de Alfabetização	2022
	Dissertação	Priscilla Jessica Santiago Santos	A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)	2023
	Dissertação	Érica Raiane de Santana Galvão	Política Nacional de Alfabetização: conformidades e insurgências entre vozes discursivas.	2023
	Tese	Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte	Governamentalidade neoliberal e os deslocamentos no eixo da inclusão nos discursos de alfabetização infantil da PNA (2019-2022)	2022

Fonte: Tabela construída mediante consulta nas bases de dados pela autora, 2023.

Utilizando-me da leitura exploratória e dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para organizar as temáticas, o Repositório Digital da Biblioteca da

Unisinos acabou não sendo utilizado. Apresento os trabalhos na ordem em que aparecem na tabela¹².

1) Na tese “IDEB e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação Brasileira”, Delci Heinle Klein (2017) buscou entender a emergência do IDEB como instrumento de melhoria na qualidade escolar para cumprir a meta do Plano Nacional de Educação. Para desenvolver sua tese, a autora utiliza como material empírico documentos oficiais, estatísticas e notícias relacionadas ao IDEB na internet, além de questionários semiestruturados aplicados a professores e gestores educacionais do Vale dos Sinos. A autora reflete, com uso de conceitos foucaultianos, sobre como a melhoria da qualidade na educação Brasileira se estabelece como “estratégia de poder sobre a vida” (Klein, 2017, p. 11), usando a ferramenta da governamentalidade para perceber como essa estratégia de quantificar a qualidade da educação constitui, junto com as políticas públicas, um “governo em cadeia”. Tal expressão foi cunhada pela autora para definir as relações de poder existentes nas políticas veiculadas pelo Ministério da Educação, que vão permeando as escolas e os sujeitos escolares para agir sobre eles, produzindo modos de ser a fim de garantir a qualidade na educação medida pelo IDEB.

2) A dissertação de Fabiani Inês de Almeida (2022), intitulada “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador”, objetivou perceber a ideologia imbricada na política e sua influência na formação do professor alfabetizador. O trabalho é de uma perspectiva teórica materialista histórico-dialética, o que não dialoga com a perspectiva foucaultiana que intento utilizar. Mesmo assim, as contribuições da autora são importantes porque ela trata do decreto da Política Nacional de Alfabetização e da criação do caderno como empiria e estabelece relações com os professores alfabetizadores, atores escolares que também contemplo em minha pesquisa. Almeida (2022) conclui que a instituição da política contribui com o esvaziamento da profissão docente e constitui uma formação “[...] fragmentada e mecânica, que cerceia o pensamento crítico” (Almeida, 2022, p. 6).

¹² O Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos acabou sendo retirado por não ter trabalhos relacionados aos descritores, submetidos ainda aos critérios de inclusão e exclusão.

3) A dissertação “Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação”, de Alessandra Gonçalves dos Santos (2021), delineou o impacto da Política Nacional de Alfabetização na Rede Municipal do Ensino do Rio de Janeiro mediante materiais didáticos enviados às escolas, premiações para professores e distribuição de verbas a partir dos resultados das avaliações dos estudantes e da adesão à Política. A autora percebe uma disputa de métodos, já que a Rede desenvolve material didático com um método prescritivo, mas, com a chegada da Política, são comprados outros materiais didáticos, de uma instituição privada que preconiza o método fônico. A autora discute as concepções de linguagem propostas nos materiais e os significados de professores e alunos para a Política. Esse trabalho destaca-se por dar pistas dos efeitos que a PNA produz nas escolas por meio dos materiais didáticos adquiridos e também da proposta de gratificação pela adesão.

4) O artigo de Marisa Vorraber Costa e Mônica Knöpker (2021), “Fazendo o neoliberalismo funcionar ‘dentro de nós’: pedagogia das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e formação docente”, apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que discutiu a entronização de fundações não lucrativas, como Lemann, Todos pela Educação, Avisa Lá, dentre outras, na formação docente. Tal análise torna-se importante para o trabalho que desenvolvo, devido à colaboração de comentadores de instituições como essas, pois a participação dessas fundações extrapolou a veiculação de cursos gratuitos na internet e aparece em políticas públicas educacionais. As autoras discutem o modelo de formação docente proposto por tais fundações e refletem sobre o quanto essas iniciativas se tornam rentáveis ao “potencializar o capital humano” (Knöpker; Costa, 2021, p. 20).

5) Ramona Graciela Alves de Melo Kappi, ao desenvolver a dissertação “Em tempos de reaprender o método fônico — algumas problematizações sobre o programa de formação docente – Tempo de Aprender” (2021), analisou as concepções de linguagem e de aprendizagem presentes no curso de formação continuada do Programa Tempo de Aprender. A autora utiliza-se da análise documental para aprofundar-se na hierarquização de processos de aprendizagem e a padronização do método, sendo este o fônico, como forma de ensino. A pesquisa aponta o quanto as concepções de alfabetização e seus métodos permanecem produzindo modos de ser professor e de alfabetizar a cada conceito repaginado que

emerge, em consonância com o governo que se quer realizar e as táticas de governamento da população.

6) A pesquisa desenvolvida por Bárbara dos Santos Alves, intitulada “O silenciamento da heterogeneidade das aprendizagens no Programa Tempo de Aprender: algumas problematizações” (2021), problematizou o curso de formação docente do Programa Tempo de Aprender, mais especificamente o eixo 1: “formação continuada de profissionais da alfabetização”. Em suas investigações, a autora percebeu que as propostas do curso de formação não contemplam a heterogeneidade das salas de aula, homogeneizando as “estratégias de ensino e a produção da repetição e da inflexibilidade como orientações didáticas das práticas alfabetizadoras” (Alves, 2021, p.9).

7) A dissertação “Política Nacional de Alfabetização: governando os ‘tempos de aprender’”, de Paula Etyele Barros de Sousa (2022), analisa o Programa Tempo de Aprender como estratégia de governamento da formação docente. A autora discute o quanto a PNA oferece as condições de possibilidades para que por meio do Programa Tempo de Aprender opere-se o governamento da docência de alfabetizadores nos anos iniciais (Sousa, 2022, p. 7). A autora faz uma análise trazendo outros documentos para a discussão sobre o Tempo de Aprender, como o decreto da PNA e a criação do GraphoGame, já dando indícios do quanto as ações se interligavam para constituir o rol de atravessamentos das políticas na escola e, mais especificamente, na alfabetização.

8) Na dissertação de Elisiane Cezar Amaro, “Práticas de contenção do analfabetismo no Brasil: uma análise da Política Nacional de Alfabetização” (2022), a autora realiza “uma digressão histórica de inspiração genealógica” (Amaro, 2022, p. 6) para compreender aspectos do processo alfabetizador no Brasil, mas também a emergência do analfabetismo como uma questão política, social e econômica. Essa análise possibilitou a investigação do quanto a PNA se propunha inovadora, utilizando-se de evidências científicas, mas acabando por não dimensionar a alfabetização como processo.

9) Na dissertação “A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)”, Priscilla Santos analisa a PNA como parte de um momento histórico, constatação que emerge através do neoconservadorismo

e neoliberalismo, que engendram deslocamentos do conceito de Estado e com isso, mudam-se os conceitos que concernem à educação também. A autora analisa o quanto “[...] o discurso presente na PNA se concentra na redefinição da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, pautada na ênfase de um método ‘reconhecido’ cientificamente para tal, o método fônico” (Santos, 2023, p. 13). Essas discussões tornam-se importantes para percebermos, segundo a autora, as “transições políticas” (Santos, 2023, p.13) que permearam o governo e que ainda têm colhido os frutos do avanço da direita neoliberal no país.

10) A dissertação de Érica Galvão (2023) discute as “conformidades e insurgências entre vozes discursivas” na PNA. A autora analisou, por meio de pesquisa com atores escolares, o quanto conheciam a Política e o que pautava sua construção. A pesquisa teve 1.060 respondentes, observando-se, em seus resultados, “que as professoras(es) concordam com a concepção de alfabetização da PNA e com a instrução fônica sistemática” (Galvão, 2023, p. 7). Assim, percebo o quanto os discursos da PNA reverberaram e adentraram nas escolas Brasileiras para constituírem modos de ser professor e de ser aluno. A autora também analisou o impacto das formações do Programa Tempo de Aprender e verificou que as professoras o consideravam “como sendo inovador e o compreendiam como melhor do que outros programas de formação de professores alfabetizadores implementados pelo MEC” (Galvão, 2023, p. 7).

11) Patrícia Bragamonte, em sua tese, objetivou compreender os discursos da PNA relacionados à inclusão. A pesquisa, intitulada “Governamentalidade neoliberal e os deslocamentos no eixo da inclusão nos discursos de alfabetização infantil da PNA (2019-2022)”, analisa o decreto da PNA e o caderno produzido a partir dele; o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências; e vídeos de divulgação da PNA e da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE). A partir da governamentalidade como ferramenta analítica, observa-se um enfraquecimento da inclusão, legitimando a “possibilidade de distinguir as crianças entre aquelas que têm predisposição ao sucesso e as que são potencialmente responsáveis pela crise nacional de alfabetização infantil no país” (Bragamonte, 2022, p. 8). Bragamonte (2022) visibiliza a estratégia política de exclusão, discutindo cada ação organizada pelo Ministério da Educação para que chegássemos à criação e veiculação da PNA.

Todas as pesquisas, de uma forma ou de outra, auxiliaram a sanar uma de minhas preocupações, que era demonstrar a relevância de construir esta dissertação. Penso que, mesmo que tenhamos uma realidade bem diferente da que possibilitou o surgimento da PNA, é importante não deixar as discussões sobre ela caírem no esquecimento. Destaco também a ampla contribuição de outras inspirações, como o dossiê elaborado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), intitulado “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores” (2019). As pesquisas inseridas nesta revisão aprofundaram-se em um ou dois documentos criados a partir da PNA. Portanto, saliento o ineditismo em relacionar os cinco documentos que analiso na pesquisa, além de focalizar a constituição docente nas políticas, já que os trabalhos que analisaram a docência a partir da Política tinham caráter comparativo, ou seja, não aprofundaram a discussão sobre constituição docente no mecanismo da PNA, que é o que faço em minhas análises. No próximo capítulo, apresento esmiuçadamente as políticas que constituem o material empírico desta pesquisa.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTO

Neste capítulo, apresento os documentos utilizados como empiria: 1) o texto que institui a Política Nacional da Alfabetização; 2) o Documento Técnico-Científico do PNL 2023 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) o manual sobre o GraphoGame; 4) o manual *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*; e 5) *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, parte do Programa Tempo de Aprender de formação de professores.

A PNA, instituída em 2019, foi âncora de uma série de ações do governo para que a Política tivesse efeitos nas famílias, nas escolas, nos professores e nos alunos. Na notícia do lançamento do Decreto 9.765, que institui a PNA, expressam-se a emergência da concepção da Política e sua necessidade:

Foram 16 anos entre a publicação do relatório final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e a criação da PNA, considerada o primeiro passo para que o país ingresse no rol de países que buscam fundamentar suas políticas públicas para alfabetização em evidências científicas. (Brasil, 2020)

O trecho, organizado pela assessoria de comunicação social do Ministério da Educação, expressa a proposta de criação da PNA já ensaiada em 2003, no relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. O relatório é bem claro no que diz respeito à emergência de integração do trabalho docente com as evidências científicas e a ciência cognitiva da leitura e ao quanto isso impulsionará a ascensão do país para adequar-se aos grupos de países mais desenvolvidos, não só na aprendizagem, mas economicamente, já que a PNA e seus desdobramentos deixam claro que o sucesso econômico do país depende da aprendizagem e da alfabetização.

Cabe dizer que a PNA se constitui como decreto, ou seja, é necessário cumpri-la. Nesse sentido, reflito a partir de Foucault(2014) o quanto a Política, como parte de um discurso político, determina as propriedades regulares e os papéis preestabelecidos para os atores a quem o texto se destina. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, tem sua construção prevista em lei, mas é um documento de caráter normativo, quer dizer, não é mandatória. Já a Política Nacional de Alfabetização deve ser cumprida, não só devido ao seu caráter de decreto, mas também por envolver ações e programas criados a partir dela, como o Documento

Técnico-Científico do Programa Nacional para o Livro e Material Didático 2023, por exemplo.

Refletindo sobre a importância de esse documento estar instituído como política pública educacional, trago um quadro de todas as ações realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Alfabetização partindo da PNA. É interessante perceber que as estratégias abrangem famílias, gestão, coordenação, secretarias, professores, estudantes, livros didáticos – enfim, intentam acessar a escola de diversas formas.

Quadro 3 - Ações realizadas pelo Ministério da Educação a partir da PNA que analiso na pesquisa

Programa Educacional	Objetivo	Ano de implementação
Política Nacional de Alfabetização	Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que normatiza e regulamenta a alfabetização baseada em evidências científicas.	2019
Portaria nº 421– Conta pra mim	É composto por um manual de 56 páginas destinados às famílias, um canal de vídeos no YouTube, 44 livros disponíveis para <i>download</i> , “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” ¹³ .	2020
GraphoGame– iniciativa do Programa Tempo de Aprender	É um jogo disponibilizado para as crianças aprenderem sobre os fonemas e as letras; foi construído na Finlândia, comprado pelo Brasil e adaptado pelo INSCER da PUC-RS.	2021
Tempo de Aprender– Cursos destinados a gestores, coordenadores, secretários e professores	Composto por diversos manuais, dois contendo estratégias e atividades e dois relacionados ao Curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência, disponibilizado pelo MEC, que orienta os professores sobre os anos iniciais e a alfabetização pelo método fônico, como prevê a Política Nacional de Alfabetização.	2021
Documento técnico-científico Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023 Anos Iniciais do Ensino Fundamental	O Programa não é novo, já é realizado desde 1985, mas os documentos referenciais técnico-científicos alinhados a uma política como a PNA é que são inéditos. Tal documento se propõe a orientar e justificar a escolha dos livros de acordo com a Política Nacional de Alfabetização. O edital e o documento objetivam realizar processos de escolha e distribuição de livros didáticos em milhões de escolas públicas brasileiras.	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

¹³ Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Apresentando esse leque de ações, pretendo utilizar os documentos como material empírico, considerando que todos os programas criados a partir da PNA buscam instituí-la, fazendo com que se cumpra. Reconheço, ainda, a importância de citar o CONABE, instituído pela Portaria nº 1.460, em 15 de agosto de 2019, quando foi lançado o Caderno da PNA, que analiso neste capítulo. Por fim, há o RENABE, um relatório construído em 2021 para delinear uma situação de quase universalização do acesso aos anos iniciais, diante das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional analisadas em diversas pesquisas nacionais e internacionais.

A seguir, apresento as seções em que discuto e sistematizo a organização dos documentos citados, com as respectivas imagens de capas vinculadas ao documento descrito. Penso que as imagens também possibilitam uma análise da forma como foram sistematizadas para representar os programas e os sujeitos a quem eles se destinam.

3.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Figura 2 - Capa do caderno da Política Nacional de Alfabetização



Fonte: Brasil, 2019b.

A imagem de capa do caderno da Política Nacional de Alfabetização (Figura 2) dá a ideia de um documento de caráter governamental, com uma imagem mais genérica, mas que pode ser relacionada às conexões estabelecidas no documento, assim como o livro acima do título, que traz linhas com pontos de encontro

demarcados por círculos. O ensaio de analisar a imagem se dá considerando as escolhas de todas as capas dos documentos que serão analisados e suas múltiplas representações.

No dia 11 de abril de 2019, a partir da Lei 9394/96 art.8º, que define a União como coordenadora da Política Nacional de Educação, e da Lei 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação, foi instituído o Decreto nº 9.765. O documento, intitulado Política Nacional de Alfabetização, tem em vista corroborar e cumprir as metas 5 e 9 do PNE, que correspondem a alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, elevar a taxa de alfabetização da população e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Segundo o texto, o Ministério da Educação visa a implementar:

[...] programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019b, p. 40)

O documento Política Nacional de Alfabetização, que utilizo como base de análise, foi elaborado pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) e contém 56 páginas. O texto sistematiza o cenário histórico e atual de surgimento do decreto e conceitua os principais temas da Política em cinco capítulos, divididos em subseções, onde se explicitam, termo a termo, os objetivos elencados na normativa, apresentando evidências e argumentos para justificar as mudanças nas práticas alfabetizadoras que conhecíamos até então.

O primeiro capítulo traz um panorama histórico e normativo, com resultados da ANA¹⁴ de 2016, para demonstrar a urgência de iniciativas educacionais voltadas para a literacia¹⁵. O texto menciona também as avaliações do PISA¹⁶ como

¹⁴ Avaliação Nacional de Aprendizagem: realizada pela primeira vez em 2013, objetiva analisar os níveis e condições de oferta de alfabetização, letramento e alfabetização matemática nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas Brasileiras. Informações na íntegra em: Brasil. Ministério da Educação. Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio. **Portal do MEC**, Brasília, 25 abr. 2017. Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 10 nov. 2023.

¹⁵ O termo será abordado na seção do Documento “Conta pra Mim”.

¹⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: teve sua primeira edição em 2000. O Programa é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e objetiva analisar o desempenho de estudantes em leitura, matemática e ciências, na faixa etária dos 15 anos, finalizando a escolaridade básica. Informações na íntegra em: Brasil. Ministério da Educação. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). **Inep**, c2023. Disponível em:

indicativos do baixo desempenho escolar Brasileiro: “na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos Brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos)” (Brasil, 2019b, p.11). Na esteira de indicadores do desempenho de leitura e escrita, a PNA cita o INAF¹⁷, cujos resultados de 2018 apontam que “3 de 10 Brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais” (Brasil, 2019b, p. 13). A Política, portanto, ancora-se nos resultados de pesquisas e avaliações internas e externas para embasar o decreto como necessário para alcançar outros níveis, ou seja, que contribuam para atingir as metas 5 e 9 do PNE e elevem o Brasil ao nível dos demais países que fazem parte da OCDE.

A linha temporal do marco histórico abarca as normativas que o Ministério da Educação e a Secretaria de Alfabetização elegeram destacar. Dessa forma, além das leis que regulamentam a educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação 2001-2010, são trazidos outros documentos, que tratam, mais especificamente, da alfabetização e da neurociência: o relatório intitulado “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” e o documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”.

O primeiro, criado em 2003 e apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, faz um histórico da alfabetização em outros países, verificando a dissonância das políticas de alfabetização no Brasil. O texto aponta que políticas para a alfabetização e um enfoque na formação de professores, aprofundando a alfabetização e, principalmente, o método fônico, contribuiriam para mudar os resultados do baixo desempenho escolar correspondente aos níveis de leitura e escrita, bem como para elevar o Brasil aos níveis de outros países mais desenvolvidos economicamente (Vieira, 2019).

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 nov. 2023.

¹⁷ Indicador de Alfabetismo Funcional: realizado desde 2001, o estudo mede os níveis de alfabetismo funcional da população. A iniciativa da pesquisa advém de uma empresa privada em conjunto com uma ONG. A pesquisa se dá por meio de uma entrevista e um teste cognitivo. Informações na íntegra em: Inaf. A história do Inaf. **Inaf podcast**, [S.l.], 5 mar. 2020. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/a-historia-do-inaf/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

O segundo documento é um livro, lançado em 2011, intitulado *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, preconiza a contextualização da alfabetização com a neurociência, procurando “levar em consideração a evidência científica e as orientações oficiais dos países mais avançados com relação à importância de adoção de políticas, materiais e métodos adequados de alfabetização” (Araújo, 2011, p. 5). O livro é considerado pela PNA como um marco histórico porque corrobora o relatório de 2003, além de incorporar a importância dos estudos em neurociência para a pré-alfabetização e alfabetização. Outros marcos históricos destacados são: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, criado em 2012, que se tornou um programa de formação de professores alfabetizadores de grande relevância no meio educacional; a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013; o Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2014-2024; a Base Nacional Comum Curricular; e, por fim, em 2018, o Programa Mais Alfabetização, visando a “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p. 3). Em relação e, de certa forma, em comparação aos marcos históricos Brasileiros definidos pela própria PNA, esta Política

[...] nega os avanços teórico-metodológicos dos estudos da psicogênese, consciência fonológica e letramento; não considera os avanços alcançados anteriormente; inaugura um novo vocabulário (literacia, numeracia, parentalidade), desconsiderando terminologias técnicas consolidadas, a exemplo do letramento; reprime a prática docente do alfabetizador a apenas uma das dimensões no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. (Galvão, 2023, p. 24)

Segue-se, na Política, o apagamento do avanço das pesquisas educacionais no Brasil desde a década de 1980. Por exemplo, na seção “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”, é construído um panorama das evidências internacionais em pesquisa que constituem as razões para utilizar a ciência cognitiva como método de solução do baixo desempenho indicado nas estatísticas, isto é, toda a construção de estudos e pesquisas em alfabetização é desconsiderada.

De acordo com o livro *Learning to read: The great debate*, em 1967, Jeanne Chall já apontava que o método fônico era o mais recomendado pelo ensino sistemático e explícito (Brasil, 2019b). Outro relatório, concluído em 1998, de

abordagem qualitativa, apontava os elementos para ensinar a ler e a escrever e o que os professores precisam saber para desempenhar essa função. Em 2000, o relatório do National Reading Panel indicou cinco eixos para uma alfabetização de qualidade: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência de leitura, vocabulário e compreensão de textos (Brasil, 2019b). Ou seja, toda a produção nacional sobre alfabetização foi desconsiderada.

Em 2009, o relatório *Developing Early Literacy* apontou que, quanto mais as famílias se envolviam na educação, especialmente nas primeiras etapas de escolarização, maior eram os níveis de leitura e escrita das crianças. É citado novamente o relatório de 2003, criado pela Câmara dos Deputados, para mostrar que o Brasil não acompanhou o progresso científico de outros países em alfabetização. São citados, ainda, o relatório cearense de 2004, que buscava entender a problemática do analfabetismo escolar, e novamente a pesquisa de 2011, intitulada “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, que mostrava as evidências educacionais internacionais de políticas públicas para adequar-se às abordagens baseadas em evidências científicas. Essas seções, com base em dados históricos e estatísticos, tentavam explicar a Política e sua relevância no contexto educacional Brasileiro. Destaco o comentário de um especialista convidado a contribuir na criação do documento:

De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação. João Batista de Araújo e Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto. (Brasil, 2019b, p.17)

O trecho do especialista convidado a compor a escrita do documento resume a intenção da PNA como decreto que planeja a criação de outros programas e ações, que vão reelaborar os materiais didáticos mediante livros veiculados ao PNLD, elevar o nível acadêmico dos professores por meio do Tempo de Aprender e reestruturar o currículo, já que a BNCC não tem caráter mandatório como a PNA. Nesse sentido, o documento é assertivo em mostrar como a alfabetização precisa

estar estruturada para que os indicadores de alfabetização se equiparem aos de países mais desenvolvidos citados como modelos.

No segundo capítulo, chamado “Alfabetização, literacia e numeracia”, a intenção é conceituar cada termo, justificando sua utilização e explicando o porquê de o documento constituir uma “Alfabetização baseada em evidências” (Brasil, 2019b, p. 20). Ao discorrer sobre o conceito de literacia, a normativa mostra que o termo começou a ser difundido internacionalmente em 1980 e que a razão para passar a utilizá-lo é a padronização do termo em conformidade com outros países. O texto também sinaliza o fato de a alfabetização corresponder a um sistema alfabético, e, se tivéssemos um sistema de escrita ideográfico, como no Japão, *literacia* seria o termo mais amplo a ser utilizado (Brasil, 2019b). De acordo com o decreto que institui a Política, os conceitos fundantes que perpassam sua criação são:

I. alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II. analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III. analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV. consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V. instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI. fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII. literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII. literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX. literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X. numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI. educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (Brasil, 2019b, p. 50-51)

Os conceitos acima explicitados ajudam a compreender o que a Política entende como conceitos, que podem servir como parâmetros para medir o entendimento do processo de alfabetização. Tal entendimento é importante, pois muda não só a forma de trabalho do professor, mas também o processo de alfabetização conforme o ano escolar. Um exemplo disso é o PNAIC, lançado em 2012, que compreendia o processo de alfabetização como algo a ser desenvolvido até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O termo *literacia*, usado no lugar da palavra *letramento*, “demonstra a latente política ideologizada/ideologizante e de direita concernente à alfabetização em um contexto complexo no Brasil” (Galvão, 2023, p. 26). A escolha de termos e de métodos parece constituir o cenário de “descontinuidade das políticas públicas nacionais, considerando que temos vivenciado, nas últimas décadas, políticas de governos em detrimento de políticas de Estado” (Galvão, 2023, p. 26). Dessa forma, essa política governamental, busca:

[...] legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos – professor alfabetizador e alfabetizados - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem. (Teixeira; Silva, 2021, p. 678)

Portanto, a PNA legitima seu discurso pela ruptura: “desconstrói o discurso do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica – paradigma utilizado pelos programas PROFA, Pró-letramento e PNAIC e institui a instrução fônica que reaparece como algo novo e revolucionário” (Teixeira; Silva, 2021, p. 676). Apesar de não impor um método, a PNA considera o método fônico de marcha sintética como o mais adequado segundo as evidências científicas.

Outro aspecto que se destaca como metodologia é a ciência cognitiva da leitura, que, segundo o documento, envolve as pesquisas da neurociência que questionam como nosso cérebro aprende a ler. É afirmado também o quanto a aprendizagem de leitura e de escrita são processos não espontâneos, o que requer que essas habilidades sejam ensinadas “de modo explícito e sistemático”, fazendo com que os professores estejam “entre os principais beneficiados desse ramo da ciência” (Brasil, 2019b, p.20). O método fônico é sintético e centrado em uma perspectiva estruturalista, segundo Santos (2021, p. 34). Tal abordagem entende a língua como “como um sistema acabado e regulado por normas rígidas de funcionamento, cabendo à escola transmitir esse sistema e suas regras a crianças emudecidas que receberiam todos esses conhecimentos passivamente” (Santos, 2021, p. 34).

A literacia, conceituada pela portaria oficial e no caderno, é dividida em níveis de desenvolvimento. A literacia básica, ou emergente, compreende decodificação e

codificação, desenvolve-se desde a pré-escola até o 1º ano do Ensino Fundamental e é abordada também no documento de 56 páginas intitulado *Conta pra mim*, criado para “conscientizar” as famílias da importância da literacia familiar como estratégia de sucesso para os processos de alfabetização. A literacia intermediária diz respeito à compreensão e interpretação de pequenos textos e à fluência em leitura, estendendo-se do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Já a literacia disciplinar engloba habilidades de compreensão e interpretação em conteúdos específicos, como química, história e geografia, e abrange do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Ainda quanto à literacia, a Política ressalta pesquisas sobre a quantidade de palavras do vocabulário de crianças de classes sociais diferentes, sendo que uma criança de família economicamente menos favorecida chega à pré-escola com “cerca de 30 milhões de palavras ouvidas a menos que os seus colegas de melhores condições” (Brasil, 2019b, p.22). A esse fenômeno de aquisição de habilidades previamente para obter êxito no processo de alfabetização, é relacionado o Efeito Mateus, que diz: “para aquele que tem, tudo lhe será dado e terá em abundância; mas para aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado”¹⁸ (Mt 13:12)¹⁹. Assim, são estabelecidos comparativos de sucesso escolar entre os bons leitores, que se sentem motivados a ler, e os maus leitores, que se sentem entediados com a leitura de um livro (Brasil, 2019b).

Mais adiante, o documento aponta que o termo *alfabetização matemática* não deve ser utilizado porque, na matemática, não há sistema alfabético; portanto, “literacia numérica” é mais apropriado, pois literacia trata de processar informações escritas, matemáticas ou não, denominando-se de numeracia as habilidades matemáticas “para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana” (Brasil, 2019b, p. 24). Retomo que a Política frisa que não impõe um método, mas:

A PNA recomenda que as práticas de numeracia e o ensino de habilidades de matemática básica tenham por fundamento as ciências cognitivas. Nas

¹⁸ O termo foi criado pelo psicólogo Keith Stanovich: <https://www3.unicentro.br/petfisica/2020/10/08/feitomateus/#:~:text=O%20termo%20efeito%20Mateus%20foi,%2C%20cap%C3%ADtulo%2013%2C%20vers%C3%ADculo%2012.>

¹⁹ BÍBLIA. N.T. Mateus. Português. In: A Bíblia sagrada: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

últimas décadas, tem-se desenvolvido com base na psicologia cognitiva e na neurociência cognitiva uma área de estudos denominada cognição numérica, ou cognição matemática, a qual tem trazido contribuições sobre a presença da matemática no universo da criança. (Brasil, 2019b, p. 24)

De acordo com o texto, as crianças têm um senso numérico, que é “uma capacidade básica elementar e inata de reconhecer, representar, comparar, estimar, julgar magnitudes não verbais, somar e subtrair números sem a utilização de recursos de contagem” (Brasil, 2019b, p. 25). Porém, os processos secundários de desenvolvimento do pensamento matemático avançam nos primeiros anos de escolarização, ou seja, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Daí a importância da contribuição dos professores para o seguimento dos processos de cognição numérica; os professores, para desempenharem suas funções, “precisam receber sólida formação em matemática elementar baseada em evidências científicas” (Brasil, 2019b, p. 25).

Em todo o documento, é explicado o papel central do desenvolvimento da aprendizagem e, sobretudo, desse processo na leitura e na escrita. É mencionada, ainda, a progressão na aprendizagem da leitura de palavras, compartimentada em quatro maneiras: predição, analogia, decodificação e reconhecimento automático. As definições explicitadas são de Linnea Ehri, pesquisadora estado-unidense.

De acordo com a Política, a *leitura por predição* é adivinhar as palavras por meio de um contexto, como rótulos de embalagens conhecidos, marcas ou propagandas. A *leitura por analogia* é mais precisa, pois envolve a associação de palavras parecidas, como rimas, por exemplo: se a criança ler *pente*, também poderá ler *dente*. A *decodificação* envolve o reconhecimento dos grafemas em relação aos fonemas e é percebida pela forma como se automatiza a leitura. Por fim, o *reconhecimento automático* é quando percebemos imediatamente as palavras, sem a necessidade das outras estratégias. O que proporciona ir de uma fase a outra é “o conhecimento e o uso que [a criança] faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons” (Brasil, 2019b, p. 27). Sobre isso, Galvão explica que

ao decorar a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os estudantes viriam a ser capazes de decodificar ou codificar palavras. O que está subjacente a esta compreensão é que basta treinar para ser capaz decodificar e codificar frases e textos (Galvão, 2023, p. 27).

Em síntese, a partir da leitura das palavras, são explicitadas as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, a relação com a fluência de leitura é ponto de partida para a seção seguinte, que teoriza o modo eficaz de ensinar as crianças a ler e a escrever. Tal seção aborda as habilidades metalinguísticas, que são a consciência fonológica e fonêmica.

São citadas também, segundo o relatório *Developing Early Literacy*, seis variáveis que presumem o sucesso na alfabetização, as quais o documento reconhece como “preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico” (Brasil, 2019b, p. 30). São elas: 1) conhecimento alfabético; 2) consciência fonológica; 3) nomeação automática rápida de letras; 4) nomeação automática rápida ou de objetos e cores; 5) escrita e escrita de nome; e 6) memória fonológica. Foram destacadas também cinco variáveis referentes à literacia emergente, mas que não se mantiveram com os indicadores de Q.I. e de nível socioeconômico. São elas: conceitos sobre a escrita, conhecimento de escrita, linguagem oral, prontidão para a leitura e processamento visual.

Tais variáveis estão relacionadas com o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita, que devem ser oferecidos desde a Educação Infantil, constituindo as condições para a alfabetização no ingresso no Ensino Fundamental (Brasil, 2019b). O documento, além dessas variáveis, cita as funções executivas, que “se envolvem na regulação de outros processos cognitivos, possibilitando o controle e a autorregulação de cognições” (Brasil, 2019b, p. 31), descrevendo as três habilidades principais, que são: inibição ou controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

A seguir, são explicados os pilares da alfabetização, sendo eles: a consciência fonêmica, que corresponde ao conhecimento das menores unidades fonológicas da fala; a instrução fonêmica sistemática, que diz respeito à compreensão dos grafemas e fonemas; a fluência em leitura oral, que é “a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia” (Brasil, 2019b, p. 33); o desenvolvimento do vocabulário, que objetiva a ampliação do vocabulário, não só receptivo e expressivo, como também do vocabulário de leitura; a compreensão de textos, que trata de estratégias de compreensão para entender textos cada vez

mais complexos; e, por fim, a produção de escrita. Esta última é dividida em quatro níveis: nível da letra (caligrafia), da palavra (ortografia), da frase (consciência sintática) e do texto (escrever e redigir) (Brasil, 2019b). As inúmeras classificações e níveis parecem ser categorizações perigosas, visto que consideram, como o próprio documento articula, o ensino explícito.

A seção seguinte do documento refere-se à alfabetização de jovens e adultos, que tem os mesmos princípios basilares já mencionados; porém, difere quanto às práticas realizadas em sala de aula. Para alfabetizar, “é preciso cuidado na escolha dos textos, que devem ser adequados ao nível de leitura, assim como aos interesses, gostos e necessidades dos alfabetizandos; do contrário, podem sentir-se desmotivados” (Brasil, 2019b, p. 35).

Da mesma forma, há outra seção que estabelece a alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação, amparada e garantida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), criada em 2019. A Secretaria visa a “garantir o direito à educação dos públicos da educação especial, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo, valorizando as tradições culturais Brasileiras” (Brasil, 2019b, p. 36).

As especificidades para o ensino aos surdos e cegos são explicitadas no texto, com o objetivo de “contemplar a compreensão do sistema Braille, a compreensão da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a articulação entre práticas de linguagens” (Brasil, 2019b, p. 36). Aos alunos do campo e quilombolas, não há destaque de diferenciações das formas de ensino. Aos indígenas, é registrado que “a alfabetização de populações indígenas, por sua vez, será em língua portuguesa, assegurando a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades” (Brasil, 2019b, p. 37). Para os docentes, haverá programas de formação de professores, baseando-se no estado da arte do conhecimento científico.

A reflexão sobre mais de um documento é interessante e dá pistas de como a política foi ganhando espaço e inventando formas de adentrar na escola, visto que cada programa e portaria foi sendo criado após o lançamento do decreto. Dito de outra forma, parece que a PNA foi ditando modos de ser e estar na escola, de ser professor, de ser aluno.

Na próxima seção, apresento o Documento Técnico-Científico para o PNLD de anos iniciais de 2023.

3.2 DOCUMENTO REFERENCIAL TÉCNICO-CIENTÍFICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO 2023

Figura 3 - Documento Referencial Técnico-Científico



Fonte: Brasil, 2021a.

Conforme ilustrado acima (Figura 3), o brasão da República e o título constam na capa do documento. Reflito se isso se dá pelo caráter inédito desse material, visto que o Documento Técnico-Científico de referencial para as obras foi criado em 2021, mas o Programa do Livro Didático é a mais antiga política pública de distribuição de livros existente no Brasil, tendo sua primeira redação em 1937.

O Programa do Livro e do Material Didático é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e objetiva a gratuita distribuição de livros literários e didáticos às etapas da Educação Básica. Em fevereiro de 2021, é lançado um documento de 40 páginas que dispõe sobre “subsídios à elaboração do edital de seleção de obras didáticas, literárias e pedagógicas do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ciclo 2023” (Brasil, 2021a, p. 4).

O documento de Referencial Técnico-Científico é inédito para o PNLD. Segundo o texto, elaborado pela SEALF, a intenção de utilizá-lo é “embasar o aprimoramento de critérios de avaliação pedagógica” (Brasil, 2021a, p. 5). Outro

ponto importante e bastante destacado é o crescimento econômico. Consta também a informação de que “as evidências científicas são abundantes em demonstrar a relação direta entre crescimento econômico e bem-estar médio da população” (Brasil, 2021a, p. 5). Assim, a justificativa do texto repousa nos gráficos de aprendizagem ligados ao bem-estar econômico da população, citando resultados da ANA de 2016 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 como panorama dos indicadores que corroboram “que as dificuldades apresentadas nos anos iniciais têm sua origem no começo da trajetória escolar e, sobretudo, na falha apresentada nas aprendizagens das disciplinas básicas de Língua Portuguesa e Matemática” (Brasil, 2021a, p. 12). Por isso, justifica-se o investimento em português e matemática nos anos iniciais, dado que, “do ponto de vista cognitivo, as evidências científicas demonstram que quanto mais cedo for a intervenção, mais efetivos tendem a ser os resultados” (Brasil, 2021a, p. 7).

Após, é organizado o marco regulatório, que discorre sobre as normativas que embasam o documento como política pública. São citadas a Constituição Federal de 1988 e a Carta Magna, que previa o Plano Nacional de Educação e sua importância para a educação Brasileira. O texto segue na esteira das metas do PNE que preveem a erradicação do analfabetismo no Brasil; citam-se, principalmente, a meta 5 e a meta 7, justificando-se que, “para esse tipo de meta que diretamente exige uma objetiva melhoria na qualidade da educação, os recursos didáticos são especialmente importantes” (Brasil, 2021a, p. 13).

Em seguida, as normativas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e o Estatuto da Pessoa com Deficiência também são mencionados, no que se refere à garantia de direitos do atendimento ao educando e da inclusão expressa. No texto dessa seção, é explicitado o Decreto 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, sancionado pelo governo de Michel Temer. São relacionados os objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2021a, p. 14)

Os objetivos contemplam a BNCC e sua implementação como uma diretriz que organizaria também os livros didáticos, mas o Documento Técnico Científico do PNLD prioriza a PNA, afirmando que “alinhar os editais do PNLD aos preceitos estabelecidos pela PNA é, além de um imperativo normativo, uma questão de eficiência e economicidade” (Brasil, 2021a, p. 15). Na seção seguinte, são discutidas as diferenças entre a BNCC e a PNA, que devem ser demarcadas, já que uma se estabelece como normativa e outra como decreto:

A BNCC, estabelecida por uma resolução do CNE, é um normativo de caráter mais geral e abstrato, tendo em vista que sua missão precípua é a orientação à feitura de currículos por parte dos entes subnacionais. Já a PNA, editada por um decreto presidencial, tem um caráter mais prático de orientar os programas e ações do governo federal, a exemplo do PNLD. (Brasil, 2021a, p. 15)

A seção estabelece uma tabela com pilares preconizados na PNA que também podem ser encontrados na BNCC. Nesse sentido, a solução proposta pelo documento é que a PNA e a BNCC sejam contempladas nos livros e materiais didáticos, para garantir que “todos os conteúdos sejam trabalhados, ao mesmo tempo em que se prioriza aqueles conteúdos essenciais para a obtenção de habilidades básicas de literacia e de numeracia, fundamentais para as aprendizagens escolares posteriores” (Brasil, 2021a, p. 17).

Na seção intitulada “Aspectos formais: eficiência e isonomia na seleção de obras”, são discutidos os aspectos legais para avaliar os livros e materiais didáticos inscritos no Programa, com eficiência e responsabilidade nos critérios avaliativos. Ressalta-se que “a realização das compras e contratações pelos agentes públicos destina-se a prover as diversas necessidades estatais e será considerada eficiente para o sucesso da gestão da organização se, de fato, atender às necessidades públicas” (Brasil, 2021a, p. 18). Por fim, é apontada a abstenção de qualquer viés político-partidário, de maneira a “promover a neutralidade ideológica do edital” (Brasil, 2021a, p. 19).

A partir da seção 7, começam a ser tratados os objetos do PNLD 2023, mais precisamente, os livros e materiais didáticos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. São descritas as prioridades das obras, organizadas por áreas e por componentes, ficando separadas somente as obras de língua portuguesa e matemática, com o objetivo de:

priorizar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática básica, como resposta ao baixo desempenho apresentado pelos estudantes Brasileiros em avaliações externas padronizadas nacionais, a exemplo da ANA e Saeb, e internacionais, a exemplo do Pisa. É importante lembrar que, em que pese a BNCC definir uma área do conhecimento “Linguagens”, em que a Língua Portuguesa figura juntamente com arte e educação física, em nenhum momento o normativo determina a necessidade de que os materiais didáticos se organizem conforme essa lógica. (Brasil, 2021a, p. 20)

É interessante como se justifica a separação do componente “Linguagens” conforme a BNCC, especialmente considerando a seção do documento que dicotomiza a PNA e a BNCC, mas afirma-se que estão interligadas e que ambas foram consideradas para a criação do PNLD. A seguir, são apresentados alguns critérios de intencionalidade para as obras dos demais componentes curriculares:

Propõe-se que as outras obras, a exemplo de livros de Geografia, História, Ciências e Artes sejam elaborados com textos que apoiem o desenvolvimento da literacia, de forma que exista uma progressão que considere o desenvolvimento do aluno. Conforme apresentado pelo edital, os textos presentes nesses materiais deverão considerar os processos gerais de compreensão de leitura. Também, dispõe-se que o objeto referente à Educação Física deve contemplar aspectos de motricidade que também contribuam com o desenvolvimento da linguagem e das funções executivas em crianças. (Brasil, 2021a, p. 20-21)

No que diz respeito às obras literárias, deve-se dar continuidade aos parâmetros estabelecidos no edital do PNLD de 2022 para a Educação Infantil, que fala, mais especificamente, sobre o padrão estético das imagens, como cores e ilustrações. O documento explicita a necessidade de as obras estarem em consonância com a faixa etária e o nível de literacia, para “contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente a fim de enriquecer e ampliar progressivamente o repertório linguístico das crianças” (Brasil, 2021a, p. 21). Outro aspecto observado são as especificações destinadas aos livros literários, especialmente os poéticos e de rimas:

Os textos em prosa devem primar pela coerência, a consistência, a atratividade, em consideração ao público-alvo, a adequação da ambientação, da narração e da caracterização dos personagens e de seus discursos. Para os textos em verso, a atratividade da obra em consideração ao público-alvo, a ampla exploração das propriedades rítmicas e melódicas são aspectos importantes. Devem ser priorizados poemas em diferentes graus de complexidade e inventividade na linguagem. (Brasil, 2021a, p. 21)

O excerto aborda que a padronização dos livros didáticos e literários que favoreçam a literacia é princípio fundante no edital. Em seguida, são expostas as obras pedagógicas, destinadas aos professores e gestores dos anos iniciais, tendo como tema do ano corrente “Avaliações Educacionais”. A justificativa do tema,

segundo o documento, é que as avaliações “são instrumentos de accountability e permitem que se mobilizem os princípios da economicidade e eficiência com transparência. É a partir desses diagnósticos que pode-se atuar no sentido de promover uma evolução na qualidade da educação” (Brasil, 2021a, p. 22). A emergência do tema e a garantia do estudo sobre avaliações decorrem, dentre outros motivos, de um estudo chamado “The High Cost of Low Educational Performance: the long-run economic impact of improving PISA outcomes”, que discorre sobre o sucesso dos resultados de qualidade na educação mediante realização de avaliações externas (Brasil, 2021a).

Um dos itens de inovação de que trata o edital PNLD-2023, inicialmente, é o foco em língua portuguesa e matemática. Segundo o documento, o PNLD é “uma oportunidade de sanar uma terrível desigualdade entre aqueles alunos que conseguem aprender a ler no tempo adequado e aqueles que não conseguem, promovendo, com efeito, a igualdade de oportunidades educacionais” (Brasil, 2021a, p. 24). Outro aspecto é o livro específico para língua portuguesa, pois, conforme a BNCC, português estaria na área de conhecimento “Linguagens”. O Documento Técnico-Científico do PNLD ressalta que “a BNCC não é um currículo muito menos vincula a feitura de materiais didáticos às formas de organização do próprio documento” (Brasil, 2021a, p. 25), justificando pelo princípio da eficiência a decisão de ter um livro específico para a língua portuguesa.

É princípio de inovação, no edital, o detalhamento de conteúdos específicos em língua portuguesa, especialmente em alfabetização. O documento não especifica nenhum método de alfabetização nos componentes do livro didático, mas afirma que

O que as evidências científicas mostram é que a consciência fonêmica e fonológica, o conhecimento alfabético, a fluência em leitura, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão leitora e a produção de escrita são partes fundantes de qualquer método que seja efetivo para a alfabetização. Respeitadas as evidências, todas as escolas e professores podem e devem utilizar os métodos que melhor se adequem às suas práticas. (Brasil, 2021a, p. 26)

É curiosa a afirmação de não priorizar um método. Na PNA, há um trecho bastante parecido, que diz que, apesar de não priorizarem um método, as evidências científicas apontam o método fônico como o mais aconselhável. Outro item destacado é a quantidade de páginas nos livros, que é aumentada para

adequar-se aos padrões de “países com excelentes níveis educacionais, a exemplo de Portugal” (Brasil, 2021a, p. 28).

Outro ponto de inovação é a interdisciplinaridade com outros componentes curriculares para consolidar conhecimentos de alfabetização. De acordo com o documento, a fluência em leitura oral e a compreensão de textos precisam estar nos outros livros didáticos, porque “os alunos devem adicionar de 1.000 a 3.000 novas palavras ao seu repertório de vocabulário a cada ano” (Brasil, 2021a, p. 29). A intenção, nesse sentido, é a aprendizagem progressiva.

Pensando em todas as especificidades que o documento pede referente aos livros e materiais didáticos, o material traz o apoio pedagógico à prática docente como essencial. O objetivo é “apoiar o professor na desejada missão de instruir com efetividade seus estudantes, em nada influenciando na liberdade que o docente tem de acatar ou não, ou ainda de adaptar as sugestões” (Brasil, 2021a, p. 31). O documento demonstra uma abertura para que professores tenham autonomia, mas, na prática, os livros didáticos orientados pela política, tendem a ter propostas pedagógicas de acordo com o método fônico, não só no reconhecimento de fonemas e grafemas, mas na progressão de textos também.

Quer dizer, se na Política Nacional de Alfabetização havia acenos, aqui parece bem claro: as evidências científicas são as do método fônico; portanto, este deve ser utilizado. Por isso, minha intenção de análise permeia os documentos criados a partir da PNA, porque eles parecem convergir para uma mesma direção: a do automatismo, da literacia e da ciência como resposta única. Entendo que constituir análises com mais de um documento pode ser frutífero como possibilidade de compreender os discursos que circulam nos documentos.

Na seção seguinte do documento, são apresentadas as inovações de estrutura do edital, que segue o Edital do PNLD 2022 para a Educação Infantil. A ideia é melhorar a qualidade do edital, realizando adequações para garantir que fique claro e coerente para as editoras. São explicitadas também as especificações para o projeto gráfico de livros, que preveem:

que este seja de alta qualidade e fidedigno às formas e imagens que se propõe a ilustrar, de forma a despertar interesse nas crianças e desenvolver sua imaginação. As evidências demonstram preferência de crianças de anos iniciais por imagens coloridas, versus escuras ou sem cores, e

realistas, no sentido de representarem mais a semelhança dos objetos, pessoas e animais, do que abstratas. Como consequência, entende-se que o projeto gráfico deverá conter ilustrações bem trabalhadas, atrativas e que ressaltem os aspectos denotativos dos objetos representados. (Brasil, 2021a, p. 33)

Além dessa padronização estética, foi suprimida a classificação por temática, e todos os livros seguem o mesmo propósito, que é o exercício da leitura (Brasil, 2021a, p. 33). Nas conclusões, o documento reforça sua intenção de melhoria, tanto na orientação das editoras quanto na criação dos livros e materiais didáticos. Esmiuçar o Documento Técnico-Científico do Programa do Livro e Material Didático é muito importante, visto que este decorre da PNA. Além disso, é pelos livros e materiais didáticos direcionados à escola que a PNA pode se fazer cumprir.

A seguir, apresento o manual sobre o GraphoGame destinado ao professor e aos estudantes.

3.3 GRAPHOGAME

Figura 4 - Graphogame



Fonte: Brasil, [2020].

A capa do manual (Figura 4) que utilizo como empiria traz o avatar²⁰ do jogo com um chapéu de mágico e a bandeira do Brasil, mostrando a alegria de ter sido criada uma versão Brasileira do jogo. A iniciativa do Ministério da Educação ganhou

²⁰ Avatares são modelos digitais operados em tempo real por seres humanos para criar um grau maior de imersão (Seppi; Cardoso, 2014, p. 4).

especial destaque quando o então Presidente da República, Jair Bolsonaro, a citou na televisão como capaz de alfabetizar as crianças em seis meses²¹.

O GraphoGame é um software finlandês que foi desenvolvido em português Brasileiro pelo Instituto do Cérebro, órgão da PUC-RS, e foi anunciado pelo Ministério da Educação em 2020. O aplicativo foi disseminado pelo Ministério da Educação como uma ação da Secretaria de Alfabetização e vertente do Programa Tempo de Aprender, que visa a formação de professores.

O jogo conta com uma página de notícias e vídeos no *site* do MEC e um manual de 26 páginas, que se direciona ao professor e ao usuário. Segundo o documento, o GraphoGame “é um jogo educacional com um ambiente virtual para a aprendizagem de habilidades fonológicas. Essas habilidades são relacionadas com os sons da linguagem e ajudam a aprender a ler” (Brasil, [2020], p. 9).

O Secretário da Alfabetização, ao escrever sua nota no manual, reitera que o aplicativo “não substitui a atuação dos professores, mas a complementa. Reforça também componentes essenciais para a alfabetização destacados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA)” (Brasil, [2020], p.5). O documento, em geral, dá as instruções de como o aplicativo funciona e como pode ser baixado e criado o avatar, dentre outras. William Ferreira da Silva, físico em sua formação, Diretor de Alfabetização Baseada em Evidências, e Fábio de Barros Correia Gomes Filho, engenheiro elétrico, Diretor de Políticas de Alfabetização, na apresentação do manual, retomam que:

[...] a participação de pais, professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e gestores de redes educacionais será fundamental, já que as evidências científicas mostram que o aplicativo é efetivo principalmente quando utilizado pela criança sob a supervisão e com o engajamento de um adulto. (Brasil, [2020], p. 5)

O jogo, que já conta com mais de um milhão de *downloads*, oferece diversas opções de resposta e propaga um som de áudio. Segundo o manual,

O jogo tem 49 sequências, contando as de testes de múltipla escolha. As sequências iniciais apresentam sons de vogais e consoantes, em separado, e de duas vogais juntas. Em seguida, vêm as sequências em que as letras

²¹ Basílio, Ana Luiza. Graphogame: Educadores rebatem as promessas de Bolsonaro sobre o aplicativo. Carta Capital, 17 out. 2022. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/graphogame-educadores-rebatem-as-promessas-de-bolsonaro-sobre-o-aplicativo/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

são combinadas para formar sílabas com duas letras, depois com três letras, e combinações mais difíceis. (Brasil, [2020], p. 11)

O aplicativo tem a intenção de auxiliar na aprendizagem das letras e conta ainda com uma segunda versão, que tem frases curtas para que sejam identificadas pelo usuário. Segundo o Ministério da Educação, a recomendação de uso é de 10 a 15 minutos por dia²².

O manual está dividido em sete capítulos, iniciando pela apresentação do jogo, onde se lê que “estudos mais recentes mostram que o GraphoGame é ainda mais eficaz quando utilizado em conjunto com atividades de sala de aula, com um programa de alfabetização e com um currículo rico em linguagem oral” (Brasil, [2020], p.9). Sobre o formato do jogo, ele é um aplicativo que funciona *off-line* com progressão automática, ou seja, fica mais difícil à medida que a criança for acertando os desafios. Ao fazer o *download*, cada criança cria um avatar para jogar. O jogo começa com letras, e a criança precisa acertar o som da letra. Ao acertar, o jogo passa a mostrar sílabas e, depois, palavras. Na seção que discorre sobre as telas que aparecerão para começar a jogar, explica-se que “não haverá e-mails ou mensagens pedindo informação ou para você clicar em algum link. O jogo estará disponível por um ano para ser baixado sem custo algum” (Brasil, [2020], p.12).

A interatividade do jogo permite que criemos avatares personalizados, trocando a roupa e o cabelo, conforme se desbloqueiam as *skins*²³ com *tokens*²⁴. Avançando no manual, são mostradas as opções do menu e algumas configurações possíveis. O manual propõe-se a ser mais técnico e voltado mais aos direcionamentos do aplicativo do que propriamente a esclarecimentos sobre a alfabetização, já que o jogo é um complemento.

O GraphoGame, como estratégia que faz parte da PNA e do Tempo de Aprender, constitui-se como um jogo que não faz parte da realidade Brasileira, uma vez que, segundo dados da PNAD Contínua, 4,1 milhões de estudantes da rede

²² Informação do *Manual do tempo de aprender* disponível em: Brasil. Ministério das Relações Exteriores. **Manual do tempo de aprender**. Brasília, 28 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-sofia/PassoapassoparapaiserresponsveisTempodeAprender1.pdf/view>. Acesso em: 10 nov. 2023.

²³ São chamadas *skins* as diferentes personalizações do avatar.

²⁴ São moedas ganhas no jogo para que compremos itens colecionáveis.

pública não tinham acesso à internet em 2019²⁵. Assim, a utilização do aplicativo como ferramenta precisaria vir acompanhada de uma política pública que correspondesse ao acesso à internet e a aparelhos celulares. Outro programa que advém dessa terceirização da alfabetização é o Conta pra Mim, que abordarei na próxima seção.

3.4 CONTA PRA MIM

Figura 5 - Conta pra Mim: Guia de literacia familiar



Fonte: Brasil, 2019a.

Literacia Familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos (Brasil, 2019a, p. 13).

O Conta pra Mim é uma Portaria de nº 421, instituída em abril de 2020. O texto da Portaria corrobora com a PNA. Para tanto, o Ministério da Educação construiu um manual de 72 páginas destinado às famílias, para disseminar e desenvolver literacia familiar (Figura 5). O texto conta com oito capítulos, que versam sobre a literacia familiar, a interação verbal, a leitura dialogada, a narração

²⁵ Barros, Alexandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência IBGE de Notícia**, 28 abr. 2021. PNAD Contínua. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 9 nov. 2023.

de histórias e os contatos com a escrita, e três capítulos finais, que englobam atividades diversas, motivação e evidências científicas, finalizando com as referências. Segundo o manual,

[...] não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! (Brasil, 2019a, p. 13)

Para a Secretaria de Alfabetização, o Conta pra Mim é criado para garantir e promover as práticas de literacia familiar. O texto, no entanto, é divergente. Inicialmente, os pais aparecem como os primeiros professores de seus filhos. Depois, reflete-se que, sem algum estudo, a família não teria subsídios para desenvolver as práticas de literacia familiar:

'Mas, se eu não sei ler ou leio muito mal, como posso praticar a Leitura Dialogada?' Invente histórias com base nas ilustrações dos livros. Cultive o hábito de ler em voz alta. Procure uma escola próxima de sua casa e volte a estudar. E veja isso como um esforço pela sua família. (Brasil, 2019a, p. 38)

Esse esforço pela família solicitado parece responsabilizar as famílias pela “preparação” para a alfabetização. O documento aponta que, “no Brasil, a criança começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental. Porém, antes disso, podem ser desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização” (Brasil, 2019a, p. 17).

Acredito que essa pauta de estímulo à literacia familiar tem duas motivações principais: a não obrigatoriedade da Educação Infantil até os quatro anos de idade e o grande avanço das práticas de ensino domiciliar, que, inclusive, são encorajadas pelo ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e pelo atual Secretário da Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim.

Aqui a responsabilização das famílias parece ainda mais evidente:

É muito importante que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias. (Brasil, 2019a, p. 17)

As práticas de literacia aparecem como uma forma das famílias participarem ativamente; no entanto, isso pode desvalorizar ainda mais os professores, já que as famílias, segundo o manual, só interagindo com as crianças, fazem “do aprendizado

da literacia um evento familiar alegre” (Brasil, 2019a, p. 10), o que garante “o sucesso das crianças na escola e na vida” (Brasil, 2019a, p. 10).

Segundo o manual, literacia familiar compreende: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação. É demarcado que a idade de 0 a 6 anos é decisiva “para o futuro escolar das crianças” (Brasil, 2019a, p. 15). Parece, pois, haver uma discordância nas políticas, já que não existe a obrigatoriedade da alfabetização, mas o Guia aconselha que “as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2019a, p. 17). Isso relaciona-se com o que a PNA entende por alfabetização; o PNAIC, por exemplo, tinha um conceito abrangente de alfabetização, por isso, considerava que a alfabetização poderia consolidar-se até o final do terceiro ano.

O Guia elenca, ainda, os facilitadores da alfabetização, que são: o desenvolvimento da linguagem oral, que engloba o vocabulário; a compreensão oral; a percepção da ordem temporal dos eventos; a compreensão das motivações das personagens; a identificação dos elementos narrativos; a compreensão da mensagem da história; a capacidade de identificar os usos práticos da língua; a familiaridade com as estruturas semânticas da língua. No item 2, temos a aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; no terceiro, temos a consciência fonológica e a consciência fonêmica; depois, temos o conhecimento alfabético, os conhecimentos sobre a escrita, a coordenação motora fina e, por fim, as funções executivas.

Na seção seguinte, são apresentados o conceito de interação verbal e a sua importância na literacia familiar, com vistas a “aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças” (Brasil, 2019a, p. 23). A ampliação de vocabulário é citada também na PNA e no Documento Técnico-Científico do PNLD 2023. A seguir, há a seção da leitura dialogada, que “consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta” (Brasil, 2019a, p. 35). De acordo com o Guia, é por meio da leitura dialogada que se reforçam as aprendizagens da escola e se desenvolvem práticas literárias, fazendo com que as crianças se tornem leitores para toda a vida. Ao longo do texto, são apresentados tópicos que se organizam como dicas de como fomentar a leitura dialogada, para

que não pareça um castigo nem seja tediosa para as crianças. É falado também que as crianças podem ter as mãos ocupadas, pois “é bom para as crianças exercitarem a atenção dividida, isto é, a habilidade de fazer duas coisas ao mesmo tempo” (Brasil, 2019a, p. 42).

São apresentadas, na sequência, duas técnicas de leitura dialogada, que vêm de referências internacionais, mas o Guia de Literacia Familiar denominou-as como PAVERE e QueFaleComVida. PAVERE é Perguntar-Avaliar-Expandir-Repetir, sequência que possui “quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças” (Brasil, 2019a, p. 45). Ao perguntar sobre a história ou a ilustração, avaliamos a resposta, se é completa; a partir da resposta, expandimos, adicionamos mais informações e pedimos que a criança repita a resposta expandida.

A técnica QueFaleComVida complementa o PAVERE e é dividida em cinco categorias: “Que” vem de questões com advérbios interrogativos (Brasil, 2019a, p. 46); “Fa” representa final aberto, perguntas cujas respostas não são apenas “sim” ou “não”; “le” vem de *lembrar*, com perguntas para retomar o que foi lido; o “Com” é de *completar*, relativo à prática de começar uma frase e deixar uma lacuna no final para que a criança a complete oralmente; “Vida”, por fim, diz respeito a perguntas que se relacionam com a vida da criança. Ao final do capítulo, são apresentadas sugestões de livros para as crianças, de acordo com a faixa etária.

O capítulo seguinte traz a narração de histórias como tema central. Narrar histórias oportuniza o “desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral” (Brasil, 2019a, p. 51). Nas dicas de como praticar a narração de histórias, os pontos principais a destacar são o engajamento entre familiar e criança, a criação de um ambiente envolvente, a avaliação do conteúdo da história que está sendo narrada (se é apropriada às crianças), a interpretação e a entonação da história, para que as crianças se interessem pelo que está sendo contado.

Na seção “Contatos com a Escrita”, as orientações para as práticas são divididas em dois grupos: Exposição à Escrita e Práticas da Escrita. A Exposição à Escrita pretende “chamar a atenção para a presença da escrita em seu cotidiano” (Brasil, 2019a, p. 55); as Práticas da Escrita intentam fazer com que as crianças exercitem a escrita, “começando com desenhos, passando pelas grafias inventadas,

pelas letras, pelas palavras e pelas frases, chegando, por fim, a textos cada vez mais complexos” (idem).

No capítulo de Motivação das Crianças, é explicitada a importância de favorecer que as crianças sejam confiantes e se sintam motivadas a desenvolver “as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever” (Brasil, 2019a, p. 62). Assim, os itens que indicam como a família pode favorecer a motivação discorrem sobre as cobranças e comparações com outras crianças, as expectativas de adulto que temos em relação às aprendizagens e a valorização dos trabalhos escolares realizados pelas crianças, entre outras.

O último capítulo, das Evidências Científicas, versa sobre o que as evidências mostram a respeito da Literacia Familiar. Cada item corresponde a uma nota de rodapé, com as pesquisas que embasam as afirmações presentes no documento. As afirmações trazem novamente a relevância da Literacia Familiar, não só como fortalecedora de vínculos familiares, mas também como garantia de aprendizagem e até de bem-estar econômico. Cabe ressaltar que as 27 referências citadas no documento são de pesquisas internacionais. Não há nenhum dado que referencie a realidade brasileira no documento.

Como mencionado, a literacia familiar como garantia de sucesso na alfabetização também se estabelece como caminho para o bem-estar econômico. Isso porque, “em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (Brasil, 2019a, p. 17).

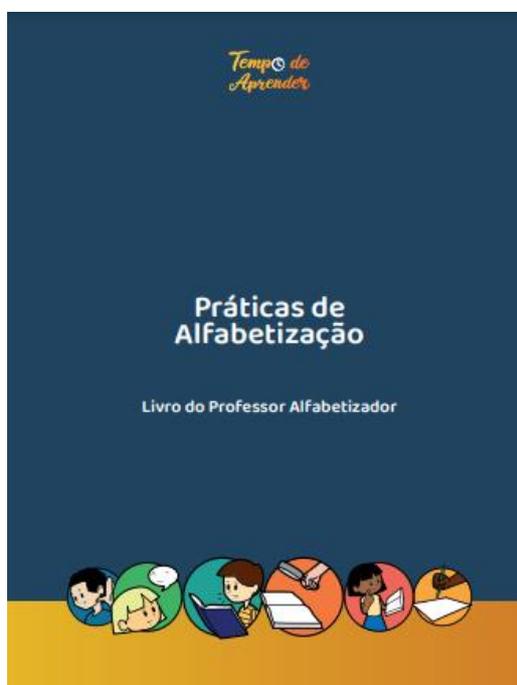
Para desenvolver seus objetivos, o Programa produziu diversos materiais destinados às famílias. São veiculados vídeos no YouTube que contam histórias narradas pelo compositor Toquinho, além de 44 livros infantis com histórias inéditas e releituras de clássicos como Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, disponíveis para *download* no *site* do Ministério da Educação. Os livros contam com o mesmo padrão estético definido pela tabela de sugestões no manual do Conta pra Mim e também no edital do PNLD.

Refletir sobre a abrangência da ação nas famílias e o papel das escolas e dos professores parece fundamental para a discussão, já que, assim como o

GraphoGame, uma ação é criada a partir da Política Nacional de Alfabetização. Na próxima seção, apresento a última ação que pretendo visibilizar: o Tempo de Aprender.

3.5 LIVRO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR²⁶

Figura 6 - Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador



Fonte: Brasil, 2021b.

Em 2020, a Portaria de nº 280 instituía o Programa Tempo de Aprender. O Programa tem quatro eixos de ações, a saber: Formação continuada de profissionais da alfabetização; Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Aprimoramento das avaliações da alfabetização; e Valorização dos profissionais de educação. Dedico-me, nesta seção, ao aprofundamento do *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador* (Figura 6), que contém 456 páginas e se encontra disponível para *download* no *site* do Ministério da Educação. A intenção do lançamento desse material é cumprir um dos objetivos da PNA, que prevê:

[...] o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a literacia emergente e para a alfabetização cientificamente fundamentados, e ações

²⁶ Cabe ressaltar que, de todas as cento e sessenta e seis vezes que a palavra 'professor' é mencionada nesse documento, nenhuma está acompanhada do adjetivo alfabetizador, a não ser no título, na folha de rosto e na ficha catalográfica. Me pergunto sobre o objetivo de se dirigir ao professor, sem reconhecer a especificidade de seu trabalho como alfabetizador, dada a importância que a própria PNA confere à alfabetização.

de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 2021b, p. 12)

Esse livro é a união de um curso e de um sistema de atividades complementares. O curso, chamado Práticas de Alfabetização, tem 30 horas de carga horária e está disponível no portal AVAMEC. O sistema de atividades complementares é uma iniciativa do MEC, chamada de Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA), que é um “repositório de estratégias, atividades, avaliações e recursos pedagógicos para o planejamento de aulas” (Brasil, 2021b, p. 9). Segundo o texto, o público-alvo compreende

[...] professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização. O conteúdo é também proveitoso para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada [...], os materiais têm sido utilizados também por familiares, durante o período de isolamento social, como apoio à alfabetização. (Brasil, 2021b, p. 10)

Na apresentação do diretor de Políticas de Alfabetização e do diretor da Alfabetização Baseada em Evidências, manifesta-se que “o Ministério da Educação deseja continuar contribuindo com a melhoria da alfabetização de nossas crianças, que passa por apoiar aqueles sem os quais não seria possível alcançar êxito nessa tarefa: os professores” (Brasil, 2021b, p. 14). Falando sobre os docentes, os diretores mencionam que “o professor poderá estudar esse conteúdo enquanto assiste aos vídeos e imprimi-lo para a utilização em sala de aula” (idem).

A organização de capítulos é progressiva, iniciando com o capítulo “Aprendendo a ouvir”, e depois segue com “Conhecimento Alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”. A intenção é disponibilizar “estratégias que apresentam práticas para o ensino da leitura e da escrita baseadas nas melhores evidências científicas. Essas práticas têm como objetivo apoiar e incentivar o processo criativo dos professores para a sala de aula” (Brasil, 2021b, p. 15).

Na continuidade do livro, há diversas estratégias de ensino, que contêm um QR Code para acesso, a sugestão de ano, o objetivo da BNCC correlato à estratégia e o modo de realizá-la. No exemplo que trago, a proposta é “Consciência de Palavras”, que propõe que os professores ensinem a segmentação de frases em palavras. Segundo o texto, “por meio desta estratégia, você auxiliará seus alunos a

aprimorar a consciência de palavras, uma habilidade fundamental para a compreensão da língua falada” (Brasil, 2021b, p. 25). É orientado que:

Didaticamente, pode-se mostrar às crianças que as palavras da frase estão unidas como linhas atadas, nas extremidades, por um nó. Nas primeiras tentativas, é mais difícil desatar as linhas, isto é, segmentar as frases. Por isso é importante o professor guiar as crianças, por meio de estratégias simples como esta. (Brasil, 2021b, p. 25)

As sugestões, como exemplificadas acima, prezam pelas evidências científicas e pelas instruções simples. Reiteram que as atividades são simples e de fácil execução, como na estratégia destinada para o ensino de rimas:

Aí está a importância de seu papel, professor. Você pode explorar oralmente, com seus alunos, versinhos e quadrinhas, em todas as aulas. Podem ser só dez ou quinze minutos. Com essa “coleção” na cabeça, a criança produzirá rimas facilmente e ampliará o vocabulário. (Brasil, 2021b, p 43-44)

As instruções parecem práticas e simples, dizendo aos professores, por meio das estratégias, como conduzir a aula, como avaliar e por que fazê-lo, entre outros direcionamentos que, pouco a pouco, modulam os modos de ser professor e aluno, não só nos processos de alfabetização, mas também na escolarização como um todo, conforme percebido em relação a outros programas que menciono aqui.

No capítulo “Aprendendo a ouvir” são apresentados dados do National Reading Panel, mostrando que um dos componentes do aprendizado da leitura é a consciência fonêmica e que “numerosas evidências científicas apontam que desenvolver a consciência dos sons da linguagem, reconhecendo-os e diferenciando-os, é fundamental para o sucesso na alfabetização” (Brasil, 2021b, p. 18). Após evidenciar a importância da proposta, são apresentadas reflexões sobre as estratégias de ensino eleitas para o desenvolvimento da habilidade. Importante salientar que constam os objetivos correspondentes à BNCC para essa proposta.

No capítulo “Vocabulário”, este é conceituado como o “conjunto de palavras que conhecemos e que utilizamos para nos comunicar” (Brasil, 2021b, p. 137). É ressaltada a relevância da ampliação do vocabulário desde a Educação Infantil, pois “estimular o vocabulário desde a Educação Infantil prepara as crianças para as exigências do Ensino Fundamental” (Brasil, 2021b, p. 138).

O Capítulo 5 discorre sobre compreensão. Segundo o *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, a compreensão envolve “extrair os

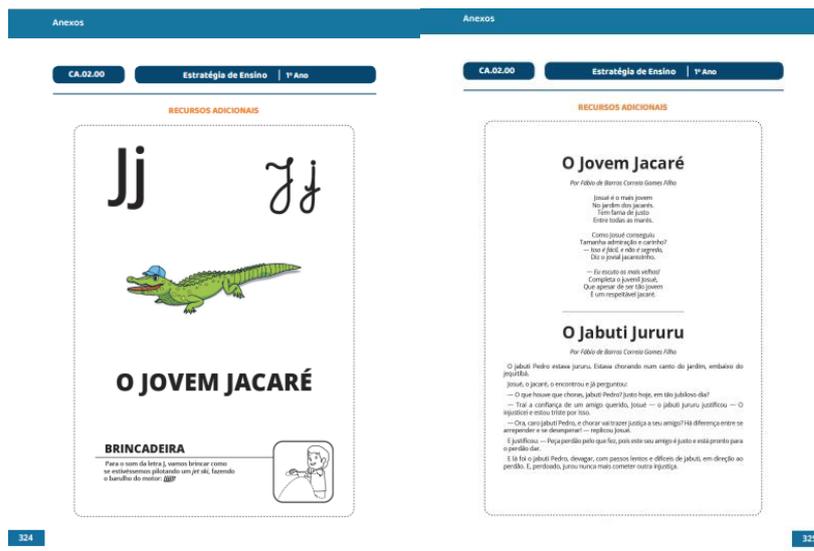
significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já conhecidas” (Brasil, 2021b, p. 177). Para tanto, é importante que a criança já tenha amplo vocabulário e fluência na fala, o que pode ser estimulado, segundo o texto, desde a pré-escola.

Na “Produção de Escrita”, são apresentados os níveis que ela abrange: o nível das letras, que envolve a caligrafia; o das palavras, que trata da ortografia; o das frases, que diz respeito à consciência sintática; e o nível dos textos, que focaliza a escrita de produções textuais. Aqui, é explicitado que:

De várias maneiras, os professores podem ajudar as crianças na aprendizagem da escrita: inicialmente, estimulando a coordenação motora fina, com brincadeiras e rabiscos; em seguida, desenvolvendo a grafia compreensível e legível; por fim, aplicando estratégias para escrever palavras e para criar textos. (Brasil, 2021b, p. 228)

Para desenvolver tais habilidades, foram selecionadas sete propostas. A partir da página 266, temos os anexos, que trazem um alfabeto ilustrado com dicas de como pronunciar o som da letra e pequenos textos que relembram os tempos das cartilhas, como na Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de anexo com alfabeto ilustrado



Fonte: Brasil, 2021b.

Além do alfabeto, os anexos contêm ainda fichas de palavras, alfabetos móveis em letra *script*, fichas com perguntas e imagens de objetos que rimam, entre outros. Enfim, são recursos que podem ser usados para construir estratégias ou reproduzir as que o livro propõe.

Retomando as estratégias de ensino, elas somam 37 propostas, porém, com as variações, tornam-se um vasto material já pronto. Destaco que o curso de Práticas de Alfabetização, que inspirou a expansão que resultou nesse livro, é recorde de acessos na plataforma AVAMEC e conta com mais de 5 milhões de acessos e 380 mil inscritos. Segundo Nogueira e Lapuente:

[...] se trata de uma perspectiva acrítica e homogeneizadora de formação de professores e numa concepção restrita de alfabetização, centrada no método fônico, no ensino do código, na audição, na repetição e na memorização de grafemas e fonemas, algo que julgávamos superado e que fez parte do ideário pedagógico do século XIX. (Nogueira; Lapuente, 2022, p.126)

As autoras analisaram as videoaulas do curso e concluíram que as crianças aparecem como “meras receptoras e repetidoras de informações prontas” (idem). Elas reiteram as práticas descritas nos livros como silenciadoras do ato pedagógico.

A seguir, apresento os trajetos metodológicos que me proporcionaram olhar para os documentos e construir unidades de sentido.

4 A ALFABETIZAÇÃO COMO TÁTICA DE GOVERNO: A PROPÓSITO DE UMA ATMOSFERA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, objetivo apresentar as ferramentas nas quais me ancoro teórica e metodologicamente para estabelecer relações com os documentos que constituem a empiria da pesquisa. As cinco políticas apresentadas no capítulo anterior são: a Política Nacional de Alfabetização, o Documento Técnico-Científico do PNLD 2023, o GraphoGame e o *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, construído em união do Tempo de Aprender com o Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA).

É sob o conceito de governamentalidade que enxergo os cinco documentos como uma estratégia de governo em cadeia (Klein, 2017), quer dizer, um conjunto de ações rizomáticas que objetivam chegar aos atores escolares (pais, estudantes, equipe diretiva, professores, ...) Os atores estabelecem relações entre si, fazendo com que as relações de poder garantam que se faça cumprir as ações da Política, para que os estudantes se tornem, além de alfabetizados, sujeitos economicamente ativos.

Buscando explicar com mais cuidado essas relações de poder que menciono acima, organizei o capítulo em duas partes: a seção 4.1 discorre sobre a ferramenta da governamentalidade, resgatando sua emergência desde o principado e o tratado dos reis até o liberalismo; a seção 4.2 volta-se para a metodologia pós-crítica, e explicito conceitos que utilizo para pensar as unidades de análise.

4.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

Pensar na Política Nacional da Alfabetização como tática de governo implica revisitar a constituição da governamentalidade, para daí pensar em sua definição como conceito-ferramenta de discussão. Em *Segurança, território e população*, Foucault (2008b) explica a ascensão dos tratados de aconselhamento aos príncipes desde o século XVI, e questiona sobre o governo de si, das almas e das condutas e sobre problemas relacionados ao domínio da igreja.

Foucault elenca duas razões para esses movimentos: por um lado, o esmaecimento das estruturas feudais, que agora se transformam em Estados territoriais, e, por outro, a Reforma e a Contrarreforma. É o cruzamento dessas

problemáticas que coloca em questão “como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos” (Foucault, 2008b, p. 119). O autor escolhe, então, *O príncipe*, de Maquiavel, por ser “ponto de repulsão”, para estabelecer relações com o que se entende por governo do Estado. O príncipe destaca-se pelo “vínculo puramente sintético” (Foucault, 2008b, p. 122) com seu principado: recebe-o por herança e mantém-no pela tradição ou pela violência, visto que não existe uma razão para que o principado aceite o governo do príncipe. O principado é protegido porque o príncipe o possui. Conservar um principado não se constitui como arte de governar.

Seguindo na discussão, Foucault menciona *O espelho político*, de Guillaume de La Perrière, como contraponto. Por “governar” e “governador”, La Perrière entende:

[...] práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo: há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. (Foucault, 2008b, p. 124)

Ao explicitar as definições de La Perrière, Foucault cita Françoise La Mothe Le Vayer e os três tipos de governo que o autor elenca: governo de si, a arte econômica de governar uma família e a “ciência de bem governar” o Estado (Foucault, 2008b, p. 125). Se, por um lado, é demarcada a descontinuidade do poder do príncipe, por outro lado, há uma continuidade ascendente e descendente na arte de governar. Continuidade ascendente, pois há que governar a si mesmo e a seu domínio para chegar a governar o Estado; e descendente, dado que, quando um Estado é bem governado, os pais de família bem governam suas famílias, riquezas e propriedades. Assim, governar um Estado será ter, “em relação aos habitantes, à conduta de todos e de cada um, uma forma de vigilância, de controle, não menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens” (Foucault, 2008b, p. 127).

Foucault (2008b) retoma La Perrière, pois este define que o governo é a disposição das coisas conduzidas adequadamente a um fim. Entendo que o governo das “coisas” é o governo da população – mas, mais que isso, é o governo de suas relações com suas riquezas, com suas qualidades, com doenças, com a morte, com formas de ser e de pensar, uma vez que governo e soberania são opostos. Na

soberania, preza-se a circularidade: “ela remete ao próprio exercício da soberania; o bem é a obediência à lei, logo, o bem que a soberania se propõe é que as pessoas obedecem à soberania” (Foucault, 2008b, p. 131). No governo, a intenção é que se tenham meios de subsistência na maior quantidade possível, para que a população possa multiplicar-se. Isso se dará por meio de leis, utilizadas como táticas, que vão dispor as “coisas” para que se alcancem as finalidades de governo com perfeição.

Com o mercantilismo, no século XVII, a arte de governar estava bloqueada, necessitando de um período de expansão, fora de emergências militares e políticas. Isso só ganhou amplitude no século XVIII, com a expansão demográfica e monetária, ocasionada pelo aumento da produção agrícola, o que Foucault (2008b, p. 138) define como a emergência do problema da população. Quer dizer, a arte de governar é desbloqueada com o destaque da população para além da família, o deslocamento da família de modelo econômico para instrumento de governo e a utilização do saber estatístico para mostrar regularidades próprias da população: o número de mortes, de acidentes, de doenças, entre outros.

Retomando a discussão acerca da população como objetivo final do governo, Foucault (2008b) desenha o panorama da soberania e suas características, a população como um dado de estratégia governamental e o surgimento da economia como ciência política. Esses movimentos, segundo o autor, constituem uma governamentalidade, que ele define por:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais: os dispositivos de segurança.
2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (Foucault, 2008b, p. 143-144)

Em busca de aprofundar as questões de governamentalização do Estado, Foucault elenca seus fios condutores: a pastoral cristã, o regime diplomático-militar e o problema da polícia interna do Estado (Foucault, 2008b). O governo dos homens pode ser relacionado com o Oriente pré-cristão e cristão, sob o poder pastoral e o

governo das almas. Na pastoral cristã, repousa a ideia de que há um poder religioso que, segundo o autor, se fundamenta no poder de Deus sobre seu povo.

O pastor centra-se no cuidado, no zelo e na vigilância; preocupa-se com as ovelhas mais do que se ocupa consigo mesmo; está a serviço do rebanho, visando ao bem-estar e à salvação de todos, ou seja, nenhuma ovelha pode escapar-lhe: “É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo” (Foucault, 2008b, p. 173). Indo além, o autor define que “o homem político é o pastor dos homens, é o pastor desse rebanho de seres vivos que a população de uma cidade constitui” (Foucault, 2008b, p. 189).

Apesar de o poder político e o poder pastoral se entrecruzarem, não se fundiram, isto é, conservaram especificidades e existência próprias. O pastorado não é uma política ou uma retórica, mas uma arte de governar os homens (Foucault, 2008b). Tal forma de governo organiza-se como “instância da obediência pura, a obediência como tipo de conduta unitária” (Foucault, 2008b, p. 230). O pastor não é um político, mas alguém que diz das leis e vontades de Deus para todos e que cuida de cada um em particular.

O pastorado se estabelece como “relação de obediência individual, exaustiva, total e permanente” (Foucault, 2008b, p. 242). A individualização pode ser entendida como a salvação, a lei e a verdade, já que é definida, segundo Foucault (2008b, p.243), como individualização de identificação analítica, que se dá pela sujeição e que se adquire por uma verdade interior, ou seja, subjetivação: “é portanto toda a história dos procedimentos de individualização humana no Ocidente que está envolvida na história do pastorado. Digamos ainda que é a história do sujeito”. Até aqui, as especificidades da soberania e do poder pastoral remontam às especificidades da difusão e das dimensões da governamentalidade.

A partir do pastorado, podemos perceber a obediência e a dependência, mas também seu contraponto, a saber, a resistência à conduta esperada, entendida como “querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores, para outros objetivos e para outras formas de salvação” (Foucault, 2008b, p. 257). A essa revolta de conduta, Foucault atribui o termo *contraconduta*, no “sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008b, p. 266).

De acordo com o autor, é o emprego dessa palavra, e não de outra, que possibilita “analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder” (Foucault, 2008b, p. 266).

A razão de demorar-se no poder pastoral e na contraconduta, explicando as especificidades que as constituem, é poder analisá-las “não mais na forma de reflexo e transcrição, mas na forma de estratégias e táticas” (Foucault, 2008b, p. 285). O poder pastoral destaca-se por seu controle e influência, mesmo ao longo do século XVI, quando os grandes movimentos de contraconduta buscavam o deslocamento de poder do cristianismo, mas também “como desfrutar um pastorado melhor, como ser mais guiado, mais seguramente salvo, melhor manter a obediência” (Foucault, 2008b, p. 310). Esse cruzamento de formas de condução, afirma Foucault, gerou um problema pedagógico:

Como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria - [...] o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças. (Foucault, 2008b, p. 310)

Talvez aqui repousem algumas observações que Castro (2021), ao se referir ao curso de Foucault, faz sobre a polícia como “um aparato governamental de caráter administrativo para encarregar-se da educação das crianças e dos jovens, da saúde pública, das regras do comércio, dos caminhos e da urbanização, etc.” (Castro, 2021, p. 114). O poder pastoral, para Foucault, é o princípio do que ele chama de Estado Moderno, que nasce no século XVIII, “quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (Foucault, 2008b, p. 219).

Apesar do surgimento do Estado Moderno, a soberania não foi eliminada, mas transformou-se em aliança “entre soberania, disciplina e gestão governamental, entendida essa última como uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social” (Veiga-Neto, 2007, p. 71-72). Tal união perpassa o conceito de biopolítica²⁷.

²⁷ Aceno ao conceito de biopolítica para adentrar na racionalidade neoliberal, inculcada no liberalismo, utilizando a mesma perspectiva de sucessão de eventos que utilizam Veiga-Neto (2007) e Gadelha (2009).

Em *Biopolítica, governamentalidade e educação*, Gadelha (2009, p. 136) descreve o surgimento da biopolítica, que atua, “sobretudo, pelo controle, assentada primordialmente em dispositivos de segurança, dando ensejo à emergência de sociedades de controle”. O autor elucida que, no nascimento da biopolítica, governamentalidade e biopolítica passam a ser analisadas pelo que ele chama de um “quadro de racionalidade política”, o liberalismo.

Aqui, torna-se necessário compreender o surgimento do liberalismo como transformação da governamentalidade política, considerando-se que “os liberais clássicos do século XVIII haviam encontrado no mercado o mecanismo que lhe permitia estabelecer quando se governava demasiado, ou seja, correta ou incorretamente. Por isso haviam posto o Estado sob a tutela do mercado” (Castro, 2021, p. 115). É com a Escola de Chicago, nos anos 1960, que o neoliberalismo desloca a sociedade e o mercado, objetivando “que a trama da sociedade tenha a forma da empresa” (Castro, 2021, p. 115). Há um deslocamento da ação de governar, que já não centra suas ações no governo e no mercado, mas no indivíduo, no “exercício da competitividade, a saber, do cálculo de custos e benefícios” (Castro, 2021, p. 115).

As tramas que constituem a emergência do conceito de governamentalidade proporcionam diversas reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a alfabetização. Reflito sobre sua influência como estratégia de saber-poder que institui modos de ser, não só de professores, como de estudantes e famílias, o que abordarei mais especificamente nas próximas seções.

4.2 UMA INCURSÃO AOS PORÕES

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 2014, p.41)

A pesquisa realizada pode ser considerada como pós-crítica. Veiga-Neto (2012), em suas amplas investigações foucaultianas, explica que, como pesquisadores inspirados em Foucault, nos situamos em uma filosofia da prática, que é contingente, ou seja, o único *a priori* é histórico, é não representacional. Dessa maneira, não há um ideal a se buscar; tudo o que há são representações não

metafísicas. Diferentemente de Platão, acredita-se que tudo é deste mundo, portanto, as verdades não estão em outro mundo; não há uma verdade absoluta a ser buscada²⁸. Para Veiga-Neto (2012, p. 274), “[...] trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional”.

Em seu texto “É preciso voltar aos porões”, Veiga-Neto (2012) desenvolve uma linda relação com trechos de Bachelard em *A poética do espaço*. Veiga-Neto (2012) simboliza a casa como nosso corpo e alma, nosso mundo primeiro: “antes de ser ‘jogado no mundo’, como o professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa” (Bachelard, 2003, p. 26). Assim, constituímos a casa como nossa imaginação e memória. Veiga-Neto (2012) explica-nos que os andares intermediários nos confinam. É preciso habitar toda a casa, porque, “sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Ao mergulharmos em nossos porões, a contingência permite que nos conectemos com os arquétipos para perscrutá-los o mais atentamente possível, já que, nas profundezas do porão, a racionalização nunca é definitiva (Veiga-Neto, 2012). A metáfora da casa se estabelece como dimensão poética e política, construindo um equilíbrio entre as forças simbólicas do devaneio e da hipercrítica²⁹ como possibilidade de pesquisa. Se Bachelard utiliza a casa como metáfora para tratar da psique, Veiga-Neto (2012) busca a metáfora para compreender a estrutura da sociedade entre os indivíduos e seus grupos.

Aqueles que habitam as mesmas casas ou casas muito semelhantes, que partilham uma mesma língua, uma mesma cultura, cujos arquétipos se encontram no porão, não partilham de algum atributo transcendente – uma propriedade ou

²⁸ Veiga-Neto (2012) descreve essa conceitualização não metafísica como um contraponto ao ideal marxista e platonista, o que pode ser conferido na íntegra em aulas que ministrou em 2022, nos *links*: <https://youtu.be/8eGGt6wK1Bg> e <https://www.youtube.com/watch?v=RPkNmIDwNGc&t=6348s>. Acessos em: 10 nov. 2023.

²⁹ “Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta”. (Veiga-Neto, 2012, p. 274)

característica unificadora que estaria acima de todos eles. A casa não é um atributo comum, mas somente o espaço onde se dá o *communis* (Veiga-Neto, 2012).

Porão e sótão aqui representam também as diferenciações entre analítica e agenciamento, que são a mesma coisa e andam juntos para constituir o *ativismo*³⁰, termo que o autor estabelece como constituinte da inspiração foucaultiana. Veiga-Neto (2012) defende que, enquanto professoras e professores, precisamos conhecer o que existe em nossos pensamentos e práticas educacionais “para conhecermos tanto os arquétipos que nos habitam a psique quanto as bases epistemológicas dos entendimentos que partilhamos no *communis* dos grupos humanos dos quais fazemos parte” (Veiga-Neto, 2012, p. 278). Descer as escadas e adentrar os porões permite-nos entender que:

[...] as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são. E até pode parecer um truísmo, mas não é: se as coisas são o que são, poderiam não ser o que são ou poderiam vir a não ser mais o que são... (Veiga-Neto, 2012, p. 280)

Indagando as concepções pedagógicas e de pesquisa que me constituem, nos porões e cômodos que ocupo, encontrei outra metáfora que dá conta de explicitar o que intento descrever como método³¹: os labirintos, “construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada” (Corazza, 2007, p. 105). A constituição desse lugar abarca a sina de persistir no labirinto, ainda que seja quase impossível encontrar a saída, mas defende-se a possibilidade de continuar em movimento (Corazza, 2007). Assim, tal perspectiva metodológica pode ser ainda um ziguezague que estabelecemos “[...] entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre eles, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Paraíso, 2004, p. 17).

Ziguezagueando no labirinto, reencontro minhas intenções de pesquisa como constituintes de mim mesma, como inseparáveis da forma como percebo e relaciono-me com o saber e o poder (Corazza, 2007); é de onde também transformo

³⁰ “Aqui entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação. Nesse ponto, um alerta: fundamentação deve ser aqui entendida [...] a partir de negociações numa comunidade de linguagem, [para] estabelecer os fundamentos a serem obedecidos ‘dali para diante’” (Veiga-Neto, 2012, p.272).

³¹ Método entendido como ato de construir pontes: “construções históricas e culturais que, ao mesmo tempo, ligam dois pontos separados [...] Lugares por onde passamos (contentes que estejam lá), onde discutimos, confabulamos” (Corazza, p. 122).

essas relações, dobrando-me, pois “só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; [...] promover outras fulgurações Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas” (Corazza, 2007, p. 122). Assim, a pesquisa que empreendo toma as políticas educacionais como documentos constituintes de um modo de ser docente e, como tal, produzem discursos com efeitos de verdade.

Retomando os documentos da PNA como constituintes de uma política, entendo que eles também fazem parte de uma história, que os transforma em monumento (Foucault, 2008a). Em *Arqueologia do Saber*, Foucault menciona que o documento “[...] não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (Foucault, 2008, p. 8).

Para Cellard (2012), o documento é fonte preciosa para todo pesquisador e prevê certa criticidade em sua análise, visto que a informação circula em sentido único. Quer dizer, o pesquisador extrai do documento as informações de que precisa para fazer análises. Torna-se, então, relevante pensar em uma estratégia para analisar “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver [que] constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e que as atualizam” (Fischer, 2017, p. 20).

A pesquisa, ainda que explore “as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, [...] não se deixa aprisionar nas amarras das ações do poder identificadas e analisadas” (Paraíso, 2004, p. 290). No campo dos Estudos foucaultianos, portanto, de viés pós-crítico, a investigação constitui-se “[...] no questionamento e na problematização de todas as ‘verdades’ educacionais” (Paraíso, 2004, p. 293).

Nesta pesquisa, interessa-me compreender “os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados, os conhecimentos construídos” (Paraíso, 2004, p. 293). É buscando examinar as relações de poder e saber imbricadas na Política Nacional de Alfabetização que me ancore na análise do discurso de inspiração Foucaultiana para tensionar não só a Política, como também seus desdobramentos. Para tanto, penso que a análise do discurso me auxilia a

perceber os efeitos de sentido (Fischer, 2017, p. 22) que o texto das políticas produz. A análise do discurso, como inspiração de leitura metodológica³², “[...] considera o aspecto formal da linguagem, mas sempre o vê e o trata na sua radical e inseparável relação com os conflitos subjetivos e sociais que envolvem os atos de fala” (p. 22).

Dessa forma, a linguagem desloca-se do lugar em que a conhecemos, como “instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada” (Veiga-Neto, 2007, p. 89) para “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Veiga-Neto, 2007, p.89). Compreender o lugar da linguagem, do discurso e do enunciado torna-se primordial para pensar a relação que pretendo estabelecer com o material de pesquisa e os conceitos-ferramenta que utilizo inspirada em Foucault. O discurso precisa ser tratado “no jogo de sua instância” (Foucault, 2008a, p. 28). Analisar o discurso tem a ver com

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (Foucault, 2008a, p. 31)

Os enunciados são os átomos do discurso (Castro, 2009). São acontecimentos peculiares, não tão simples como uma frase. Veiga-Neto (2007), ao escrever sobre discurso, conceitua enunciado como “um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos” (2007, p. 94). Para o autor, esses enunciados devem “ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe” (Veiga-Neto, 2007, p. 94).

Em minhas intenções de análise, reflito sobre a constituição docente nos programas que constroem materiais pedagógicos e formações de professores. O sujeito, diante dessas políticas, “é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para

³² Ao realizar as análises, observo-as sob o conceito-ferramenta (Veiga-Neto, ANO, p. 2007) da governamentalidade. Porém, as enunciações que me fazem perceber os modos de ser professor dentro das políticas são pensadas mediante inspiração na análise do discurso.

a regulação das nossas condutas” (Paraíso, 2004, p. 293). As práticas discursivas, aqui mencionadas, dizem respeito a um conjunto de regras “[...] sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 133).

Para compreender as práticas discursivas, torna-se necessário entender as formações discursivas, que são correlatas às funções enunciativas (Castro, 2009). Segundo Foucault (2008, p. 83), a formação discursiva “determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos”. Ou seja, a formação discursiva é um conjunto de enunciados que seguem quatro direções de análise: dos objetos, das posições subjetivas, dos conceitos e das escolhas estratégicas. Essas quatro direções correspondem aos domínios da função enunciativa (Foucault, 2008a). Refletir sobre o objeto de análise seguindo as inspirações arqueológicas de Foucault significa “[...] descrever um domínio de associações que está constituído pelas relações que podem ser estabelecidas entre enunciados que compartilham um mesmo estatuto, entre enunciados que pertencem a unidades heterogêneas” (Castro, 2009, p. 177).

Em termos metodológicos, busco inspiração no conceito de Klein (2017) sobre governo em cadeia. Ao explicitar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como a “ação ou ato de governar”, uma estrutura que perpassa as instâncias de governo, a autora destaca que tal índice se espalha e se desdobra para chegar ao sujeito a quem se destina e depois retornar em resultado. Klein define o governo em cadeia como um esquema de cadeias, cuja intenção é a criação de documentos oficiais e legais com um fim específico (Klein, 2017).

Essas cadeias agem de forma descendente, iniciando na maior instância, no caso, no Ministério da Educação, até chegar ao aluno, que seria o nível micro. A partir da resposta da parte micro da cadeia, esta retorna como ascendente, passando por todas as instâncias até chegar à maior delas, onde foi constituída (Klein, 2017, p. 75). A pesquisadora Patrícia Bragamonte (2022), ao analisar a

amplitude de ações que o Governo Federal criou tendo a alfabetização como uma pauta prioritária, desenvolve uma linha do tempo, que utilizo aqui (Figura 8).

Figura 8 - Linha do tempo de ações do Governo para Alfabetização

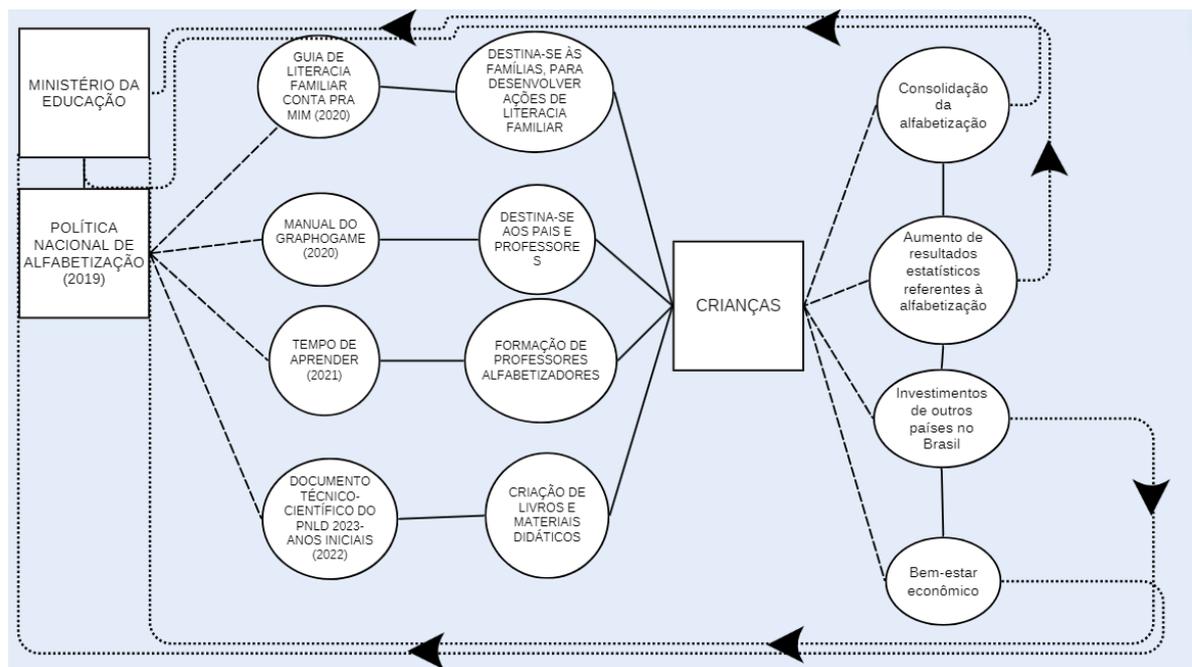


Fonte: Bragamonte, 2022.

Essas ações que a autora elenca, de programas criados pelo Ministério da Educação em quatro anos de governo do Presidente Jair Bolsonaro, mostram a

intenção de reconhecimento do investimento realizado na educação, ainda que se tenha passado por uma pandemia que afetou o mundo inteiro. Esse é um dos argumentos que a autora usa para refletir sobre a governamentalidade neoliberal dessas estratégias de governo. Retomando o governo em cadeia e partindo da criação de instâncias que constituem a Política Nacional de Alfabetização vistas na imagem que Bragamonte (2022) oportuniza, construí uma imagem para mostrar essas políticas como constituintes do governo em cadeia (Figura 9).

Figura 9 - Governo em cadeia da PNA



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Aqui, como na explicação de Klein (2017), é no aluno que se centram as investidas, usando os familiares ou os professores como veículos, e são as crianças que determinarão “se o retorno alcançado será ou não desejável – uma boa qualidade na educação” (Klein, 2017, p. 75). Utilizei o termo *crianças* em vez de *alunos* porque nem todas as políticas têm ação diretamente na escola. O Conta pra Mim, por exemplo, centra-se na família como fomentadora da literacia familiar desde “antes do nascimento, uma vez que bebês no útero já conseguem ouvir padrões de sons em palavras ou sílabas” (Brasil, 2019a, p. 67).

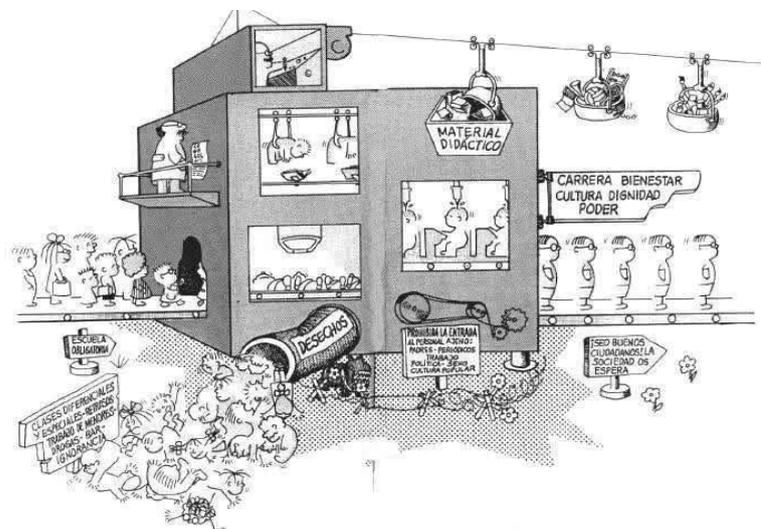
Seguindo na discussão, volto-me ao lugar que a família e o bem-estar econômico ocupam, como se representassem o sucesso das políticas. Assim, se a PNA favorecer a erradicação do analfabetismo, o bem-estar econômico estará atrelado a isso, bem como aos dados estatísticos nas pesquisas que garantem

melhores posições de desenvolvimento do país, trazendo, por sua vez, mais investimentos externos.

O Documento Técnico-Científico do PNLD 2023, por exemplo, com diversas pesquisas e referências internacionais, fundamenta o quanto “uma base cognitiva sólida é crucial para o aprendizado e é um fator fundamental para quebrar o ciclo da pobreza, para promover o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais” (Brasil, 2021a, p. 6). Esse resultado faz pensar nas condicionalidades como engrenagens de um mecanismo. Assim, gostaria de chamar de **mecanismo da PNA** a maneira como todos os cinco documentos se organizam.

Poder-se-ia pensar no porquê de não chamar de maquinaria, mas penso que o termo, utilizado no título desta dissertação, diz respeito aos professores como maquinaria, isto é, conjunto de máquinas com a finalidade de produzir os resultados que as políticas apresentam. O mecanismo, nesse sentido, seria anterior à máquina – conjunto de ações que funcionam como alavanca para que a maquinaria se movimente a plenos pulmões. Aqui, lembro-me do quadrinho de Tonucci, que tão bem define a escola como fábrica³³. A referência, apesar de já bastante utilizada, representa muito do que o mecanismo da PNA simboliza (Figura 10).

Figura 10 - La maquinaria escolar



Fonte: Tonucci; Gómez, 2008.

³³ Mesmo ciente de outros entendimentos possíveis a respeito da escola, as enunciações que encontrei na PNA reproduzem práticas pedagógicas de forma fabril: todos os estudantes aprendem o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo.

Retomando as discussões sobre o bem-estar econômico, o Guia de Literacia Familiar do Conta pra Mim aponta para o quanto o Brasil ainda é “marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias” (Brasil, 2019a, p.17). O texto também destaca a literacia como um instrumento poderoso para “romper o ciclo da pobreza” (Brasil, 2019a, p.17). Já no *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador do Tempo de Aprender*, ao explicar a importância do ensino explícito, é citada uma pesquisa da Nova Zelândia, realizada “em comunidades escolares com nível socioeconômico muito baixo. Após estimulação da consciência fonológica por 20 horas, ao longo de 10 semanas, houve melhora significativa na relação letra-som, no vocabulário e na leitura de palavras novas” (Brasil, 2021b, p.19). Os excertos indicam que os atores principais das políticas podem ser as crianças e a alfabetização, mas que atrás das cortinas há o papel da família como garantidora da efetividade do processo de alfabetização e dos professores alfabetizadores como mediadores da aprendizagem.

Observo, a partir da relação entre o analfabetismo e o bem-estar econômico, a relevância da governamentalidade como ferramenta analítica. Aqui, o conceito ferramenta faz-se importante. De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 17), Foucault não desejava fundar uma escola ou mesmo um método, mas desejava que “suas contribuições fossem tomadas como ferramentas”, para que os conceitos utilizados funcionem como “um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações” (Veiga-Neto, 2007, p. 16). É na tentativa de mobilizar as discussões em torno do mecanismo da PNA que, pelo viés teórico-metodológico, perpasssei a conceitualização do termo *governamentalidade* e a relação de minha pesquisa com o governo em cadeia (Klein, 2017).

Até este momento, percorri o fio condutor da pesquisa como uma estrada de tijolos amarelos³⁴. Ao chegar a este ponto, que não é chegada, deparo-me com bifurcações. A analogia de um caminho a ser trilhado ajuda-me a pensar que, desses entroncamentos, escolhi um lado para caminhar mais um pouco, o que não significa que não haja outros caminhos e também me lembra que posso ter migalhas

³⁴ Baum, L. Frank. O mágico de Oz. São Paulo: Scipione, 2003.

ou pedrinhas³⁵ como pistas, caso precise olhar para trás. Sendo assim, ao debruçar-me sobre os materiais, já havia alguns elementos que se destacavam ao meu olhar.

Para desenvolver as análises, comecei reunindo os cinco documentos que constituem o material empírico: 1) o texto que institui a Política Nacional da Alfabetização; 2) o Documento Técnico-Científico do PNL; 3) o manual sobre o GraphoGame; 4) o manual *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*; e 5) *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, parte do Programa Tempo de Aprender de formação de professores. A convergência desses materiais, novamente, traz-me a imagem de rotas, mapas de estradas com viadutos, entroncamentos, ruas e vias que pretendiam confluir.

Pensando nisso, observei os trechos dos documentos que constituem a empiria que dizem respeito ao recorte eleito na pergunta de pesquisa, que é: de que forma a Política Nacional de Alfabetização (PNA) engendra modos de ser professor alfabetizador? Para tanto, ao ler os excertos, separava-os para observar o que neles identificava como imperativo, observando as formas de escrita, as recorrências e as contradições. Destacando os excertos que reverberavam mais em mim, com base nas discussões que realizo ao longo do texto, escrevia comentários sobre as possibilidades de relação, como se, além de percorrer caminhos, pudesse construí-los ao meu modo para caminhar entre essas intenções de análise e os autores que me ajudaram a desbravar essas trilhas e construir unidades de análises. No próximo capítulo, apresento as unidades de análise.

³⁵ Fazendo uma relação com João e Maria, clássico da literatura dos Irmãos Grimm, refiro-me às pessoas que já pesquisaram sobre as políticas que intento analisar.

5 ENGRENAGENS DA MAQUINARIA ALFABETIZADORA A TODO VAPOR

Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (Foucault, 2014, p. 8)

Início com esta epígrafe porque ela me faz refletir sobre a proliferação do discurso da PNA na área da Educação. Enquanto políticas públicas educacionais, os documentos que constituem a PNA acabam por produzir efeitos ao serem amplamente divulgados e chegarem à escola por meio de formações de professores, projetos e livros didáticos. Neste capítulo, disponho-me a analisar os documentos que constituem o material empírico desta pesquisa, inspirada na análise do discurso foucaultiana, como forma de mapear os sentidos que emergem da PNA sobre o professor alfabetizador.

Conforme discutido no capítulo metodológico, onde apresento o mecanismo da PNA como estratégia de governo em cadeia (Klein, 2017), percebo a constituição do sujeito professor alfabetizador como maquinaria. Penso sobre a necessidade de explicar tal entendimento, já que o neoliberalismo nos proporciona pensar na escola muito mais como empresa, refletindo a competição e a individualização (Biesta, 2017; Laval, 2019; Dardot e Laval, 2017), do que como fábrica, em uma lógica mais homogeneizadora. O que quero dizer é que, apesar de o ensino na escola ter essa reestruturação, o mecanismo da PNA retrata uma formação homogeneizadora dos professores, que são conduzidos a uma formação continuada baseada em evidências, para alfabetizarem do mesmo modo e com o mesmo método – portanto, para produzir uma docência nos mesmos moldes.

Assim, a PNA parece instituir-se como uma verdade que captura os sujeitos escolares quanto às formas de se alfabetizar e de ser educador. Digo isso pensando em Foucault (2014, p. 16), que, em *A ordem do discurso*, diz que a vontade de verdade impunha um olhar ao sujeito cognoscente, prescrevia um nível técnico para validar o conhecimento como útil e ainda era reconduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Nas palavras de Castro (2009), “certo discurso se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a

mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerando falsos” (Castro, 2009, p. 421).

A PNA opera dentro da escola como verdades que são construídas “mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz, os quais, também são os que a sustentam” (Castro, 2009, p. 421). As formas de ser professor instituídas nos documentos de empiria aqui analisados constituem-se como uma forma de governo, termo sugerido por Rose (1998) para definir a “forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população” (1998, p. 35).

Nesse sentido, o professor torna-se um aparato do Estado para atingir as estatísticas de alfabetização consolidadas de um país bem desenvolvido, ou seja, a docência torna-se maquínica, e o professor é “uma engrenagem, uma roda dentada, uma parte componente do agenciamento ‘empresa’” (Lazzarato, 2014 p. 28). Lazzarato explica que a servidão maquínica “é o modo de controle e regulação (‘governo’) de uma máquina social ou técnica” (Lazzarato, 2014, p. 28). Podemos pensar nos processos de sujeição que constituem o professor como engrenagem, responsável pelos processos de aprendizagem exitosos.

O exercício analítico realizado sobre o material empírico reunido mostrou a emergência de duas unidades de sentido: “O professor alfabetizador e o governo psi” e “O neoprofessor”. Na primeira seção, perpassando a discussão da política imbricada em uma sociedade educativa de racionalidade neoliberal, trago a percepção do papel do professor dentro das políticas analisadas como produtor de discursos psicológicos que se inserem na escola, amparada em Noguera-Ramírez (2009), Biesta (2017), Stephanou (2006), Aquino (2014) e Rose (1998, 2008). Na segunda seção, fundamentada em Dardot e Laval (2017), Laval (2019), Masschelein e Simons (2017) e Nörnberg (2020), mostro a ambiguidade que conflui no esvaziamento da profissão e na desintelectualização da docência.

Por um lado, o mecanismo da PNA parece valorizar os professores, e, por outro, parece referir-se a eles como insuficientes. Percebo isso pelos trechos indicando que a formação docente não é suficiente, que o professor não reconhece os avanços da ciência como parte do ensino e, principalmente, que não favorece o

sucesso da alfabetização e o bem-estar econômico atrelado a isso. Na sequência, passo a mostrar cada uma das unidades.

5.1 “AS DESCOBERTAS RECENTES NOS CAMPOS DA PSICOLOGIA COGNITIVA, DA PEDAGOGIA E DA ECONOMIA INDICAM COM CLAREZA O CAMINHO A SER TRILHADO”: O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O GOVERNO PSI

Uma das recorrências presentes no material empírico diz sobre a produção de um docente alfabetizador capturado pelo discurso psicológico, que descreve como o professor deve alfabetizar, por meio do ensino explícito e do método fônico. Para mostrar esse argumento, inicialmente, aponto como a Política busca conduzir modos específicos de ser docente. Os excertos abaixo ajudam-me a evidenciar essa questão:

A estratégia de ensino é uma forma de ensinar um conteúdo. Desse modo, os alunos aprendem, por exemplo: que uma palavra é composta por partes menores, chamadas sílabas; que cada letra expressa um som; ou, ainda, que as histórias têm começo, meio e fim. A dinâmica da estratégia é simples: • **primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;** • **depois faz o mesmo processo junto com os alunos;** • **então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;** • **por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual.** (Brasil, 2021b, p.17)

A linguagem é muito dinâmica, é preciso conhecer bem o seu funcionamento e utilizá-la de modo eficaz. **Professor, a maneira como você fala, a linguagem que você usa e a forma como encoraja seus alunos são fundamentais para desenvolver-lhes o vocabulário.** (Brasil, 2021b, p. 170)

O professor da pré-escola deve desenvolver nos alunos a compreensão auditiva, de modo que cheguem ao ensino fundamental preparados para compreender bem uma leitura. É possível ensinar as crianças a ler e a ouvir com mais eficiência. **Elas devem ser instruídas a: identificar a ideia principal e os elementos textuais; recontar os detalhes e explicar como eles apoiam a ideia principal; discernir o que é importante para compreender a mensagem.** (Brasil, 2021b, p. 193)

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, 2019b, p. 20)

Nos excertos destacados, percebe-se a importância do professor na aprendizagem, tendo em vista que as crianças “devem ser instruídas”³⁶. No segundo trecho, observa-se a linguagem explícita com que a Política direciona o trabalho do professor, orientando-o: “a maneira como você fala, a linguagem que você usa e a forma como encoraja seus alunos são fundamentais para desenvolver-lhes o vocabulário”. Essa forma de dirigir-se aos professores, por um lado, centraliza-os como os realizadores do processo, como maquinaria capaz de fazer com que as engrenagens funcionem conforme o esperado; por outro lado, a Política apresenta a receita completa de como se deve fazer: “primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo; • depois faz o mesmo processo junto com os alunos; • então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor; • por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual”. Esses fragmentos auxiliam-me a mostrar que a Política espera a produção de um modo de ser docente: um professor que encoraja seus estudantes e que deve estar sempre atualizado no “conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e aprendizagem”.

Este último excerto, que menciona a necessidade de estar atento ao conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, leva-me a pensar nos sentidos que o ensino e a aprendizagem recebem no material empírico. Parece-me que esse sujeito professor, de acordo com os excertos da Política, deve voltar-se não tanto ao ensino, mas à aprendizagem. Os excertos abaixo podem evidenciar esse ponto:

³⁶ Ao citar trechos das políticas nas análises, utilizarei apenas aspas, sem mencionar a referência em cada ocorrência.

O entendimento de que a aprendizagem demanda acompanhamento, reforço e exercício do conteúdo encontra respaldo em evidências científicas e cria nova oportunidade para professores e alunos identificarem possíveis dificuldades na aprendizagem e corrigi-las em tempo. Além disso, através da prática, o conteúdo teórico é consolidado, conforme observado em estudos a respeito do funcionamento do cérebro humano. É nesse sentido que, ao exercitar nos livros de práticas de todas as disciplinas todos os componentes passam a potencializar o sucesso da alfabetização. (Brasil, 2021a, p. 31)

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. **O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre de modo espontâneo, com a mera exposição a material escrito. (Brasil, 2019b, p.18)**

Estudos mais recentes mostram que o GraphoGame é ainda mais eficaz quando utilizado em conjunto com atividades de sala de aula, com um programa de alfabetização e com um currículo rico em linguagem oral. **Todo professor sabe que, para formar um leitor, é preciso mais que aprender as relações entre as letras e os sons da língua. Mas esse aprendizado é fundamental para os passos seguintes na aprendizagem da leitura. O GraphoGame vem para auxiliar essa etapa no processo de alfabetização.** O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe), promovido pelo Ministério da Educação, contou com diversos cientistas Brasileiros, e também mostrou, mais uma vez, a importância de aprender a relação entre os sons e as letras para a alfabetização. (Brasil, [2020], p. 9)

Portanto, com esta edição, reforça-se a implementação do inciso II do art. 8º do decreto da PNA, que prevê o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a literacia emergente e para a alfabetização cientificamente fundamentados, e ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com mais esta iniciativa, seguimos firmes no objetivo de assegurar, por muitos meios, o direito à alfabetização e, assim, **impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País. (Brasil, 2021b, p.12)**

Baseado no que dispõem as mais recentes evidências científicas, o PNLD Anos Iniciais do ciclo 2023 foi concebido de forma a apresentar um material cujo uso confira máxima efetividade na aprendizagem das crianças. Para isso, as disposições relativas à avaliação pedagógica foram cuidadosamente construídas tendo como base os marcos normativos regentes do Programa, a produção acadêmica de ponta na área e as experiências exitosas nacionais e internacionais. **De forma inovadora, o MEC apresenta**

mais um produto para apoio pedagógico por parte do professor e concretização da aprendizagem por parte do estudante: o guia de práticas e acompanhamento da aprendizagem. (Brasil, 2021a, p. 4)

No primeiro excerto, o trecho “através da prática, o conteúdo teórico é consolidado, conforme observado em estudos a respeito do funcionamento do cérebro humano”, entendo que a aprendizagem e, mais do que isso, o modo como aprendemos o que aprendemos para aprender mais e melhor ganham força. Como podemos ver no segundo excerto, o princípio alfabético “[...] deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas”. O excerto seguinte mostra o quanto a aprendizagem está ligada à ação docente: “[...] Todo professor sabe que, para formar um leitor, é preciso mais que aprender as relações entre as letras e os sons da língua”. Assim, percebo que as políticas ditam o modo como a aprendizagem deve ser construída pelo professor com o objetivo de “[...] impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País”. Para tanto, tornou-se imperativo “apresentar um material cujo uso confira máxima efetividade na aprendizagem das crianças”.

Os excertos apresentados ajudam-me a entender que a aprendizagem passa a ser o foco central da escola e também do professor, o que podemos atribuir a um deslocamento do ensino para a aprendizagem. Tal deslocamento foi discutido por Noguera-Ramírez (2009) e Biesta (2017). O pesquisador Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, em sua tese, intitulada “O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem”, faz uma retomada de conceitos para explicar a mudança “do ensino e da instrução para a aprendizagem” (Noguera-Ramírez, 2009, p.16). Essa pesquisa tem o propósito de “compreender como e por que sociedades como as nossas chegaram a considerar a educação de todos uma necessidade e a condição imprescindível para a plena realização humana e para a salvação ‘ou redenção’ da Humanidade” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 22). Para tanto, é delineada a mudança nos termos para explicar a construção do conceito de aprendizagem enquanto “capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (Noguera-

Ramírez, 2009, p 17). Outro elemento dessa emergência da sociedade educativa é a historicização, que proporciona ao leitor a compreensão de que a ideia de sociedade educativa não é novidade; portanto, o autor escolhe pensá-la como circular: “umas coisas emergem em um momento particular, passam por diversos processos de transformação e retornam, são retomadas novamente, só que já não são a mesma coisa; teríamos, assim, um retorno, mas da diferença” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 18).

Para a historicização da emergência da sociedade educativa, Noguera-Ramírez situa três momentos de constituição da subjetividade pela prática educativa: O primeiro é a “sociedade do ensino” (2009, p. 23), nos séculos XVI e XVII, pela centralização das práticas de ensino na criação do Estado, em que o *Homo docilis* “seria a forma de subjetivação correspondente a esse tipo de saber e sociedade (2009, p. 24); a segunda é a sociedade educadora, no fim do século XVIII, pela difusão do novo conceito de educação (idem), em que o *Homo civilis* representava a constituição do sujeito; por fim, no século XIX, a sociedade da aprendizagem, pela constituição do sujeito que aprende a aprender, em que o *Homo discens* se submete a “diversos processos de ensino e dispost[o] a aprender durante toda a sua vida, como condição para atingir uma determinada forma desejável de ser humano” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 24).

Quando o autor trata da ideia da sociedade em que é necessário “ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante sua passagem pela família ou pela escola, mas durante toda a sua vida; uma sociedade onde não foi suficiente aprender, mas aprender a aprender” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 23), entendo que esse aprender a aprender está ligado à Psicologia. É quando se fortalecem as ideias de que, quanto melhor compreendermos como aprendemos, mais acessível se tornará o conhecimento. Portanto, refletir a partir da retomada proposta por Noguera-Ramírez em sua pesquisa colabora para compreender como a sociedade educativa foi constituída e também como ela produz as políticas que aqui estou examinando.

Noguera-Ramírez explica a emergência da Ciência da Educação como parte de um curso da Faculdade de Letras de Paris, encabeçada por Henri Marion. Marion precisava defender a pedagogia como ciência: “Ela era entendida como a ciência

dos fatos de consciência, enquanto que a moral era a ciência dos deveres” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 208). Desde 1883, “a pedagogia precisava, fundamentalmente, da psicologia para obter sua validade e cientificidade” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 208).

No mecanismo da PNA, a aprendizagem reveste-se de produção científica, garantindo um conteúdo teórico que seja “consolidado, conforme observado em estudos a respeito do funcionamento do cérebro humano. É nesse sentido que, ao exercitar nos livros de práticas de todas as disciplinas, todos os componentes passam a potencializar o sucesso da alfabetização” (Brasil, 2021a, p. 31). Essa construção de materiais didáticos voltados à aprendizagem, com amparo científico nos estudos do cérebro – portanto, ligados à psicologia educacional –, tem por base “os marcos normativos regentes do Programa, a produção acadêmica de ponta na área e as experiências exitosas nacionais e internacionais” (Brasil, 2021a, p. 4), o que Noguera-Ramírez definiria como “governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do Homo discens” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 231).

Outro autor que me ajuda a construir o argumento de que a Política examinada nesta pesquisa está fortemente entrelaçada com o discurso da aprendizagem e, portanto, da psicologia, é Biesta (2017). Gert Biesta, ao discutir a utilização do termo *aprendizagem*, tem como fio condutor a linguagem. Diz ele: “desde Foucault, sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam – e talvez possamos dizer até: constituem – o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito” (Biesta, 2017, p. 18). Tais práticas linguísticas corroboram a linguagem da aprendizagem como constitutiva dos fatores que permeiam o contexto histórico da emergência ou redescoberta do termo; um desses fatores é que ensinar “foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (Biesta, 2017, p. 20). Em busca de explicar essa série de eventos, Biesta elenca o que ele chama de “tendências para o surgimento da nova linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2017, p. 20).

A primeira tendência é a das novas teorias da aprendizagem, que se fixam na psicologia da aprendizagem, especialmente em teorias construtivistas e socioculturais, que questionam a aprendizagem como “absorção passiva de informações” (Biesta, 2017, p. 21). Daí que as percepções do ensino como “apoio e facilitação para a aprendizagem” (idem) acabam deslocando o papel do ensino, da aprendizagem e, por consequência, dos professores e dos estudantes.

O pesquisador elenca como segunda razão o Pós-modernismo e sua influência na prática educacional, “particularmente com respeito à ideia de que os educadores podem libertar e emancipar seus estudantes transmitindo racionalidade e pensamento crítico” (Biesta, 2017, p. 22). Aqui percebi um deslocamento, pois as Políticas que analiso se propõem libertárias, mas versam apenas sobre o crescimento do bem-estar econômico da população por meio da alfabetização, ou seja, não parecem reproduzir valores como uma suposta liberdade ou pensamento crítico.

O terceiro motivo da emergência da aprendizagem com o sentido educacional de transmissão de conhecimento seria a aprendizagem adulta. Biesta (2017) atribui isso a um mercado de aprendizagens de diferentes formas e por meios diversos, como clubes esportivos, manuais, internet, entre outros. A aprendizagem adulta, como o autor define, é “muito mais individualista, tanto em termos de sua forma como em termos de seu conteúdo e objetivo” (Biesta, 2017, p. 22). A aprendizagem “tornou-se um conceito tão apropriado para descrever essas atividades” (Biesta, 2017, p. 23).

Por fim, temos a erosão do estado de bem-estar social como razão dos “desenvolvimentos políticos e socioeconômicos mais amplos, particularmente com [...] o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo” (Biesta, 2017, p. 22). A essa razão, estão atrelados muitos outros aspectos. Dentre eles, destaco a ideia “de que os pais, como os consumidores da educação de seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas” (Biesta, 2017, p. 23). Poder-se-ia pensar que, então, é necessário ser contra o uso do termo *aprendizagem*, algo que o próprio autor se questiona. No entanto, Biesta (2017) acredita que, mais do que ser contra o termo *aprendizagem*, é preciso compreendê-la como problemática a ser pensada, haja vista que o uso do termo, como já vimos, produz sentidos.

A utilização do termo *aprendizagem* nos documentos que analiso tem influência na psicologia. Para corroborar essa percepção da emergência da aprendizagem como estratégia para reforçar as evidências científicas de um discurso psicológico, trago os excertos abaixo:

[...] James Heckman, prêmio Nobel de Economia, afirmou que os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais. **As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos.** (Brasil, 2019a, p. 4)

Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva. Embora o interesse da ciência nos processos de leitura e de escrita tenha surgido antes do século XX, as pesquisas e os estudos sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e quais os melhores modos de ensiná-las se aprofundaram somente a partir da década de 1970, quando então avançaram consideravelmente (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013). **As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita.** (Brasil, 2019b, p. 20)

“As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. **Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita.** Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há portanto nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido.” Jean-Émile Gombert Doutor em Psicologia Genética pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (Brasil, 2019b, p. 28)

No primeiro excerto, percebemos a relação da família no processo de desenvolvimento das crianças. A política parece também responsabilizá-la pelos primeiros anos de desenvolvimento da literacia: “De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no

processo de formação de seus filhos”. Nesse caso, além do que Biesta aponta, “que os pais, como os consumidores da educação de seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas” (Biesta, 2017, p. 23), eles passam a ser responsáveis pelos resultados.

No segundo excerto, vemos a entrada da ciência cognitiva como a grande novidade de compreensão dos processos de aprendizagem pelos quais o cérebro passa. Essa afirmativa pode ser ratificada no segundo excerto, que traz a definição de ciência cognitiva como “o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva”. Também se observa sua emergência como evidência científica que ressoa na PNA, ou seja, como a ciência que desvenda “o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita”.

No último trecho, notam-se a intenção de compreender os processos de aprendizagem e a defesa do ensino sistemático e explícito, afirmando-se que “a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de tornar automática”. Esse excerto é o comentário de um doutor em Psicologia Genética, um dos 21 especialistas que a Política Nacional de Alfabetização trouxe para a discussão no caderno da PNA. Os comentários desses profissionais são apresentados nos recuos das páginas, intitulados “O que dizem os especialistas”, reafirmando o conteúdo evidenciado na página ou dando informações complementares. Chama a atenção que, dos especialistas, somente seis são professores, e 13 são psicólogos. Há também um especialista em Música e um em Ciência da Motricidade. Outro aspecto a ser observado é que, dos 21 especialistas, apenas 12 são Brasileiros, mas 15 têm formação estrangeira em seus currículos.

Outra especialista, uma psicóloga, pergunta: “devemos ensinar as crianças a ler textos fáceis com palavras familiares? Sim, claro. É desse modo que elas desenvolvem fluência e automatismo” (Brasil, 2019, p. 30). Diante disso, pode-se compreender que os processos de alfabetização passam pelos efeitos de discursos psicológicos, tendo a neurociência como a base das evidências científicas

apontadas na PNA. Há ainda um último comentário, também de uma psicóloga, que diz que “os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que dão respostas definitivas a essas perguntas e descartam opiniões incorretas”. Esta observação demonstra a preponderância da Ciência – única e singular – sobre quaisquer outros saberes.

Tais enunciações retomam a discussão sobre a aprendizagem, especialmente considerando a influência da psicologia no discurso educacional (Silva, 1998; Stephanou, 2006; Aquino, 2014) que permeia fortemente as políticas aqui analisadas. Sob outra ótica, Aquino (2014) discutiu a aliança psi-educacional para desconstruir o sujeito psicopedagógico. Para tanto, o autor explica os modos de relação entre psicologia e educação, conceituando a psicologia educacional, que descreve “[...] os processos de aquisição cognitiva” (Aquino, 2014, p. 6) para fins de aperfeiçoamento da ação docente, e a psicologia escolar, “[...] disposta a auxiliar o educador a ampliar suas competências” (Aquino, 2014, p. 6). Os modos relacionais da psicologização da escola convergem no risco da “[...] apropriação desenfreada dos discursos psi no terreno educacional” (Aquino, 2014, p. 7). Essa apropriação figura como justificativa, segundo o autor: em “qualquer tipo de evento desestabilizador dos padrões normativos em vigor, recorre-se ao escrutínio não das variáveis conjunturais que o teriam precipitado, mas da índole psicológica dos implicados” (Aquino, 2014, p. 7). Para compreender melhor o governo psi e a influência da psicologia na educação, apoio-me em Nikolas Rose, que, ao discutir a formação do eu privado, estabelece três aspectos pelos quais a administração do eu contemporâneo pode ser explicada.

Primeiro, o pesquisador entende que as subjetividades de cada um são incorporadas aos objetivos dos poderes públicos. Quer dizer, “os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais” (Rose, 1998, p.31). Esse aspecto de governo do sujeito tem manifestações mais recorrentes, que o autor elenca como “o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico juvenil e a educação e vigilância dos pais” (idem). O autor aponta, em segundo lugar, o papel que as empresas, escolas e fábricas têm de envolver a “administração calculada das forças e

potências, humanas, em busca dos objetivos da instituição” (Rose, 1998, p. 32). O uso da subjetividade como mote de aumento da produção, seja de trabalho ou de conhecimento, é explicado por Rose: “a intersubjetividade se tornou central para a autoridade gerencial. Isto é, a vida organizacional adquiriu um matiz psicológico” (Rose, 1998, p. 32).

O terceiro aspecto de administração do eu é a expertise da subjetividade (Rose, 1998, p. 32). O autor salienta a influência de grupos profissionais de saúde, psicólogos, psicoterapeutas e terapeutas de diferentes organizações, em que cada um desses compreende uma forma diferente de “classificar e medir a psique, ao prever suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios” (Rose, 1998, p. 32). Essas técnicas de compreender os aspectos psicológicos do sujeito permitem que orientem nossas escolhas e nossa forma de agir, fazendo com que nos tornemos seres intensamente subjetivos (Rose, 1998, p.33). A expertise da subjetividade à qual o autor se refere estimula a autoconsciência, produzindo “indivíduos que estejam ‘livres para escolher’, cujas vidas se tornam válidas na medida em que estão imbuídos com sentimentos subjetivos” (Rose, 1998, p. 35).

Cogitei, considerando essa influência psi na prática educativa, que ela seria substituída pelo discurso das neurociências, em uma relação próxima do questionamento de Nikolas Rose (Carvalho; Lima, 2016, p. 807). Sobre isso, o autor elucida que “[...] os conhecimentos psicológicos não estão sendo deslocados nem substituídos, pelo contrário, estão sendo sustentados e têm granjeado uma maior objetividade por meio de uma referência ao cérebro” (Carvalho; Lima, 2016, p. 808).

Portanto, por intermédio de Rose (Carvalho; Lima, 2016, p. 807), entendo que a PNA, ao definir ciência cognitiva como “campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro”, está validando o saber e a estratégia de governo da política, dando legitimidade à autoridade (Rose, 2008, p. 158). A PNA, portanto, respaldada nas ciências cognitivas, aponta que “[...] a aprendizagem demanda acompanhamento, reforço e exercício do conteúdo” e que o papel do professor, diante disso, é identificar “possíveis dificuldades na aprendizagem e corrigi-las em tempo”. Ou seja, a psicologia torna-se uma estratégia de administração, “[...] partindo de julgamentos

que buscavam objetividade, neutralidade e, desta maneira, efetividade” (Rose, 2008, p. 158).

Até este ponto, procurei delinear, com a emergência de uma sociedade educativa, o deslocamento da educação para a aprendizagem e sua influência científica e psicológica na reprodução de sentidos do discurso educacional. Tal investimento dá-se para compreendermos as formas de constituição do professor alfabetizador que figuram em um entremeado de enunciações psicologizantes. Nesse sentido, “[...] as descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado”, um caminho de “mecanismos disciplinares, tecnologias individualizantes: proporcionar uma visibilidade geral de todos e de cada um” (Stephanou, 2006, p. 18). Assim, as evidências científicas estabelecem um só método de alfabetização e avaliações constantes, acaba por estabelecer-se como forma de governo na escola por meio da PNA.

A escola, então, é reforçada como “como laboratório de imposição de formas de vida e, ao mesmo tempo, espaço de resistência e de criação; lugar onde, nos detalhes, se destilam o óbvio e a novidade, o veneno e seus antídotos” (Aquino, 2014, p. 13), onde figuram não as mesmas técnicas que explica Stephanou (2006), mas “[...] novas tecnologias de imagens cerebrais”. Tais tecnologias “[...] desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita”. Para a PNA, as novas tecnologias de conhecimento do cérebro possibilitam afirmar “que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática”. O ensino explícito e a automatização ganham força em políticas públicas como inovação na maneira de possibilitar a aprendizagem dos estudantes, ou seja, as ciências psicológicas favoreceram as técnicas para o governo da alma (Rose, 1998, p. 41). Apoiada em Rose (1998) e Aquino (2014), percebo os múltiplos modos de discursividade psi que adentraram a PNA e seus desdobramentos, constituindo modos de ser professor e de conceituar a aprendizagem como evidência científica de que a PNA poderia inaugurar o tão sonhado sucesso escolar.

Ao longo desta seção, tive o propósito de mostrar como a Política conduz as condutas dos professores alfabetizadores³⁷. Para isso, inicialmente, mostrei como as políticas ditavam modos de ser professores alfabetizadores, “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”. Depois, evidenciei a presença da aprendizagem, reforçando o desejo da PNA de “impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional”. Por fim, apontei a aprendizagem com sentido psicológico, considerando que a PNA é criada por diversos psicólogos e construída com base na neurociência e na psicologia cognitiva, que objetivam desvendar “o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Pensar o sujeito professor a partir das políticas analisadas delinea alguém que “deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas” (Rose, 1998, p. 43). As formas de direcionamento ao professor na Política levam-me a refletir sobre o que parece emergir de sentidos da escola e do conhecimento dentro da PNA. A escola é uma “‘empresa educadora’, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações” (Dardot; Laval, 2017, p. 23); o conhecimento é “uma ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais” (Dardot; Laval, 2017, p. 17).

Essas percepções confluem no entendimento de que a escola imita o modelo do mercado (Biesta, 2017). Isso me leva a discutir, na próxima seção, esse modelo de escola-empresa, que acaba instaurando ambivalência nas Políticas e que faz deslizar sentidos da importância de uma formação docente a certo esvaziamento da docência.

³⁷ Como já mencionado, apesar de voltar-se à alfabetização, os documentos analisados não se referem ao professor alfabetizador. Porém, reconheço na pesquisa que essa menção ao professor em uma política que preconiza alfabetização está se referindo ao professor alfabetizador.

5.2 “O SUCESSO DE CADA PROFESSOR DEPENDE DO TRABALHO DOS DEMAIS PROFESSORES E REFLETE O SUCESSO DE TODOS ELES”³⁸: O NEOPROFESSOR³⁹

Na seção anterior, tratei da constituição de uma sociedade da aprendizagem pautada pelo discurso psicológico para conduzir modos de ser professores por meio das políticas públicas que analiso. A intenção psicológica, relaciono com o que Rose definiu como a Psicologia da Empresa (2008), que “designa uma forma de regular que é intrinsecamente ‘ética’: um bom governo é aquele baseado nas maneiras pelas quais as pessoas se governam” (Rose, 2008, p. 162). Percebi as recorrências dessa tríade psicologia-escola-empresa nas políticas e, por isso, trago os excertos abaixo:

A educação é a chave para evolução econômica e social de qualquer nação. Por meio dela, os indivíduos adquirem maior bem-estar, as famílias mantêm-se melhor estruturadas e o país prospera. Educação de qualidade é condição necessária para a efetiva fruição de direitos por parte dos cidadãos, razão pela qual a Constituição Federal de 19881 alçou a educação a direito social e concebeu diversas ferramentas para garantir tal direito, como será apresentado na próxima seção. As evidências científicas são abundantes em demonstrar a relação direta entre crescimento econômico e bem estar médio da população. (Brasil, 2021a, p. 5)

A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. **Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica.** (Brasil, 2019b, p. 42)

Portanto, com esta edição, reforça-se a implementação do inciso II do art. 8o do decreto da PNA, que prevê o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a literacia emergente e para a alfabetização cientificamente fundamentados, e ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com mais esta iniciativa, **seguimos firmes no objetivo de assegurar, por muitos meios, o direito à alfabetização e, assim, impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus**

³⁸ (Brasil, 2019b, p. 44)

³⁹ Em outubro de 2023, ao finalizar a escrita da dissertação, é lançado um artigo que utiliza o termo *neoprofessor* para se referir ao docente que “[...] busca se adaptar para responder ao processo de personalização demandado pelos alunos, seguindo um dos preceitos neoliberais que é o da máxima individualização” (Veira, Brites, Rollo e Rocha, 2023). Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7779/4820>

diferentes níveis e etapas, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País. (Brasil, 2021b, p. 12)

Em 2015, um estudo da Universidade de Luxemburgo, utilizando dados multidimensionais de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de diferentes escolas Brasileiras, concluiu que, embora o baixo nível socioeconômico exerça um forte impacto negativo sobre o desenvolvimento cognitivo de uma criança, uma educação de boa qualidade nos primeiros anos de vida pode contornar esse problema. **Os resultados encontrados dão suporte à hipótese de que as experiências que as crianças têm no início da vida afetam o desenvolvimento do cérebro. Uma base cognitiva sólida é crucial para o aprendizado e é um fator fundamental para quebrar o ciclo da pobreza, para promover o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais.** (Brasil, 2021a, p. 6)

No primeiro excerto, é reiterada a relação da educação com a economia: “[...] por meio dela, os indivíduos adquirem maior bem-estar, as famílias mantêm-se melhor estruturadas e o país prospera”. Esperar que a educação garanta a estruturação que as crianças precisam para passar pelos processos educativos reflete o quanto a família e a condição socioeconômica influenciam a aprendizagem, o que pode ser observado no terceiro trecho, onde se diz que o “ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica”. No quarto excerto, é reforçada a intenção da política de “promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País”. Por fim, o último excerto retoma, com base em uma pesquisa da Universidade de Luxemburgo, o quanto o baixo nível socioeconômico se reflete na aprendizagem, afirmando que “as experiências que as crianças têm no início da vida afetam o desenvolvimento do cérebro”. O trecho finaliza apontando a necessidade de uma base cognitiva sólida para “quebrar o ciclo da pobreza, para promover o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais”.

A partir dos recortes, reflito sobre a escola como esse local que se torna responsável por estabilizar o bem-estar econômico, garantindo ensino de qualidade para que o país prospere. Para tanto, o papel do professor parece estar imbricado no desenvolvimento econômico e social do país. Os excertos abaixo trazem pistas do lugar do professor nessa relação entre escola e economia:

Resta claro, portanto, que as dificuldades apresentadas nos anos iniciais têm sua origem no começo da trajetória escolar e, sobretudo, na falha apresentada nas aprendizagens das disciplinas básicas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa é a razão pela qual especialistas vêm advogando pela priorização da alfabetização e da Matemática básica no começo da trajetória escolar das crianças. Portanto, faz parte da missão do MEC investir intensivamente no PNLD anos iniciais do ensino fundamental, focando nessas duas disciplinas. **Esse é o recorte etário e temático em que se dá a melhor alocação de recursos para se atingir, no futuro, o desenvolvimento econômico e o bem estar dos Brasileiros. É a ferramenta e o caminho pelo qual o Governo Federal persegue o interesse público primário com efetividade e eficiência.** Nesse sentido, considerando os resultados dos principais indicadores de avaliação educacional, os critérios do PNLD foram aperfeiçoados, passando a contemplar conteúdos pedagógicos baseados em evidências, sem prejuízo da valorização dos currículos locais e regionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas. **Com efeito, a intenção é contribuir, de forma direta, para a autonomia e independência pedagógica do professor com efetividade, auxiliando-o no processo de preparo de aulas, estabelecimento de rotinas e aplicação de atividades.** (Brasil, 2021a, p. 12)

Que nenhuma criança fique para trás, é um dos lemas que inspiram a PNA. Considerando, por fim, o imenso desafio da alfabetização, de modo especial no Brasil, **a missão do professor alfabetizador se reveste de importância decisiva para a PNA. Figura central do ensino, o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade (art. 5º, VIII).** (Brasil, 2019b, p. 43)

Em uma revisão sistemática da base Cochrane, considerada uma das mais respeitadas do mundo, incluindo 736 crianças e adultos com dificuldades para ler palavras, evidencia-se que, intervenções explicitando a relação letra-som aumentam a taxa de acertos na leitura. Um estudo Brasileiro avaliou crianças de 5 e 6 anos de idade em São Paulo, no 1º ano do ensino fundamental. No início do ano, conhecer as letras e trabalhar a consciência fonológica foi essencial para o estágio de aprendizagem da escrita alcançado por elas 10 meses depois, explicando 82,3% da evolução da escrita dessas crianças. **Professor, esperamos que esses conhecimentos sejam úteis para sua prática didática. Lembre-se que você tem liberdade para adaptá-los para sua realidade e para utilizar o que for mais conveniente. Nas aulas a seguir, além de explicitar as relações letra-som, traremos estratégias de decodificação e de criação de palavras. O objetivo é ensinar às crianças, de forma simples e eficiente, o nosso sistema alfabético de escrita.** (Brasil, 2021b, p. 73)

No primeiro excerto, percebemos o par educação e economia, com o aditivo da ação do professor⁴⁰. A PNA e seus materiais, mediante orientações e formações, garantem “a autonomia e independência pedagógica do professor com efetividade, auxiliando-o no processo de preparo de aulas, estabelecimento de rotinas e aplicação de atividades”. No segundo trecho, vemos destacada a valorização do professor, para que este cumpra o “imenso desafio da alfabetização”, realizando sua “missão” de professor alfabetizador. Em ambos os recortes, nota-se o quanto o professor é visto como o sujeito capaz de dar conta da demanda exposta na PNA, que é alfabetizar no primeiro ano do Ensino Fundamental e, com isso, elevar o estado socioeconômico do país. No último excerto, é dito ao professor que ele tem liberdade para adaptar os conhecimentos à sua prática didática, desde que cumpra o objetivo, que é “ensinar às crianças, de forma simples e eficiente, o nosso sistema alfabético de escrita”. Entendo que a autonomia e a liberdade como regulações dos modos de ser professor figuram na Política porque a liberdade é “uma condição para a existência do poder” (Do Ó, 2009, p. 104). Tal argumento pode ser observado nos excertos abaixo:

O ensino explícito desse princípio é chamado também de instrução fônica sistemática, e não corresponde a um método específico de alfabetização. **O professor tem a liberdade para trabalhar o princípio alfabético, da forma que achar mais conveniente.** Numerosas evidências científicas apontam que o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético tem impacto significativo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças (Brasil, 2021b, p. 71)

Por fim, o Edital traz destaque para a relação entre professor e aluno, uma vez que a aprendizagem não pode ser entendida como um processo natural e **demandando intencionalidade pedagógica e ensino explícito por parte do professor, que passa a ter acesso a todos os materiais previstos no Edital e mantendo sua liberdade e autonomia para adotar as estratégias que entender serem as mais adequadas para sua turma**, já livros e materiais são meramente instrumentos de trabalho dos professores. (Brasil, 2021a, p. 32)

⁴⁰ Chama atenção nos documentos analisados, que nenhum deles se refere ao professor alfabetizador. O professor alfabetizador é citado apenas cinco vezes na PNA: uma delas em um título de seção, duas delas para referir-se a valorização do professor, uma delas para contextualizar que “as principais habilidades de todo o processo de escolarização consistem em ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Não por acaso o professor alfabetizador também ocupa o importante papel de ensinar habilidades de matemática básica”(Brasil, 2019b, p. 24) e uma em que diz o quando “a missão do professor alfabetizador se reveste de importância decisiva para a PNA” (Brasil, 2019b, p. 43). Quer dizer, em cinco documentos que se propõem a orientar e auxiliar o professor alfabetizador sobre as especificidades de alfabetizar, ele não é mencionado com o adjetivo que indica a particularidade de seu trabalho com o ensino e a aprendizagem.

Destaquem-se o mérito e o desafio dessa empreitada pioneira da Secretaria de Alfabetização. Que o programa Conta pra Mim contribua para a construção de um futuro próspero, livre e feliz para nossos pequenos. **Famílias engajadas na educação de seus filhos e crianças bem alfabetizadas: dois elementos que mantêm a chama da liberdade acesa.** (Brasil, 2019a, p. 5)

No primeiro trecho, vê-se uma dualidade do que se deseja do professor, quer dizer, este tem a liberdade para ensinar o princípio alfabético como deseja, porém, há que se considerarem as “numerosas evidências científicas” que apontam o ensino explícito e sistemático como o mais significativo. Então, se há liberdade, ela é regulada, forjada nos princípios que as políticas consideram como os mais efetivos, o que também pode ser percebido no segundo excerto: o professor tem acesso aos materiais criados pela política, “mantendo sua liberdade e autonomia para adotar as estratégias que entender serem as mais adequadas para sua turma, já livros e materiais são meramente instrumentos de trabalho dos professores”. Novamente, fala-se em autonomia e liberdade, mas garantindo o ensino explícito e o conteúdo escolhido nos livros didáticos pelo Documento Técnico-Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tido como “mero instrumento de trabalho”, como se ficasse a critério do professor utilizar o livro ou não, desconsiderando o próprio investimento que o governo federal faz em livros didáticos e literários distribuídos para todo o país e responsabilizando o professor por “desperdiçar” o recurso proposto pelo governo.

Por fim, o último excerto traz a participação das famílias em somatória com as crianças ‘bem’ alfabetizadas, os dois elementos que “mantêm a chama da liberdade acesa”: “o engajamento das famílias e crianças bem alfabetizadas”. Esse trecho, que está como apresentação do Ministro da Educação da época, Abraham Weintraub, diz muito sobre a inspiração da Política e dos programas que dela decorrem como ideais liberais. Nesse sentido, a liberdade que figura na Política propõe-se como libertária, mas permite que sejamos livres dentro de escolhas já feitas, ou seja, o ideal de liberdade é regulado por um método específico de alfabetização e uma forma específica de ensinar e de constituir-se professor. Essa lógica neoliberal que adentra a escola e os modos de ser sujeito professor foram discutidos por Dardot e Laval (2017).

Em *A nova razão do mundo*, Dardot e Laval (2017) debruçaram-se sobre a emergência do neoliberalismo, especialmente durante a crise financeira mundial de 2008, que demonstrou o autofortalecimento do neoliberalismo enquanto “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2017, p. 7). Não me deterei na difusão do neoliberalismo, mas em sua estratégia, que consiste em produzir “certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência [...]” (Dardot; Laval, 2017, p. 14). A forma de nossa existência, portanto, consiste na regulação, onde o mercado se torna o modelo do governo, e a empresa se torna o modelo do indivíduo.

Dardot e Laval (2017) discorrem sobre a constituição do sujeito capturado pelo neoliberalismo, “correlato de um dispositivo de desempenho e gozo” (Dardot; Laval, 2017, p. 316). Os autores explicam como as fronteiras das esferas de vida (entre estado, mercado e igreja) foram sendo borradas à medida que o deslocamento político de poder entre essas entidades cambiava. Com o impulso da democracia e do capitalismo, “o homem moderno se dividiu em dois: o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como ‘fim’ e o homem como ‘instrumento’” (Dardot; Laval, 2017, p. 318). Com o passar do tempo, a mercantilização fez com que a balança pendesse para a contratualização das relações humanas:

O contrato tornou-se mais do que nunca a medida de todas as relações humanas, de modo que o indivíduo passou a experimentar cada vez mais na relação com o outro sua plena e total liberdade de compromisso voluntário e a perceber a “sociedade” como um conjunto de relações de associação entre pessoas dotadas de direitos sagrados. Esse é o cerne do que se convencionou chamar “individualismo” moderno. (Dardot; Laval, 2017, p. 318)

Para que os sujeitos ajam conforme a contratualização, são estabelecidas estratégias sutis de controle do corpo, o que ficou conhecido como dispositivo da eficácia (Dardot; Laval, 2017, p. 319): ele “forneceu à atividade econômica os ‘recursos humanos’ necessários [e] foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo” (Dardot; Laval, 2017, p.319). As mudanças na constituição do sujeito tornam-se relevantes para perceber o que os autores chamam de novo governo, que “penetra

até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento” (Dardot; Laval, 2017, p. 320). Apoiados em Bentham, os autores descrevem a relação de poder desse assujeitamento, em que a liberdade de escolha “pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos por uma ‘mão invisível’ a fazer as escolhas que serão proveitosas a todos e cada um” (Dardot; Laval, 2017, p. 320). O governo, dessa forma, atua como “uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades de arranjo do conjunto” (Dardot; Laval, 2017, p. 320).

No século XIX, com a construção dos Estados-nações, “o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (Dardot; Laval, 2017, p. 321). Para tanto, a constituição do sujeito baseia-se em “governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (Dardot, Laval, 2017, p. 322). Esse assujeitamento é pautado no desejo como alvo do poder (Dardot, Laval, 2017, p. 322). O sujeito torna-se empresário de si mesmo, quer dizer, percebe-se como responsável pelo seu trabalho e pelo seu sucesso. Portanto, “ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (Dardot, Laval, 2017, p. 322).

Esse percurso da constituição do sujeito atravessado pela racionalidade neoliberal, que ia se moldando politicamente ao mesmo tempo que moldava os sujeitos, torna-se importante para chegarmos à definição de neossujeito. Dardot e Laval (2017) discutem, a partir de Lacan, a sujeição pelo *gozo de si*. O gozo de si é entendido pelos autores como “aspiração à plenitude impossível” (Dardot; Laval, 2017, p. 361), portanto, a empresa,

[...] limita o gozo de si pela coerção do trabalho, da disciplina, da hierarquia, por todas as renúncias que fazem parte de certa ascese laboriosa. A perda de gozo não é menos pronunciada do que nas sociedades religiosas, mas é diferente. Os sacrifícios não são mais administrados e justificados por uma lei dada como inerente à condição humana, sob suas diferentes variedades locais e históricas, mas pela reivindicação de uma decisão individual “que não deve nada a ninguém”. (Dardot; Laval, 2017, p. 361)

O entendimento de si como uma empresa faz com que o sujeito compreenda que o sucesso da empresa é seu sucesso pessoal, da mesma forma que o fracasso

da empresa é também responsabilidade dele; portanto, ele não pode perder, “[...] porque é a um só tempo o trabalhador que acumula capital e o acionista que desfruta dele” (Dardot; Laval, 2017, p. 362). O gozo de si, nesse sentido, torna-se o dispositivo pelo qual o sujeito passa a ser governado; sujeito que oscila “entre depressão e perversão, o neossujeito é condenado a ser duplo: mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável” (Dardot; Laval, 2017, p. 363).

Percebo, então, com Dardot e Laval, a liberdade regulada de um sujeito professor, atravessado por uma racionalidade neoliberal que o responsabiliza por aplicar um método de alfabetização com orientações baseadas em evidências científicas e o conduz a fazê-lo para obter sucesso na “missão de alfabetizar”. Quando o texto da PNA diz que “o professor tem a liberdade para trabalhar o princípio alfabético da forma que achar mais conveniente” e, logo depois, afirma que “numerosas evidências científicas apontam que o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético tem impacto significativo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças”, ele está conduzindo a escolha do professor, ou seja, está governando pela liberdade. Trata-se, pois, de “agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (Dardot; Laval, 2017, p. 17).

A PNA também afirma que seus materiais possibilitam ao professor “liberdade e autonomia para adotar as estratégias que entender serem as mais adequadas para sua turma, já livros e materiais são meramente instrumentos de trabalho dos professores”. Nesse trecho, observa-se que essa intenção é revestida de uma racionalidade neoliberal, que “impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal” (Dardot; Laval, 2017, p. 325). Desse modo, caso o professor deseje utilizar outros materiais, repousa sobre ele a responsabilidade por “desperdiçar” o material didático financiado pelo governo.

Ainda discutindo com Dardot e Laval (2017), retomo o título desta seção de análise: o comentário de uma especialista convidada a colaborar com a escrita da Política, que diz que “o sucesso de cada professor depende do trabalho dos demais

professores e reflete o sucesso de todos eles”. Pensando nesse trecho, reflito sobre o quanto a ética empresarial “transforma o trabalho no veículo privilegiado da realização pessoal: sendo bem-sucedidos profissionalmente, fazemos da nossa vida um ‘sucesso’” (Dardot; Laval, 2017, p. 327). Proponho, então, a partir do neologismo *neossujeito*, discutido pelos autores por meio de um termo de Jean-Pierre Lebrun, o termo **neoprofessor alfabetizador** para descrever o sujeito professor que, atravessado por uma racionalidade neoliberal, passa a compreender a escola como uma empresa e a si mesmo como o empresário que precisará corresponder aos objetivos de aprendizagem de todos e de cada um, para obter sucesso profissional e, dessa forma, o sucesso pessoal.

O sujeito neoprofessor também corresponde a uma nova constituição de formação continuada que o auxilie a dar conta do que prevê a PNA. Tais estratégias “[...] englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação” (Dardot; Laval, 2017, p. 327). Nos excertos abaixo, podemos observar como as políticas que analiso apresentam a formação de professores:

Conforme descrito, **a qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino e da formação profissional no Brasil ainda é relativamente baixa, impactando negativamente na produtividade do país.** Evidências científicas robustas comprovam que o investimento na qualidade da educação, especialmente nos anos iniciais, é um fator fundamental para quebrar o ciclo da pobreza, para promover o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais. (Brasil, 2021a, p. 35)

Figura central do ensino, o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade (art. 5º, VIII). Nos dias de hoje, **muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor. A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.**(Brasil, 2019b, p. 43)

O Curso Práticas de Alfabetização nasceu de um sonho: disponibilizar, para todos os professores alfabetizadores e professores da pré-escola do Brasil, um referencial prático e baseado em evidências para que pudessem planejar suas aulas com mais efetividade. Trata-se de um desdobramento da Política Nacional de Alfabetização, que elenca, como um de seus princípios, a fundamentação de ações em evidências científicas. **Entre essas ações destacam-se o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e o estímulo à formação continuada de profissionais da educação.** (Brasil, 2021b, p. 13)

No primeiro excerto, é apontada a baixa qualidade da formação oferecida nas instituições de ensino, o que impacta “negativamente na produtividade do país”. Tal

indicação reforça a desqualificação da formação oferecida. Não quero dizer aqui que a formação existente no país é suficiente, pois não vislumbro a suficiência de um ensino acadêmico especialmente voltado às relações humanas, mas o que existe hoje em formação acadêmica foi um processo de mudanças, lutas e desafios que não pode ser considerado pelo impacto negativo na produtividade do país.

No segundo excerto, é afirmado que “muitos bons estudantes” desistem da carreira do magistério pela desvalorização do professor. Como solução possível, a PNA objetiva “promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental”. Novamente, a responsabilização pela desvalorização do professor é o saber que este não possui, o percurso formativo inexistente. Não se menciona em nenhum momento a participação na criação de novas políticas, nem o pagamento de um piso que eleve a carreira docente. O esmaecimento do ofício de professor é resultado de pouca formação, e a solução para isso é propor outro tipo de currículo, “com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas”.

No terceiro trecho, fala-se especificamente sobre o manual *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador*, iniciativa do Tempo de Aprender: “um referencial prático e baseado em evidências para que pudessem planejar suas aulas com mais efetividade”. A Política, portanto, desenvolveu materiais didáticos que orientam os professores, estimulando a “formação continuada de profissionais da educação”. Se, por um lado, o material empírico intenta valorizar o professor pela formação inicial e continuada baseada em evidências científicas, por outro, os documentos por vezes dão a impressão de que a figura do professor não tem tanta importância, o que podemos observar nos excertos abaixo:

Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras.

Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. **As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!**

As práticas de Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência. **Literacia Familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos.** (Brasil, 2019a, p. 13)

O aplicativo não substitui a atuação dos professores, mas a complementa. Reforça também componentes essenciais para a alfabetização destacados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), sobretudo a consciência fonológica e o conhecimento alfabético. Agradeço à GraphoGame e, por meio do Instituto do Cérebro (InsCer), à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que trabalharam para tornar o software acessível também às crianças Brasileiras. Que professores, familiares e crianças possam fazer bom uso desse importante recurso. (Brasil, [2020], p. 5)

Estudos mais recentes mostram que o GraphoGame é ainda mais eficaz quando utilizado em conjunto com atividades de sala de aula, com um programa de alfabetização e com um currículo rico em linguagem oral. **Todo professor sabe que, para formar um leitor, é preciso mais que aprender as relações entre as letras e os sons da língua. Mas esse aprendizado é fundamental para os passos seguintes na aprendizagem da leitura.** O GraphoGame vem para auxiliar essa etapa no processo de alfabetização. O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe), promovido pelo Ministério da Educação, contou com diversos cientistas Brasileiros, e também mostrou, mais uma vez, a importância de aprender a relação entre os sons e as letras para a alfabetização. (Brasil, [2020], p. 9)

[...] a PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. Nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros e é capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que terão influxo positivo para a alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º, II). Por isso se deve aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil para integrar práticas pedagógicas no campo da linguagem, da literacia e da numeracia (art. 3º, VI). **Nesse estágio a criança, com a ajuda de pais, cuidadores ou professores, vai modelando a linguagem e os movimentos corporais; começa a empreender a lenta e gradual conquista do seu corpo e da sua inteligência, percebe o mundo ao redor e busca ordená-lo a seu modo.** (Brasil, 2019b, p. 41)

A partir do momento que se tem acesso a materiais digitais, mesmo diante da impossibilidade momentânea de participação presencial, o aluno passa a ter a seu alcance alternativas para aprendizagem remota. Propiciar aos alunos das redes públicas oportunidades cada vez mais próximas às dos alunos de escolas privadas os coloca em condições cada vez mais favoráveis em termos competitivos no âmbito educacional. Ainda, além das facilidades e estímulos cognitivos que novos materiais digitais trazem, a familiaridade com esses formatos permitirá ao aluno que desde cedo vá se acostumando a uma realidade tecnológica inexorável. (Brasil, 2021a, p. 33)

No primeiro excerto, é possível perceber que o viés do Conta pra Mim é familiar, o que reforça a ideia de que “os pais são os primeiros professores de seus filhos”. O trecho faz-me questionar o quanto isso pode indicar qual o lugar do professor, já que “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em

uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar”⁴¹. No segundo trecho, que versa sobre o aplicativo GraphoGame, é mencionado que o jogo não substitui a ação do professor, mas a complementa. No trecho seguinte, é mencionado o valor da primeira infância, e a PNA traz a possibilidade de “aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil para integrar práticas pedagógicas no campo da linguagem, da literacia e da numeracia”. Para tanto, a criança, “com a ajuda de pais, cuidadores ou professores, vai modelando a linguagem e os movimentos corporais”. Pais, cuidadores ou professores podem, portanto, estimar o desenvolvimento infantil.

Por fim, o Documento Técnico-Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático traz os materiais digitais, afirmando que, “mesmo diante da impossibilidade momentânea de participação presencial, o aluno passa a ter a seu alcance alternativas para aprendizagem remota”. Tais tecnologias ainda o aproximariam dos estudantes de escolas privadas “em termos competitivos no âmbito educacional”, segundo o documento. A ‘aprendizagem remota’ e o acesso a materiais didáticos digitais seriam uma possibilidade, inclusive, de reduzir uma defasagem entre o ensino público e o privado.

Essas enunciações podem ser percebidas nos autores Nörnberg (2020), Masschelein e Simons (2017) e Laval (2019). Marta Nörnberg, no artigo intitulado “Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência”, une a PNA e os modos de ser professor, dizendo que “essas políticas instituem um conjunto de orientações que conduzem à desintelectualização dos docentes, posicionando-os no lugar de facilitadores ou mediadores da aprendizagem” (Nörnberg, 2020, p. 2). Nesse sentido, os professores são gerenciadores do ensino, e a docência passa a ser “controlada e regulada por meio da definição de pacotes educacionais e materiais de ensino produzidos por especialistas e comercializados por empresas educacionais” (Nörnberg, 2020, p.4), visando a melhores resultados nos testes e avaliações para medir o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

⁴¹ Estou ciente de que a Literacia Familiar não vai substituir o trabalho do professor. Mas ela pode corroborar com a descaracterização da Educação Infantil somado ao processo de homeschooling (PL 1338/2022) que vem sendo discutido no Brasil. Dessa forma, o estímulo a literacia familiar poderia representar essa ideia de que os pais podem ser os professores de seus filhos.

Sobre a Política Nacional de Alfabetização, Nörnberg afirma que “o documento restringe o sentido da alfabetização a uma atividade mecânica e processual, desconsiderando implicações políticas e negligenciando a natureza social, cultural e cognitiva da língua” (2020, p. 5). A autora dialoga com Biesta (2017) para descrever as razões que influenciaram a criação da PNA, sendo elas: a influência da Psicologia na educação; a reiterada circulação de enunciações referentes à emancipação dos estudantes; o crescimento do discurso conservador; uma disseminação de cursos de curto período fora das instituições escolares, propagando que a educação pode dar-se em qualquer lugar; a relação econômica e política, como bem-estar social, fazendo com que o cidadão passe a ser consumidor do Estado, o que se constitui “como base de uma cultura de controle e de prestação de contas que resultam em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos e reguladores das práticas de ensino” (Nörnberg, 2020, p. 6).

Portanto, quando a PNA afirma que “muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor”, acaba por responsabilizar a formação docente pelos baixos índices de aprendizagem e “como argumento para justificar a gradativa omissão do Estado na garantia da educação pública” (Nörnberg, 2020, p. 11). Essa desintelectualização da docência (Nörnberg, 2020), Masschelein e Simons (2017) atribuem a uma profissionalização do professor. Os autores, ao traçarem paralelos entre o desaparecimento da escola e a sua reinvenção, elencando os deslocamentos do conceito de escola, discutem o papel do professor, tomando a instituição escolar como espaço de suspensão do tempo. O professor, como figura pedagógica e como mestre, “[...] faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, a fim de engajá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria” (Masschelein; Simons, 2017, p. 69).

Para discorrer sobre o abandono do sentido produtivo do ofício para dedicar-se à técnica, os autores citam como exemplo um engenheiro que declara seu amor pela técnica, bem como seu desejo de explorá-la como forma de liberdade de si mesmo e da ordem econômica. Então, ele deixa de ser engenheiro para tornar-se professor; torna-se um “escravo liberto”, pois não é mais “escravo” da economia, mas um “escravo” de seu amor pelo assunto e pelo mundo (Masschelein; Simons, 2017, p. 69). A mudança de profissão gera sentimentos dúbios nos espectadores,

que ora pendem para o lado idealista, ora para a piedade por um sujeito que não correspondeu aos desafios da profissão de engenheiro. Tal percepção procede da falta de importância da posição do professor, uma vez que este não é um pai ou uma mãe. O professor “[...] é uma figura cujo modo de vida implica certo nível de autoconfiança e autodisciplina. É alguém que constantemente lembra a si mesmo que é um escravo liberto e que há um preço a pagar por isso” (Masschelein; Simons, 2017, p. 70). Esse professor não se preocupa com a ordem social ou econômica, porque se preocupa com sua relação e, portanto, pode ser definido como um aproveitador” (Masschelein; Simons, 2017, p. 70).

O professor, então, enquanto “escravo liberto”, aproveitador de seu entrelugar, profanador de regras sociais previamente impostas e mestre de suspensão do tempo, é um *amateur*. “ele ama o mundo e as crianças e, portanto, é um entusiasta ou um *amateur*, cujo amor não se limita ao horário de trabalho” (Masschelein; Simons, 2017, p. 71). Daí a necessidade de domar a escola e o professor pelo sentimento dúbio de admirar a escola, mas não de aprová-la, porque, por meio dela, o filho destinado a cuidar do negócio da família pode tornar-se um artista ou um historiador (Masschelein; Simons, 2017, p. 71). Tal estratégia de dominação do espaço escolar consiste em

[...] neutralizar ou “profissionalizar” a dupla relação de amor, ou em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto em escravo real (o funcionário público-escravo do Estado, o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia) – ou por transformá-la em uma relação contratual, como acontece cada vez mais hoje em dia – ou seja, transformando o escravo liberto em um serviço profissional ou um “flexível” empregado autônomo e pessoa empreendedora. (Masschelein; Simons, 2017, p. 71-72)

A profissionalização do professor tem três variantes, que os autores definem como táticas. Na primeira delas, ele é tratado como especialista, isto é, alguém “cuja especialização é baseada em conhecimento validado e confiável: alguém que age ‘metodologicamente’ e de forma ‘baseada em evidências’” (Masschelein; Simons, 2017, p. 72). O objetivo é centrar-se no profissionalismo como constituição de sujeito; a base de seu trabalho é o conhecimento, constituído de “teorias cientificamente provadas, modelos, métodos e até mesmo de uma deontologia cientificamente validada” (Masschelein; Simons, 2017, p. 72).

A segunda variante refere-se ao professor especialista que vemos na primeira variante, porém, este transforma o conhecimento em competências. Os autores trazem como exemplo “os perfis profissionais compilados pelos governos e as listas anexas de competências básicas esperadas do professor (iniciante)”, entendendo a formação inicial como uma régua, em que os perfis profissionais funcionam “[...] como um instrumento para avaliar, ajustar e desenvolver o profissionalismo do professor, por um lado e, por outro, como o ponto de partida para determinar as competências [...] esperadas de jovens professores recém-saídos da formação de professores” (Masschelein; Simons, 2017, p. 74).

A terceira variante é a da profissionalização por meio da responsabilização. Nas variantes anteriores, a educação é um serviço a ser prestado, e o professor está a serviço de alguém: “isso pode variar da centralidade no aluno para a centralidade no mercado de trabalho para um foco em atingir determinados objetivos (impostos por um governo em nome das expectativas sociais)” (Masschelein; Simons, 2017, p. 74). Entendendo a educação como uma prestação de serviços, é natural que pensemos em qualidade para definir se essa educação está dentro de nossos padrões. Para Masschelein e Simons, a qualidade é algo “[...] ‘vazio’. Toda e qualquer coisa pode se tornar um indicador de qualidade, e nada pode escapar do olho da garantia de qualidade que tudo vê” (2017, p. 75).

O resultado dessa tríade de variantes que conduzem a profissionalização do professor é que este, como prestador de serviços, está submetido “[...] a um tribunal de qualidade e obedece às leis da qualidade de serviço. Em tal cultura, a garantia de qualidade não é mais experimentada como (maior) alcance burocrático, nem como um jogo chato, mas como um regime louco – com características totalitárias” (Masschelein; Simons, 2017, p. 75). Portanto, o professor foca em resultados e lucro para obter sucesso, de maneira que não vivencia mais tempo livre, pois “seu tempo deve ser produtivo e funcional e ser destinado a um uso o mais eficiente possível no serviço de metas e objetivos predeterminados. Mesmo o tempo gasto em atividades sociais ou a atenção dada aos problemas emocionais dos alunos são tornados funcionais” (Masschelein; Simons, 2017, p. 76). Portanto, a constituição docente baseada na profissionalização é transformada e também transforma, ressignificando as concepções que temos sobre escola e ensino.

A escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho, ao invés de uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas. Em outras palavras, não há mais qualquer “tempo livre” para dar forma ao amor pelo assunto, pela causa – pelo menos não durante o horário comercial. (Masschelein; Simons, 2017, p. 76)

Essa descaracterização do que conhecemos por escola, professor e ensino leva-me a refletir sobre as políticas que analiso como garantidoras da profissionalização do ensino e do ser professor, constituindo a docência do neoprofessor mediante formação continuada e desvalorização profissional. Estas discussões encontram fortes aproximações com o livro *A escola não é uma empresa*, de Christian Laval (2019). O autor discute, a partir de documentos oficiais de organizações, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o deslocamento da educação como bem público para a escola como uma empresa, gerida para cumprir os índices que garantem o desenvolvimento econômico dos países, ou seja, a entronização “[...] progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal” (Laval, 2019, p. 22). Ao refletir sobre a mutação das relações escolares, são elencadas três tendências indissociáveis, que nos ajudam a compreender esse novo modelo de escola, em que “o universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da autonomia dos campos do saber ou o significado intelectual e político da separação entre o mundo da escola e o das empresas” (Laval, 2019, p. 29).

A primeira tendência é a desinstitucionalização. Essa tendência é percebida pela desconstrução da escola pela adequação às demandas, o que a constitui como “[...] ‘empresa educadora’, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações” (Laval, 2019, p. 30). A segunda tendência é a desvalorização. Aqui, percebe-se a erosão do que conhecíamos sobre a escola como espaço de transmissão de cultura (Laval, 2019, p. 30) para a “[...] transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (Laval, 2019, p. 30). Por fim, temos a tendência de desintegração, que é “a introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola por intermédio da promoção da ‘escolha da família’, isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual” (Laval, 2019, p. 30). Tais tendências unem-se

na concepção de um novo modelo escolar, em que a escola é cada vez mais parecida como uma empresa,

[...] uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico. (Laval, 2019, p. 31)

Para corresponder a essa estrutura escolar, há que se passar pela profissionalização. O ensino passa a ser pensado “em termos de perspectivas profissionais e, mais além, a educação inteira deve ser pensada apenas como mais um momento de uma formação contínua” (Laval, 2019, p. 111). Essa formação também diz respeito ao professor, que precisa ser formado dentro do espírito da empresa (Laval, 2019, p. 113). Ao ensinar, o professor passa a preocupar-se com “[...] a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico” (Laval, 2019, p. 113). Portanto, o papel do professor, diferentemente de um *amateur*, que ensina não só a técnica, mas seu amor pela técnica, como Masschelein e Simons (2017) definiam, torna-se orientar e avaliar: “[...] se tornou ‘coach’ e ‘pesquisador’” (Laval, 2019, p. 160).

A partir de Nörnberg (2020), Masschelein e Simons (2017) e Laval (2019), percebo a PNA e seus programas como documentos baseados em uma racionalidade neoliberal, na qual a escola se torna uma empresa, e o professor, um neoprofessor para atender às demandas da escola-empresa. Percebo isso na PNA, que aponta o quanto “a qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino e da formação profissional no Brasil ainda é relativamente baixa, impactando negativamente na produtividade do país” (Brasil, 2021a, p.35). Isso é pensado por Nörnberg como forma de acirrar o controle dos professores, por meio de “autorresponsabilização e cerceamento, especialmente porque criam entre os professores um senso de que é preciso continuamente buscar qualificação para atender às demandas das crianças e de suas famílias, sem, no entanto, discutir ou garantir condições objetivas para o trabalho docente” (Nörnberg, 2020, p. 6).

Ainda sobre a formação de professores, aponta-se que muitos “bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de

valorização do professor”, o que a PNA busca resolver pela promoção do “aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas”. Portanto, parece que a desmotivação da carreira docente seria resolvida com formação acadêmica. Tal premissa repousa, de certa forma, sobre o professor universitário e afeta todos os currículos, dos maiores aos menores, para que, desde a formação básica, se entenda que a construção curricular tem “[...] sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2019, p. 36).

Assim, a formação, que passa a ser rápida e objetiva, é reestruturada em cursos, de preferência, associados ao uso de tecnologias que “[...] os professores são pressionados a usar em suas salas de aula sob a alegação de assim motivar e manter o interesse dos estudantes, melhorando a sua aprendizagem” (Nörnberg, 2020, p. 6). Um exemplo disso é o trecho do Documento Técnico-Científico do PNLD, que afirma que, quando se têm disponíveis os materiais digitais, “mesmo diante da impossibilidade momentânea de participação presencial, o aluno passa a ter a seu alcance alternativas para aprendizagem remota”. Os documentos oficiais contemplam o ensino remoto, o que Nörnberg explica como um movimento em que “[...] as escolas são pressionadas a migrar suas atividades de ensino para a modalidade remota sob a alegação de que o rebaixamento dos índices educacionais incidirá no decréscimo da economia nacional” (Nörnberg, 2020, p. 11).

Esses movimentos de reestruturação da escola delineiam, segundo Laval (2019), uma nova ordem educacional, pela qual “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (2019, p. 32). É por compreender a escola como uma empresa que a política se direciona aos pais como clientes e também como corresponsáveis pelo aproveitamento do “desenvolvimento infantil para integrar práticas pedagógicas no campo da linguagem, da literacia e da numeracia”, já que “os pais são os primeiros professores de seus filhos”. Desse modo, “os pais mais mobilizados e mais disponíveis começam a ‘colonizar a escola’, enquanto os professores são impelidos

a se converter em ‘empreendedores associativos ou políticos locais’” (Laval, 2019, p. 279).

Por um lado, a família é corresponsável pela aprendizagem, para que assuma com os professores a educação das crianças, mas, por outro, parece haver uma desresponsabilização do Estado, que desconsidera o impacto da desigualdade social, afirmando que “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar” (Brasil, 2019a, p. 13). Nessa nova ordem educacional, portanto, o imperativo é isentar o Estado, e “[...] todos os tipos de problemas na escola e no seu funcionamento podem ser atribuídos a problemas na autogestão do professor” (Masschelein; Simons, 2017, p. 78).

Ao longo desta seção, ocupei-me de traçar um paralelo entre a liberdade regulada do professor e seu papel dentro do mecanismo da PNA como constituição do neoprofessor. Ao mesmo tempo, procurei mostrar o aumento da responsabilização da família pela aprendizagem das crianças, como se essa somatória garantisse o crescimento econômico do país e o recrudescimento das desigualdades sociais. Destaco, desses argumentos, a percepção de uma isenção de responsabilidade do Estado, em depositar na criação de materiais didáticos a efetividade do sucesso escolar. Um dos efeitos disso é a constituição de um neoprofessor, que passa a exercer sua função como “[...] uma empresa pequena, mas excelente e bem gerenciada” (Masschelein; Simons, 2017, p. 78). Espera-se que o professor “[...] gerencie seu próprio tempo (‘estabelecer prioridades’), sua produção de energia (‘exercer esforço e recarregar as baterias’), suas competências (‘um par de tarefas para recursos humanos adequados’) e seu nível de qualidade (‘desenvolver qualidade de serviço’)” (Masschelein; Simons, 2017, p. 78). No próximo capítulo, apresento algumas considerações finais sobre a pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DO PROFESSOR

O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem. (Larrosa, 2016, p. 47)

Início o capítulo de “despedida” de minha dissertação com uma epígrafe que me ajuda a pensar esta pesquisa como uma forma de renovação daquilo que sentimos e vivemos desde 2019, com a homologação da PNA⁴². Foi a partir do esforço (e da urgência) em prestar atenção naquilo que os imperativos da vida insistem em nos subtrair dos sentidos que busquei justificar a realização desta investigação. Propus-me a produzi-la a partir da seguinte pergunta: "De que forma a Política Nacional de Alfabetização engendra modos de ser professor alfabetizador?", focando em dois objetivos específicos: 1) Descrever os documentos que integram a PNA; e 2) Examinar enunciações sobre o professor alfabetizador nos documentos da PNA.

O material empírico escrutinado neste estudo constituiu-se do texto que institui a Política Nacional da Alfabetização, do Documento Técnico-Científico do PNLD, do manual sobre o GraphoGame, do manual "Conta pra mim: Guia de literacia familiar" e do livro "Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador". Inspirei-me no conceito-ferramenta da governamentalidade e na análise do discurso do filósofo francês Michel Foucault para constituir uma atmosfera teórico-metodológica alicerçada no pensamento pós-crítico, utilizando autores como Veiga-Neto (2007), Dardot e Laval (2017), Biesta (2017), Rose (1998; 2008) e Masschelein e Simons (2017).

Retomando meus objetivos, busquei descrever minuciosamente os cinco documentos, como indicava o primeiro objetivo da pesquisa. Fiz isso não porque desejasse emitir juízo de valor, mas para explorá-los e deixar que, de certa forma, falassem comigo e apontassem ao menos algumas pistas acerca dos questionamentos inscritos em minhas inquietações investigativas. A partir dessa

⁴² Desde a homologação da PNA houveram movimentos pedindo a revogação da política. A ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização) tem diversas manifestações solicitando a revogação da PNA e seus desdobramentos, mas esta só foi revogada em 12 de junho de 2023, no Decreto nº 11.566, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Consta, no art. 37, o texto: “ Fica revogado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019”(Brasil, 2023).

leitura e exploração pude, então, desenvolver o meu segundo objetivo, que consistia em perceber os modos de engendramento do professor alfabetizador no material empírico. Mapeando os sentidos que emergiram dessa análise, percebi o conceito de aprendizagem apoiado em um viés psicológico, o que auxilia a embasar o conhecimento em evidências científicas que garantem o sucesso da alfabetização pelo método fônico.

A dissertação foi organizada em seis capítulos: no primeiro, apresentei minha constituição enquanto professora pesquisadora que se tornou servidora pública durante o percurso do mestrado, o que me possibilita perceber o grau de importância de discutir a entronização do método fônico nos materiais didáticos. No capítulo dois, realizei um modo de narrar a história da alfabetização no Brasil, uma das tantas óticas possíveis para perceber os atravessamentos que perpassaram e ainda estão em voga quando mencionamos o processo de alfabetização. Ademais, apresentei a revisão bibliográfica realizada para compreender a relevância da pesquisa.

No terceiro capítulo, descrevi as cinco políticas que constituem o material empírico para conhecer os documentos e o que eles estão propondo, cada um em sua especificidade. No quarto capítulo, destaco os caminhos teórico-metodológicos que sustentaram a investigação em duas seções: a primeira foi utilizada para compreender o conceito de governamentalidade; na segunda seção, apresentei a escolha de empreender uma pesquisa pós-crítica. Também discuti o 'mecanismo da PNA' como estratégia de governo em cadeia (Klein, 2017), o que me ajudou a explicar o funcionamento da PNA como tática de governo que constitui os professores alfabetizadores como maquinaria.

No quinto capítulo, desenvolvi as análises em duas unidades de sentido, nas quais notei a desvalorização do professor e o esvaziamento da carreira docente, com amparo na ideia de má qualidade na formação acadêmica. Uma das marcas dessa desvalorização é a de desresponsabilizar o Estado, "[...] promovendo a manutenção de posições cada vez mais excluídas e o agravamento das desigualdades" (Bragamonte, 2022, p. 97). Outro efeito observável é o deslocamento do lugar da família na PNA, tendo em conta que, desde a Lei 9.394/96, no artigo que coloca a educação como dever do Estado e da família, não havia uma política educacional voltada para a escola que regulasse o papel da

família nos processos de aprendizagem das crianças, como parece ser o caso da PNA.

Dessa forma, ao lançar a PNA, o Estado isenta-se e responsabiliza pais e professores pelo sucesso na educação, sem considerar fatores como a desigualdade social. Tais reflexões apontam para a condução de condutas de um sujeito permeado pela docência neoliberal, o neoprofessor alfabetizador. Portanto, ao perceber a constituição de um neoprofessor alfabetizador, questiono-me sobre a perspectiva de futuro da pesquisa, das políticas públicas para a alfabetização e da docência.

O mecanismo da PNA, ao constituir o neoprofessor alfabetizador como maquinaria alfabetizadora, garantindo o sucesso econômico, uma vez que "[...] o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação" (Brasil, 2019b, p. 5), acabou por engendrar também modos de ser aluno. Por isso, um dos caminhos de continuidade possíveis para essa pesquisa seria o de perceber os modos de ser estudante que figuram nas políticas públicas voltadas para a alfabetização, de 2019 a 2022. Poderiam ser considerados, então, os documentos citados no relatório criado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2022), demonstrando os avanços no campo da educação durante o governo Bolsonaro.

Além disso, acredito que outros estudos decorrentes desta investigação poderiam envolver o deslocamento político do Brasil, com a reeleição do Presidente Lula, e no aceno aos projetos que ele tem articulado, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que procura "garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental", além da consolidação da alfabetização de crianças que foram afetadas pelos anos de pandemia.

Ao pensar nas possibilidades investigativas não exploradas, considero as limitações que a conclusão da pesquisa traz. Enquanto um estudo pós-crítico, não há uma conclusão como razão ou resposta final, de fato. Mas enquanto um mestrado, temos um prazo que nos impele a finalizar a pesquisa dentro de dois anos; portanto, é peremptório chegar a um ponto em que não finalizamos, mas em que nos despedimos desse percurso de tornar-se pesquisador. Limitada pelo tempo, não explorei profundamente o conceito de servidão maquínica de Lazzarato (2014), mas penso que contribuiria muito para a discussão, especialmente considerando a

subjetivação docente e a gerência das emoções e desejos capturados pela racionalidade neoliberal.

Reavendo a epígrafe deste capítulo, acredito que encontrei na PNA o bastante para problematizá-la e, ao fazer isso, acabei me reencontrando também com minha profissão e com todos os atravessamentos que confluem no esvaziamento da docência. Analisei as políticas como uma forma de perceber a realidade, pensando nos meandros, nos desvios, nos disfarces e também nos confrontos, no ativismo de lutar pela valorização como profissionais da educação. Para tanto, é necessário garantir um piso salarial junto com uma formação continuada. Cabe, ainda, refletir sobre essa formação docente, não como a PNA preconiza, mas como formação humana, na qual

[...] a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado a sua própria forma. (Larossa, 2016, p. 52)

Acredito ter presenciado, vivido, experienciado essa formação humana que ressoa em mim. E essa formação por ressonância também reverbera durante o processo de desenvolver a pesquisa no mestrado, especialmente adentrando nos estudos foucaultianos, que me possibilitaram olhar para os processos escolares de outra forma, especialmente no que diz respeito à gestão escolar, cargo que ocupo nesse momento.

Da mesma forma, penso criticamente nas políticas de alfabetização que analiso como um projeto de domar a escola (Masschelein; Simons, 2017), o que faz com que essa compreensão e compromisso com a escola e com a formação humana reacenda em mim o compromisso e a crença de que “[...] professores e crianças, em salas de aula, na interação, no diálogo e nas relações de alteridade, são sujeitos capazes de insubordinação, problematização, desnaturalização e insurgência” (Santos, 2021, p. 136). Nesse sentido, ao analisar os atravessamentos que me remetem à constituição do neoprofessor, penso em como esse poder que leva à constituição do sujeito também o conduz à resistência.

Por fim, de tantos sulcos que a pesquisa produziu em mim nesse devir pesquisador, se fosse possível destacar algum deles, seria o ativismo, que é um “fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação” (Veiga-Neto,

2012, p. 272). É esse ativismo que me possibilitou empreender a pesquisa, mas também me impulsiona a não concluí-la, mas perseguir alguns outros labirintos (Corazza, 2007) e porões (Veiga-Neto, 2012), na contingência dos acontecimentos que me atravessam e no compromisso ético de mudar a mim mesma.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Sons da alfabetização no Brasil Império: atualidade de Castilho e Jacotot. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 20, p. 1-14, nov. 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58233>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil.

Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 490-505, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>.

Acesso em: 6 nov. 2023.

ALMEIDA, Fabiani Inês de. **Política Nacional de Alfabetização: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. 150f.

Disponível em:

https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FABIANI%20ALMEIDA_%20PNA-

[Poss%C3%ADveis%20implica%C3%A7%C3%B5es%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20alfabetizador.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FABIANI%20ALMEIDA_%20PNA-Poss%C3%ADveis%20implica%C3%A7%C3%B5es%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20alfabetizador.pdf). Acesso em 7 nov. 2023.

ALVES, Bárbara dos Santos. **O silenciamento da heterogeneidade das aprendizagens no programa Tempo de Aprender: algumas problematizações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. 176f. Disponível em:

<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM317.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

AMARO, Elisiane Cezar. **Práticas de contenção do analfabetismo no Brasil: uma análise da Política Nacional de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2022. 98f. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_dbb0b23eff4008515d84e7c97aba2dd5)

[1_dbb0b23eff4008515d84e7c97aba2dd5](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_dbb0b23eff4008515d84e7c97aba2dd5). Acesso em: 9 nov. 2023.

AQUINO, Julio Roberto Groppa. O controverso lugar da psicologia na educação: aportes para a crítica da noção de sujeito psicopedagógico. **Psicologia, Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 05-19, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 out. 2023.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (Coord). **Aprendizagem infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maély Estefania Ruth Monteiro; CABRAL, Giovanna Rodrigues; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. (DES). Continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022610>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem** - Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/%20article/view/45765>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. **Governamentalidade neoliberal e os deslocamentos no eixo da inclusão nos discursos de alfabetização infantil da PNA (2019-2022)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2022. 239f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28234>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Data marca o compromisso de 164 países com o desenvolvimento. **Portal do MEC**, Brasília, 4 maio 2020. Notícias 2020/2021. Dia Mundial da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/data-marca-o-compromisso-de-164-paises-com-o-desenvolvimento. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim: Guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico - Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **GraphoGame: Manual do Professor e do Usuário**. Brasília: MEC, [2020]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_at.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador**. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório de Programas e Ações - Secretaria de Alfabetização - 2019-2022**. Brasília: MEC, SEALF, 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHALL, J. S. **Learning to read: the great debate**. New York: McGraw-Hill, 1967.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CARVALHO, Sérgio Resende; LIMA, Elizabeth Maria Freire A. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (Parte 2). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 797–808, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0888>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DO Ó, Jorge Ramos. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

FISCHER, Rosa Maria B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71741>. Acesso em: 13 out. 2022.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. São Paulo: Autêntica, 2009.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. **Política Nacional de Alfabetização**: conformidades e insurgências entre vozes discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. 101f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10957>. Acesso em: 7 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORE, Jennifer M. O pós-estruturalismo de Foucault e a pesquisa de observação: um estudo das relações de poder na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71752>. Acesso em: 11 out. 2022.

KAPPI, Ramona Graciela Alves de Melo. **Em tempos de reaprender o método fônico**: algumas problematizações sobre a política nacional de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. 127f. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM319.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e Maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 188f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157576>. Acesso em: 7 nov. 2023.

KNÖPKER, Mônica; COSTA, Marisa Vorraber. Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”: pedagogia das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e formação docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666800>. Acesso em: 9 nov. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 26 set. 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, subjetividades = Signes, machines, subjectivités**. São Paulo: Sesc, 2014.

MACEDO, Tarcízio. Precursoras da Lei de Cotas, universidades federais reforçam importância das ações afirmativas. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 13 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/precursoras-da-lei-de-cotas-universidades-federais-reforcam-importancia-das-aco-es-afirmativas-no-ensino/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARÁISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **OLHARES**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 6 nov. 2023.

NOGUEIRA, Gabriela M.; LAPUENTE, Janaína Soares M. Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16, p. 117-136, mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em: 6 nov. 2023.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 266 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>. Acesso em: 6 nov. 2023.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 1 nov. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 34, n. 122, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em: 14 out. 2022.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 20, n. 2, p. 155–164, ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200002>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SANTOS, Alessandra Gonçalves dos. **Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16695>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SANTOS, Priscilla Jessica Santiago. **A. Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - GO, 2023. 133f. Disponível em: <http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1187>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SANTOS, Sônia Maria dos; Rocha, Juliano Guerra (Orgs.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-475-9>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEPPI, Isaura da Cunha; CARDOSO, Vitor. O Avatar, mediador de realidades. **Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, v. 4, n. 3, 12 nov. 2014. Disponível em: https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/index.php/o-avatar-mediador-de-realidades/?preview_id=1699. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, mar. 2006.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100004>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], n. 25, p. 05-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000.

SOUSA, Paula Etyele Barros de. **Política Nacional de Alfabetização**: governando os “Tempos de Aprender”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022. 75f. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2803/_dissertaacao_-_paula_etyele_barros_de_sousa.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 9 nov. 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaisie da. Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 15, p. 135-149, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/507>. Acesso em: 6 nov. 2023.

TONUCCI, Francesco; GÓMEZ, Teresa. **La maquinaria escolar**. Madrid: Centro de Documentación Crítica, 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai/ago 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

VIEIRA, Gastão. **Educação infantil**: novos caminhos. 3. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beta, 2019.

WINDLE, Joel; BATISTA, Simone. A circulação global de políticas de alfabetização: o método fônico, desigualdade e movimentos políticos neoconservadores. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 19, n. 2, p. 385-406, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MSctcBmQdQVQMRHndtkfnWB/?lang=pt#>. Acesso em: 09 Aug. 2022.