

A EMERGÊNCIA E A PADRONIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

THE EMERGENCE AND STANDARDIZATION OF LITERACY METHODOLOGIES IN BRAZIL

EL SURGIMIENTO Y LA ESTANDARIZACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DE ALFABETIZACIÓN EM BRASIL

Iloni Frey Manfroi¹ 0000-0002-3869-527X
Patrícia Graff² 0000-0002-3315-2401

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó, Santa Catarina, Brasil; ilonimanfroi@gmail.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó, Santa Catarina, Brasil; patricia.graff@uffs.edu.br

RESUMO:

O artigo tem o objetivo de analisar as ênfases discursivas materializadas nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, ao longo das duas últimas décadas. A pesquisa está ancorada em uma perspectiva teórica Foucaultiana, usando o discurso como ferramenta metodológica para análise dos materiais. A análise permitiu perceber que as políticas de formação continuada de professores, no Brasil, têm um foco predominante sobre os processos de alfabetização, pois o analfabetismo é considerado como um importante gargalo na educação de nosso país – o que indica que as políticas emergem, principalmente, da necessidade de melhorar os índices de desempenho na alfabetização. Por conta desta demanda, em duas décadas emergiram quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores que propagaram o enunciado da melhoria dos índices de desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita e apontaram para a padronização das metodologias de alfabetização. As discussões desse estudo apontam para a necessidade de ações que abrangem os múltiplos aspectos envolvidos na construção de uma educação de qualidade, que não estejam restritas somente às políticas de formação continuada de alfabetizadores, com o viés da culpabilização dos professores pelos baixos índices de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; políticas educacionais; formação continuada.

ABSTRACT:

The article aims to analyze the discursive emphases materialized in continuing education programs for literacy teachers over the last two decades. The research is anchored in a foucauldian theoretical perspective, using discourse as a methodological tool for analysis of the materials. The analysis allowed us to realize that continuing education policies have a predominant focus on the training of literacy teachers, because illiteracy is considered as an important bottleneck in Brazilian education - which indicates that the policies emerge, mainly, from the need to improve performance rates in literacy. Because of this demand, in two decades four programs of continued training of literacy teachers emerged that propagated the statement of improvement of performance indexes in the learning of reading and writing and pointed to the standardization of literacy methodologies. The discussions of this study point to the need for actions that cover the multiple aspects involved in the construction of quality education,

which are not restricted only to policies of continuing education of literacy, with the bias of blaming teachers for low literacy rates.

Keywords: literacy; educational policies; continuing education.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo analizar los énfasis discursivos materializados en los programas de formación permanente para alfabetizadores en las últimas dos décadas. La pesquisa está basada en una perspectiva teórica foucaultiana utilizando el discurso como herramienta metodológica para el análisis de los materiales. El análisis permitió percibir que las políticas de formación tienen un enfoque predominante en la formación de alfabetizadores, ya que el analfabetismo es considerado un obstáculo en la educación brasileña – lo que indica que las políticas surgen, principalmente, de la necesidad de mejorar los índices de desempeño en la alfabetización. Debido a esta demanda, en dos décadas surgieron cuatro programas de formación de alfabetizadores que propagaron el enunciado de la mejora de los índices de desempeño en el aprendizaje de la lectura y de la escritura y apuntaron a la estandarización de las metodologías de alfabetización. Las discusiones de este estudio apuntan para la necesidad de acciones que abarquen los múltiples aspectos involucrados en la construcción de una educación de calidad, que no se limiten sólo a las políticas de formación continua de los alfabetizadores, con el sesgo de culpabilizar a los docentes por las bajas tasas de alfabetización.

Palabras clave: alfabetización; políticas educativas; formación continua.

Introdução

Alcançar o objetivo de se ter ótimos professores, capazes de elevar o nível de aprendizagem dos seus alunos, tem sido tarefa difícil de ser concretizada, e continua a ser o grande desafio (BRASIL, 2021, p. 316).

No Brasil, o marco temporal de duas décadas da história recente foi palco da implementação de quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores. É o caso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do Pró-Letramento, do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, mais recentemente, do programa Tempo de Aprender. Tendo em vista que a alfabetização é considerada uma etapa fundamental para o sucesso na vida escolar dos estudantes e, quando mal conduzida, pode se tornar a precursora do fracasso escolar, esses programas compõem um conjunto de políticas educacionais, implementadas pelo Governo Federal, em consonância com estados e municípios, para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa esteira, a presente pesquisa se propôs a problematizar a emergência da ênfase discursiva sobre a alfabetização, dentro do conjunto de políticas de formação continuada de professores, e a centralidade em determinadas metodologias de alfabetização, no Brasil, como solução para os baixos índices de desempenho na leitura e na escrita. Para isso, toma como materialidade um conjunto de políticas e programas produzidos pelo Ministério da Educação, bem como pesquisas acadêmicas que se dedicaram a sua análise, tomando o conceito de discurso, a partir do campo dos Estudos Foucaultianos, como ferramenta para o exercício sobre

os materiais.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos o percurso metodológico para a construção da pesquisa destacando as políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores como base documental de análise. Seguindo, na segunda seção, com foco na emergência dos programas de alfabetização, são analisados os quatro principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementados no Brasil, ao longo das duas últimas décadas. A terceira seção apresenta o enunciado da padronização das metodologias de alfabetização, inscritas nos documentos dos programas de formação continuada de alfabetizadores, como um conjunto de estratégias unificadas em todo o território nacional com o discurso da garantia da alfabetização de todos os alunos. Na última seção, as considerações apontam que os quatro programas de alfabetização propõem materiais e referências curriculares embasadas em uma metodologia de alfabetização que se apresenta como única solução para resolver os baixos índices de alfabetização no nosso país.

Metodologia

Amparadas a uma vertente teórica que nos instrumentaliza a compreender a formação continuada de professores dentro da lógica histórica em que se inscreve, constituímos, metodologicamente, a pesquisa a partir de uma perspectiva qualitativa. A seleção de um conjunto de pesquisas acadêmicas, sobretudo as direcionadas à análise de políticas de formação de professores com foco na alfabetização, traz um cunho bibliográfico ao percurso metodológico, para a composição da superfície analítica. Nessa direção, o estudo está sustentado teoricamente pelos Estudos Foucaultianos e, deste campo, toma o discurso como ferramenta para analisar as políticas de formação continuada de professores. Para Foucault (2008, p. 136-137, grifo do autor), o discurso é um

[...] bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Importa marcar que, por ferramenta, caracterizamos o conceito utilizado para trabalhar com os materiais, pautadas na discussão de Michel Foucault (2006), em entrevista a Gilles Deleuze, sobre a produtividade de um conceito como ferramenta para mobilizar o pensamento. Nessa direção, um conceito funciona como ferramenta quando nos permite operar com ele sobre

a superfície analítica. O discurso, como conceito-ferramenta na composição das análises, nos permitiu compreender alguns elementos da racionalidade que orienta a educação brasileira, no período estudado (as duas últimas décadas). Para operar metodologicamente com esse conceito, rastreamos, nos materiais de base bibliográfica e documental, um conjunto de ênfases discursivas e de enunciados (FOUCAULT, 2008), que constitui a alfabetização como um discurso verdadeiro, instituindo a sua necessidade para os processos de formação continuada de professores. Amparadas pelas contribuições de Saraiva (2009) partimos do pressuposto de que os focos temáticos ou ênfases discursivas – como chamaremos ao longo desta pesquisa – não estão previamente definidas, não fazem parte de um método já dado, mas, precisam ser criadas a partir de leituras e análises. Nessa direção, para produzir o movimento investigativo, buscamos leituras de livros e artigos que debatem sobre esta temática; fizemos levantamentos sobre o que já vinha sendo estudado e produzido, referente à problemática desta pesquisa; e localizamos e analisamos as principais políticas e programas de formação continuada de professores no Brasil, paralelamente à análise das pesquisas sobre o tema, para, a partir desses movimentos, identificarmos as ênfases discursivas (compostas por um conjunto de enunciados) que nos permitissem a organização do presente texto. Identificada a alfabetização como campo discursivo que constituiu o nosso foco de interesse, a desdobramos em ênfases discursivas e enunciados que serão discutidos ao longo das análises.

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico de estudos já produzidos e publicados sobre a formação continuada de professores, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 até o ano de 2020, em duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca foram utilizados os seguintes descritores combinados e/ou isolados: “Políticas de Formação de Professores”; “Formação Continuada”; “Educação Básica”. Na base de dados da BDTD encontramos 75 trabalhos concentrados nas áreas de Educação e Ciências Humanas, sendo 57 Dissertações e 18 Teses. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 40 resultados com os descritores “Políticas de formação de professores”; “Formação continuada”. O filtro dos trabalhos localizados foi feito a partir da leitura dos títulos e dos resumos, descartando trabalhos repetidos ou que tratassem da formação continuada de professores em uma disciplina específica e da formação inicial de professores, por considerar que não contribuíam com o tema em discussão. Encerrada a triagem, na base de dados da BDTD foram selecionados 16 trabalhos, 03 Teses e 13 Dissertações, e no repositório da CAPES foram escolhidas 06 pesquisas, 01 Tese e 05 Dissertações, totalizando 22 pesquisas, sendo 04 Teses e 18 Dissertações.

Pela leitura dos trabalhos, na sua integralidade, percebemos que alguns tratavam de temáticas com focos semelhantes, o que possibilitou a constituição de duas grandes ênfases discursivas. Partimos do pressuposto que enfatizar é criar condições para que uma parte do discurso receba maior atenção do receptor que as outras partes, e que, em função disso, se atribua um status diferenciado, uma valoração privilegiada ao referente expresso por essa parte. Uma das formas de se obter ênfase é por diferenciação perceptível e atrativa. Nesta linha de pensamento, classificamos os 16 estudos que tratavam sobre a ênfase discursiva que intitulamos como: *a alfabetização na formação continuada de professores*, considerando que o foco da maioria das políticas de formação continuada, analisadas nas pesquisas, se concentra sobre os professores alfabetizadores. Na ênfase discursiva *o governo na formação continuada de professores* foram agrupadas 06 pesquisas. Essa ênfase emergiu porque a intenção inicial de pesquisa buscava analisar as políticas de formação continuada de professores, propostas pelo Governo Federal, de forma ampla, por isso não foram usados os descritores “alfabetização” ou “alfabetizadores” nos critérios de busca. Contudo, o levantamento bibliográfico apontou que as políticas de formação continuada estavam direcionadas, na sua maioria, para os professores alfabetizadores. Mesmo os trabalhos classificados na ênfase discursiva do *governo na formação continuada de professores* também faziam menção a alfabetização, o que motivou a concentração da pesquisa sobre esse foco. Importa marcar que, dado o objetivo e o limite espacial desse texto, não faremos a análise desse conjunto de materiais. O levantamento dessa materialidade cumpriu uma função de direcionamento temático, conduzindo-nos ao foco da alfabetização, que será analisada a partir das políticas e dos programas de formação de professores alfabetizadores.

A análise do material bibliográfico e documental das políticas possibilitou perceber as interações de fatores que contribuíram para que a formação continuada de professores se direcionasse, predominantemente, para a alfabetização. A constatação da alfabetização como campo discursivo na formação continuada dos professores fundamenta a escolha pela análise discursiva dos quatro programas de formação continuada: Tempo de Aprender, PNAIC, Pró-Letramento e PROFA. No (Quadro 1) apresentamos os documentos dos programas que constituem a base documental da superfície analítica desta pesquisa, em ordem cronológica crescente.

Quadro 1 - Descrição dos programas selecionados para análise documental.

Programa	Documento orientador	Objetivo
PROFA (2001)	Documento de Apresentação PROFA.	Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever. Cabe às

		instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza. (BRASIL, 2001).
Pró-Letramento (2006)	Caderno de Apresentação Pró-Letramento.	A oferta de suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática. (BRASIL, 2006).
PNAIC (2012)	Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.	A formação continuada de professores alfabetizadores para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo sua principal função a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).
Tempo de Aprender (2020)	Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.	Enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: o déficit na formação pedagógica e gerencial dos professores alfabetizadores e gestores. (BRASIL, 2020a).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações contidas nos documentos dos programas.

Os dados encontrados nos materiais bibliográfico e documental constituíram a materialidade de análise desta pesquisa. A escolha pelo material de apresentação dos programas PROFA (2001) e Pró-Letramento (2006), conforme consta no quadro acima, se justifica na medida em que não foram encontrados documentos referentes ao ato administrativo de instituição destes programas. A análise do levantamento bibliográfico e dos documentos dos quatro programas de formação continuada de alfabetizadores possibilitou apreender os enunciados que compõem as ênfases discursivas que emergem da necessidade da formação continuada de professores e ditam suas regras. O olhar sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil busca a análise crítica da trajetória das políticas, para compreender os enunciados que essas políticas materializam e colocam em circulação.

Na obra *A Arqueologia do saber*, Foucault (2008) chama a atenção para os quatro elementos básicos na constituição de um enunciado, como: a referência a algo que identificamos, o lugar do sujeito que enuncia, a associação e a correlação com outros enunciados do mesmo campo discursivo e a materialidade do enunciado. Em relação à referência, os quatro programas de formação continuada apontam para a necessidade da formação do professor alfabetizador, principalmente por conta do fracasso na alfabetização, expresso pelas avaliações em larga escala. As posições de sujeitos ocupadas para a enunciação partem de dois campos reconhecidos no Brasil: o Estado – a partir do Ministério da Educação – e os pesquisadores – respaldados pelos pares que avaliaram as pesquisas apresentadas. As correlações com outros enunciados serão melhor exploradas na última seção analítica deste texto e, por fim, a materialidade dos enunciados é sustentada por meio do texto escrito. A regularidade dos discursos descritos nos documentos que instituíram as políticas e no material da pesquisa bibliográfica possibilitaram a constituição do enunciado da *Padronização das*

metodologias de alfabetização, com foco central das análises. Como descrito na sequência, os enunciados se correlacionam e se entrecruzam em um feixe complexo de relações que foram consideradas na análise das ênfases discursivas.

Os achados das pesquisas nos impulsionaram a adensar as análises sobre a base documental, o que nos possibilitou compreender o movimento que culminou na emergência dos programas de formação continuada para os professores alfabetizadores – discussão que orienta a próxima seção –, considerando que o imperativo da padronização das metodologias de alfabetização para a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita incidiu significativamente para a implementação dos programas de alfabetização nas últimas duas décadas.

A emergência dos programas de alfabetização

Não se trata de onde veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge (VEIGA-NETO, 2014, p. 61).

De acordo com Veiga-Neto (2014), o conceito de emergência refere-se ao cruzamento de distintas condições e acontecimentos do passado que afloram no presente, não como resultado final, mas como uma etapa de confrontação entre forças em busca do controle. Nesse contexto, observamos que as políticas de formação continuada de professores se intensificaram a partir dos anos de 1990, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que preconiza, no artigo 62, a formação continuada de professores em serviço. O objetivo principal das políticas de formação é investir na melhoria da prática pedagógica dos professores, pois, a formação inicial é considerada insuficiente em um contexto em permanente movimento. No âmbito da alfabetização os resultados das avaliações de desempenho da aprendizagem têm mostrado que muitas crianças não são alfabetizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹, o que produz uma demanda por formação continuada.

Nessa esteira, compreendemos que as políticas de formação continuada de professores, principalmente de alfabetizadores no nosso país, têm uma trajetória histórica importante, que certamente contribuiu para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, entendemos que nessa superfície analítica estão em jogo enunciados referentes aos acontecimentos, às influências e às disputas que nem sempre estão claros e que precisam

¹ Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico].

aparecer e serem interpretados, colocando-os em suspenso, para olhá-los além do horizonte sereno e tranquilo, que enxerga somente uma verdade.

Sob esse olhar, destacamos os focos na qualidade e nas boas práticas intrínsecos à proposição das políticas de formação continuada de professores. Para Ball (2002, p. 4, grifos do autor), “[...] os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. Caracterizando-se por uma *performance* alcançada através de práticas discursivas, legitimadas no cotidiano das práticas educativas, o que é denominado pelo sociólogo britânico Stephen Ball (2002) como práticas de performatividade do gerencialismo das políticas educacionais. Nesta esteira, Nörnberg (2020) problematiza as políticas que conduzem à desintelectualização dos docentes, que não precisam pensar sobre a dinâmica dos processos educacionais, pois estão se transformando em aplicadores de materiais didáticos, metodologias de ensino e avaliações.

Na direção do que propõe um conjunto de políticas que se ocupa dos processos de alfabetização, este trabalho contempla uma análise dos principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em âmbito nacional, para “[...] compreender a política de alfabetização e de formação continuada de professores alfabetizadores, da forma mais ampla possível” (ALFERES; MAINARDES, 2019, p. 47). O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Pró-Letramento e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) instituídos no governo de Luís Inácio Lula da Silva e o Tempo de Aprender produzido no governo de Jair Bolsonaro são programas criados pelo Governo Federal, e foram implementados a partir da demanda por melhorias no processo de alfabetização das crianças.

De início, os textos de cada programa apresentam informações gerais sobre: a) as políticas de alfabetização, apontando para a necessidade de implementação dos programas; b) os profissionais envolvidos; c) a metodologia criada para a sua implementação; d) o cronograma proposto, e; e) informações gerais sobre as formas de participação na formação. O foco analítico dos programas de alfabetização em questão será aprofundado após essa breve explanação, para abstrair e ordenar as formações discursivas que se apresentam nesta superfície analítica.

O PROFA foi implementado em 2001, destinado a professores e formadores, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever. Segundo o Documento de Apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 09), “[...] o país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano, considerando o elevado índice de fracasso escolar,

principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita”. A principal justificativa para a criação deste programa era oferecer, aos professores brasileiros, o conhecimento didático sobre a alfabetização que estava sendo construído coletivamente em diferentes países. A metodologia dessa formação continuada para professores alfabetizadores se orientava por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional (BRASIL, 2001). A carga horária do curso era de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% da carga horária destinada à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. As instituições interessadas em aderir ao programa teriam que disponibilizar um coordenador-geral e os professores formadores, garantindo a eles a participação nos encontros agendados com a Equipe Técnica do MEC, oferecendo as condições de infraestrutura necessárias para tanto, como acesso à internet e fax, para comunicação com a equipe técnica e outros professores formadores do programa.

Lovato e Maciel (2015) observaram que o PROFA alcançou um número baixo de professores a nível nacional. Segundo levantamento desses autores, 89.000 professores participaram da formação. No entanto, o programa serviu como embasamento para a elaboração dos dois programas que o seguiram: o Pró-Letramento, em 2006, e o PNAIC, em 2012. Estima-se que um dos principais entraves para a participação dos municípios e das escolas na formação do PROFA foram as condições de acesso à internet, pois em 2001 a internet ainda era restrita a poucas instituições e em centros urbanos maiores. Vale salientar que a formação não contemplava somente os professores da escola pública, mas para quaisquer instituições que se interessassem por desenvolvê-lo.

Em 2006, o Governo Federal implementou outro programa de formação continuada para professores alfabetizadores, o Pró-Letramento, que tinha como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores em exercício, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento foi desenvolvido na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo e propondo atividades presenciais e a distância, que eram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais, com duração de 8 meses.

Os principais objetivos do Pró-Letramento (BRASIL, 2006) eram a oferta de suporte à ação pedagógica dos professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática; a proposição de situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e de aprendizagem; a contribuição para a institucionalização, nas escolas, de uma cultura de formação continuada, e; o desencadeamento de ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2006).

Os estados e os municípios tinham a responsabilidade de disponibilizar professores das suas redes de ensino para participarem das formações nas universidades parceiras e serem as tutoras nos grupos de formação, nas escolas. Assim, de acordo com Lovato e Maciel (2015), a participação dos professores foi significativamente superior ao PROFA. Nos dois programas citados, o Governo Federal estabelecia parcerias com os estados e os municípios, sendo eles responsabilizados pela organização logística dos cursos, em termos de estrutura e de viabilização, para a participação dos formadores nos encontros de formação.

No período de uma década, o Governo Federal lançou o seu terceiro programa de formação continuada de professores alfabetizadores – o segundo do governo Lula –, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – um programa federativo criado pelo MEC, que estabelecia um compromisso assumido entre o Governo Federal, estadual e municipal, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PNAIC teve como foco a formação continuada de professores alfabetizadores, ou seja, que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e professores de classes multisseriadas. Como podemos observar na portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é relevante destacar os objetivos do Pacto Nacional, descritos no artigo 5º:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino

fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Dos objetivos acima expostos, o primeiro e o terceiro objetivos estão diretamente relacionados ao processo de desempenho da aprendizagem do aluno e buscam elevar os dados estatísticos nas avaliações externas. O quarto objetivo destaca a importância do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores para melhorar os índices de desempenho na alfabetização.

A formação continuada desses professores consistia em encontros semanais, divididos em uma carga horária anual de 120 horas de estudo e de atividades práticas, dirigidas pelos professores orientadores de estudos, que também eram colegas profissionais da rede pública de ensino, que realizaram um curso específico ministrado pelas universidades públicas parceiras, para a formação como orientadores de estudos. É importante registrar um avanço nas políticas de formação continuada de professores, que foi o pagamento de uma bolsa no valor de 200 reais aos professores que participavam da formação. Lovato e Maciel (2015) enfatizam a participação robusta dos professores na formação do PNAIC, pois no total 332.000 professores foram contemplados, ultrapassando a soma dos números dos participantes do PROFA e do Pró-Letramento que corresponderam a 89.000 professores e 180.000 professores, respectivamente.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é a iniciativa mais recente para a formação de professores alfabetizadores e foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que tem como objetivo implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas. Nessa direção, a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, cria o programa “Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (BRASIL, 2020a). A Formação Continuada em Práticas de Alfabetização é destinada aos professores alfabetizadores que lecionam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil que atuam em turmas do último ano da Pré-Escola. No segundo artigo da Portaria (BRASIL, 2020a) estão expressos os eixos e as respectivas ações do Programa, que contemplam a formação continuada de profissionais da alfabetização, o apoio pedagógico, o aprimoramento das avaliações e a valorização dos profissionais da alfabetização.

Os principais objetivos do Programa Tempo de Aprender são elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, contribuir para a execução da Meta 5 do

PNE (2014)² e assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças (BRASIL, 2020b). O Programa foi implementado no governo de Jair Bolsonaro, por meio da colaboração entre a união, estados, municípios e Distrito Federal. Vale destacar que os documentos legais da PNA (BRASIL, 2019) e do programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020b) mencionam o regime de colaboração da União e demais entes federados, porém, não se referem à parceria com Instituições de Educação Superior que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, como fizeram os programas anteriores. Ao fazer a solicitação para aderir ao programa, os entes federados deveriam inscrever o coordenador local que seria responsável, de acordo com as instruções do MEC, por acompanhar a sua implantação e monitorar a sua execução (BRASIL, 2020b). O Ministério da Educação dispôs de uma plataforma para acessar o curso *Formação continuada em práticas de alfabetização*, na versão *on-line*. Os conteúdos do curso foram distribuídos em 8 módulos, com uma carga horária total de 30 horas. Se comparada a carga horária dos outros programas aqui em análise (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC) – que estabeleciam uma carga horária acima de 100 horas de formação –, o programa Tempo de Aprender propõe uma formação de curta duração. A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, também estabelece a formação continuada presencial para professores, tendo como base a formação *on-line* viabilizada em um modelo de multiplicadores. No entanto, o documento não esclarece sobre tempos e espaços para o desenvolvimento da formação continuada, tampouco anuncia os responsáveis pela organização e qual a metodologia proposta para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a falta da clareza sobre os modos como essa política de formação continuada seria desenvolvida é apontada por Lopes (2019), que critica a pouca menção à formação de professores no texto do decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização. Segundo a autora,

[...] os onze itens mencionados, dentre eles a definição de detalhes como ‘consciência fonêmica’ e ‘instrução fônica sistemática’, explicitando-se, portanto, uma perspectiva de cunho epistemológico e metodológico, não se faz menção ao professor e à sua formação. De igual modo, na apresentação dos Princípios e Objetivos da Política, no Capítulo II, são apresentados dez princípios, dentre os quais, o ‘reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização’ – não constam os professores como agentes fundamentais desse processo (LOPES, 2019, p. 88-89, grifos do autor).

² Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental.

Dado o cenário político conservador em que se insere esta política, o descaso do governo de Jair Bolsonaro com a Educação e a profunda depreciação a práticas produzidas em períodos anteriores, parece-nos importante demorar-nos um pouco mais na análise dessa última política. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) revela um tom desrespeitoso e autoritário com os professores alfabetizadores e pesquisadores, destituindo-os como sujeitos sociais e históricos do processo de alfabetização no Brasil. Conforme Nogueira e Lapuente (2021), o tecnicismo e a padronização foram observados na proposta do programa Tempo de Aprender. O material disponibilizado na página eletrônica do programa para a formação continuada dos professores alfabetizadores foi analisado pelas autoras, que perceberam uma priorização na instrução diretiva e sequencial.

A produção discursiva orbita em torno de um único método de alfabetização que é amparado por estudos e evidências científicas. Inclusive, renomados pesquisadores na área da alfabetização são considerados vilões da alfabetização e vítimas de campanhas que visam desonrar a sua imagem, a sua memória e os conhecimentos científicos produzidos. Como aponta Mortatti (2019), os argumentos falaciosos em documentos oficiais e falas de autoridades da Secretaria da Alfabetização do Ministério da Educação (Sealf/MEC) atribuem os problemas da alfabetização no Brasil ao *construtivismo*, ao *letramento* de Magda Soares e ao *método Paulo Freire*. Como se fosse necessário apagar qualquer vestígio de outros pensamentos e discursos em relação à alfabetização.

Conforme Foucault (2007, p. 8) é importante questionarmos: “[...] 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?”. Com essa questão somos provocadas a olhar e questionar as maneiras pelas quais os poderes se articulam em determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. Para Micarello (2019), temos a aprender com as experiências internacionais e dialogar com os estudos sobre o tema, contudo, sem desconsiderar a trajetória percorrida no contexto brasileiro. No entanto, segundo Nogueira e Lapuente (2021), a PNA e o programa Tempo de Aprender desconsideram os estudos nacionais sobre a alfabetização, apesar do grande volume de materiais produzidos pelos grupos de pesquisa espalhados pelas universidades brasileiras. Em contrapartida, o Ministério da Educação lança o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe* (BRASIL, 2021), baseado em pesquisas internacionais, de países que tiveram avanços significativos nas avaliações externas quando passaram a se basear em evidências científicas. O intencional apagamento dos estudos nacionais sobre a alfabetização e o letramento tende a, de forma arbitrária e hostil, implantar

uma “[...] didática que leve a uma homogeneização de um ensino mecânico e padronizado em todo o país” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 3).

Vale destacar, que as discussões se assentaram mais sobre o programa Tempo de Aprender pelo fato da proposta metodológica apontar um novo paradigma de aprendizagem, refutando o alinhamento das metodologias apresentadas pelos programas do PROFA, do Pró-Letramento e do PNAIC que se assemelhavam e se complementavam. Nesta direção, em seus estudos referentes aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, Teixeira e Silva (2021) concluíram que cabe aos professores e pesquisadores analisar e debater, com base em experiências passadas, este novo contexto para nos posicionarmos frente as políticas inspiradas em antigas metodologias remodeladas dentro de um novo padrão, de eficiência, eficácia e evidências científicas.

A padronização das metodologias de alfabetização

A constituição do enunciado central para as análises que aqui desenvolvemos refere a padronização das metodologias de alfabetização ao longo do percurso analisado, independente do governo que tenha implementado cada uma das políticas. A centralidade desse enunciado se justifica por sua continuidade ao longo do período de análise, como mostraremos a partir de excertos dos materiais e de sua discussão com a literatura, ao longo desta seção.

O documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), elaborado pelo Ministério da Educação, assertivamente expõe a importância do diálogo com o passado para entender e reconstruir o presente. Buscando o passado observamos que o processo de alfabetização no nosso país passou por vários métodos, como o método Fonético ou Sintético, o método Global ou Analítico. No Brasil houve, inclusive, a difusão do método que, na época, foi identificado como *misto* – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese, e estruturada a partir de um silabário. “Nos anos de 1970 se anunciava a necessidade de aplicar um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a *maturidade* que a ciência supunha necessária à alfabetização bem-sucedida” (BRASIL, 2001, p. 07, grifo nosso). Esta abordagem era denominada de teste ABC.

Considerado um marco no processo de alfabetização, o trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira como os educadores compreendiam a alfabetização foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil em 1985, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. O foco da pesquisa concentrava esforços na compreensão dos

processos de aprendizagem da leitura e da escrita, pelos alunos. Segundo as autoras, nas suas vivências com o mundo da escrita, as crianças vão formulando hipóteses a respeito do seu funcionamento.

As hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1986) são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética, e foram amplamente difundidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), principalmente através dos cursos de formação continuada. Um exemplo foi o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), divulgado entre os anos de 2001 e 2005 (MELO; MARQUES, 2017, p. 333).

Em 2006, a proposta de formação continuada do Pró-letramento estava centrada no Letramento, como apresenta o material do programa, destacando que a metodologia emerge a partir do discurso de “[...] especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação para ampliar o conceito de alfabetização, para além da apropriação da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar)” (BRASIL, 2006, p. 11), mas, para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que o ler e o escrever são necessários.

O material de estudo do Pró-Letramento faz menção às contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como um processo ativo de construção da alfabetização através de interações e aprendizagens significativas, com os usos sociais da leitura e da escrita. Porém, algumas compreensões equivocadas, que não concebem a alfabetização e o letramento como dois processos distintos e indissociáveis, fomentam a ideia de que o professor precisa escolher entre um e outro no processo de alfabetização.

A perspectiva do Letramento também foi adotada para compor a fundamentação teórica do material utilizado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2012. Melo e Marques (2017) apontam que o PNAIC assumiu a vertente progressista da teoria do Letramento, já que o programa se ocupou demais com a formação técnica do professor alfabetizador, enfatizando a fonetização para o processo de alfabetização. “Assim, dispense grande parte do conteúdo impresso nos cadernos de formação docente e dos jogos de alfabetização para o ensino-aprendizagem da relação grafema-fonema” (MELO; MARQUES, 2017, p. 336). No entanto, no seu artigo, Frade (2019, p. 18) destaca que “[...] pesquisas comparativas e com controle de algumas variáveis, apontou que práticas baseadas apenas no uso da escrita, nem aquela baseada apenas em instrução fônica, obtiveram bons resultados, havendo maior qualidade quando estes procedimentos são conjugados.”

O objetivo do artigo não é a defesa ou o ataque a um método de alfabetização, nem evidenciar uma *guerra de métodos*. Outrossim, defendemos que a base conceitual Construtivista das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, enfatizando a compreensão

das etapas do processo de aquisição da escrita e da leitura presentes na base teórica do material do PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, fundamentam uma ação pedagógica mais consistente e consciente do processo de alfabetização. Neste sentido, Bunzen Júnior (2019) problematiza o apagamento dos conhecimentos e experiências produzidos pelos programas de alfabetização anteriormente implementados no documento da Política Nacional de Alfabetização. Para ele, essa política, amparada por *evidências*, propõe o apagamento do conceito de *letramento* e suas diversas implicações para o campo da alfabetização, importando o conceito de *literacia* para substituí-lo.

Há uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o *Pró-Letramento* e o PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de ‘internacionalizar’ a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar ‘literacia’, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra ‘literacia’ é **mencionada 73 vezes** no documento (BUNZEN JÚNIOR, 2019, p. 47, grifos do autor).

Contraditoriamente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em todo o território nacional, desde o ano de 2017, a palavra *letramento* é utilizada 48 vezes, demonstrando o quanto os discursos do governo Bolsonaro foram impositivos e negaram conceitos que vigoravam em políticas recentes e em vigência. O conflito de normas em legislações educacionais instituídas pelo Governo Federal reflete nos estados, nos municípios e nas escolas e, certamente, tira o foco e dilui as forças em prol de um objetivo maior: a alfabetização de todos os alunos nas escolas públicas brasileiras.

Com a adoção do novo termo *literacia*, o documento da PNA procura *innovar* com a importação europeia, comum em alguns documentos curriculares de Portugal (BUNZEN JÚNIOR, 2019). No entanto, o uso do conceito de *literacia* se contrapõe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que usa o termo Letramento, demonstrando a incoerência e a clara descontinuidade na proposição das políticas. “Se um enunciado exclui – separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está [...], segundo algum critério –, é porque o estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade [...] de um processo que tem na origem, uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2014, p. 105). Nesse sentido, o documento da PNA (2019) exclui os enunciados do letramento, usando o critério de que as práticas de alfabetização devem focar a sistematização fonêmica como única verdade eficaz no processo de alfabetização dos alunos. Importa questionarmos, em que formação discursiva a PNA se

insere? Ou, inspirados por Veiga-Neto (2014), que vontade de poder conforma esses enunciados sobre a alfabetização?

Olhar os acontecimentos das políticas de formação continuada de professores sem julgamentos e verdades pré-definidas, nos dá a oportunidade de mensurar a complexidade do processo de alfabetização em um país como o Brasil. Como muito bem destaca (FRADE, 2019, p. 24), o texto “[...] da Magda Soares, de 1985 – *As múltiplas facetas da alfabetização* – nos deixa uma grande lição: é preciso integrar pesquisas de diferentes áreas para compreender as variadas dimensões da alfabetização”. O que nos dá fortes indicativos de que a melhoria dos índices de alfabetização não será resolvida com uma *guerra de métodos*, mesmo porque, segundo Morais (2019), estudos empíricos mostram que, mesmo com a previsão de unificação nos modos de alfabetizar, em cada uma das orientações políticas analisadas, ainda há muitas perspectivas metodológicas permeando a prática docente no nosso país.

Tal problemática, evidentemente, ultrapassa as dissensões metodológicas. Não se trata apenas de abordar a temática do método, pautando-se por considerações abstraídas da realidade. É fundamental que se volte para o chão da escola para se pensar as ações para alfabetizar e para ensinar bem. (ALBUQUERQUE; BOTO, 2021, p. 16).

Pesquisas comprovam que é um equívoco atribuir a culpa pelo fracasso da alfabetização a uma metodologia ou somente a insuficiente formação do alfabetizador, propagando uma campanha de culpabilização, precarização e desvalorização social do professor. Filiamo-nos a Oliveira, Pinho e Senna (2022), quando indicam que as políticas de formação de professores são desenvolvidas a partir de cursos aligeirados, tendo como objetivo apenas a reformulação da prática, limitando a reflexão crítica e estudos teóricos do trabalho docente. Parece-nos que as políticas de formação continuada de professores serão mais promissoras quando ultrapassarem a função de treinamento ou transmissão de conhecimentos aos docentes, para se tornarem fontes de pesquisa nas situações reais em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem.

Considerações finais

O estudo buscou analisar um conjunto de políticas e de programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. A universalização do acesso à escola pública no nosso país desencadeou o debate referente à garantia da qualidade no processo educacional. O fracasso na aquisição da leitura e da escrita é apontado como o principal mobilizador para a emergência dessas políticas, que, em todo o percurso histórico focaram, sobretudo, na formação continuada de professores alfabetizadores, com a implantação de

programas específicos para esse fim. Nessa esteira, o analfabetismo é considerado um entrave para o desenvolvimento do país e a formação de mão de obra qualificada para o trabalho.

As políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementadas pelo Ministério da Educação, propõem materiais e referências curriculares embasadas em uma *metodologia de alfabetização* que se apresenta como única solução para resolver os problemas de alfabetização dos alunos, nas escolas públicas brasileiras, desconsiderando o conjunto de fatores que, associado ao método de ensino, contribui para o insucesso na alfabetização. Assim, continuando nessa linha, as políticas de alfabetização são produzidas por uma ênfase de *eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*, destacando mais o produto – medido a partir de avaliações de larga escola –, que é a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos.

Mesmo reconhecendo os benefícios do letramento – amplamente discutido e investigado no Brasil – é importante sinalizar que os três primeiros programas analisados o produziram como única solução para os problemas de alfabetização do país e buscaram instrumentalizar os docentes para que colocassem em operação um conjunto de estratégias unificadas para todo o país. A unificação das metodologias de alfabetização também se confirma na PNA e no Tempo de aprender – como desdobramento daquela política –, mas em sentido oposto ao letramento, que é desqualificado ao longo de todo o texto e substituído por um conceito importado de outros países.

A partir das análises, vale salientar os significativos deslocamentos na condução das práticas que orientavam os programas de formação de alfabetizadores. Enquanto os programas do PROFA, do Pró-Letramento e do PNAIC intencionavam o estudo de como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alfabetizandos, a partir dos conhecimentos de alfabetização construídos por pesquisadores renomados da área, o programa Tempo de Aprender estabeleceu um discurso prescritivo, com um tom enfático e um pensamento único. O programa propagou uma linguagem sensacionalista, alegando que a metodologia do programa tem eficácia garantida por evidências científicas comprovadas em outros países.

O perigo do deslumbramento das políticas importadas, baseadas em evidências científicas, é não ter conhecimento, ou esquecer a realidade da educação pública do nosso país. A eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita não será concretizada somente com políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, sem desconsiderar a sua importância no desenvolvimento profissional do professor. Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de políticas educacionais que orientem ações articuladas e permanentes que alcancem a fragilidade dos diferentes aspectos envolvidos para a construção de uma educação de qualidade e eficaz; considerando as desigualdades brasileiras e respeitando as culturas, as

formas de aprendizagem das nossas crianças e as necessidades formativas de cada região. No cenário atual, compreender os efeitos de uma política de alfabetização controversa, aliada ao cenário de ensino remoto produzido pela pandemia de coronavírus entre os anos de 2020 e 2021, constitui um importante desafio para pesquisas futuras.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Periódico Horizontes – USF**, Itatiba, v. 3, n. 1, 2021, e021021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1125. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125>. Acesso: 13 maio 2023.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *In: Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.27, n.102, jan./mar. 2019. p. 47-68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McF5ZJpDjpDVn87gRPxR>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, 2002. p. 3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC, Sealf, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 280**, de 19 de fevereiro de 2020 – institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Tempo de aprender**: formação continuada em práticas de alfabetização. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto 9.765**, de 11 de abril de 2019 – institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012 – institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**: documento de apresentação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, jul./dez., Edição Especial, 2019, p. 44-51. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 10 dez. 2020.

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

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In: Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, jul./dez., Edição Especial, 2019, p. 15-25. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, jul./dez., Edição Especial, 2019, p. 86-90. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/359>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL Francisca Izabel Pereira. A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. *In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação*, 12., 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos** [...] Curitiba, 2015. Disponível em: diretoriodepesquisasnj.ibict.br/vivo/display/n1165. Acesso em: 23 jan. 2021.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. *In: Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.11, n. 20, jun/dez. 2017. p. 324-343. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, jul./dez., Edição Especial, 2019, p. 60-62. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/355/251>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v.1, n. 10, jul./dez., Edição Especial, 2019, p. 60-62. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *In: OLHARES – Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 03 jun. 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *In: Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214933, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933>. Acesso em: 12 maio 2023.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, 2020. DOI:/10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. *In: Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.30, n.115, abr./jun., 2022, p. 334-353. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2686>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SARAIVA, Karla. Diários de uma pesquisa off-road: análise de textos como problematização de regimes de verdade. *In: FERREIRA, T.; SAMPAIO, S. (org.). Escritos metodológicos: possibilidades para a pesquisa contemporânea em Educação*. Maceió: EDUFAL, 2009. p.13-34.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v. 10, n. 2, mai./ago. 2021. p. 665-679. ISSN 2238-8346. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367869074_Programas_de_For. Acesso em: 02 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Iloni Frey Manfroi. Mestre em Educação pela UFFS. Professora da Educação Básica – Secretaria Municipal da Educação de Santa Helena/SC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPI/CNPq/UFFS).

Contribuição de autoria: Produção de dados, análise, escrita e revisão do texto – <https://lattes.cnpq.br/6774984226378146>

Patrícia Gräff. Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/CNPq/UFFS).

Contribuição de autoria: Orientação da pesquisa, análise, escrita e revisão do texto –

<https://lattes.cnpq.br/5670585241403271>

Como citar

MANFROI, Iloni Frey; GRÄFF, Patrícia. A emergência e a padronização das metodologias de alfabetização no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.19, n. 50, 2023. ISSN: 2178-2679. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11533