

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: políticas, processos e práticas

LITERACY TEACHERS' EDUCATION: policies, processes, and practices

Rosariane Gláucia Mendonça Campos¹ - UMESP
Elisabete Ferreira Esteves Campos² - UMESP

RESUMO

Este artigo refere-se à pesquisa em andamento que trata da formação de professores alfabetizadores, tendo como objetivo compreender e analisar a perspectiva de um grupo de formadoras de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo e os desafios diante das mudanças propostas por diferentes programas governamentais. As análises fundamentam-se em autores que tratam do tema, compreendendo a alfabetização como práxis pedagógica, inserindo docentes e estudantes no contexto de uma educação integral, estimulando a reflexão e a autonomia do pensamento. Conclui-se que, apesar de reconhecer os diversos elementos que entram em cena nos processos de alfabetização, a descontinuidade dos programas de formação, bem como o caráter ideológico e ultraconservador da atual Política Nacional de Alfabetização, interferem diretamente na formação e na profissionalização docente, comprometendo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação de professores. Políticas de alfabetização.

ABSTRACT

This paper presents analyses of the ongoing research that addresses literacy teachers' education aiming to understand the challenges faced by a group of educators in a municipal education system in the municipality of São Paulo regarding the implementation of different government programs. The analyses are based on authors who deal with the subject understanding literacy as pedagogical praxis that inserts learners and teachers into the context of a holistic education, promoting reflection and autonomous thought. We concluded that despite recognizing the several elements that contribute to literacy processes, the discontinuity of training programs and the ideological and ultraconservative character of the current policy interferes directly in the teachers' education and professionalization, resulting in losses to the teaching and learning of reading and writing skills.

KEYWORDS: Literacy. Teachers' Education. Literacy Policies.

DOI: 10.21920/recei72021723631640
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723631640>

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo-UMESP. Possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO. E-mail: rosarianecampos@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6119-3609>.

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo-UMESP. Líder do Grupo de Pesquisa "Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais de Educação" e líder do Grupo de Estudos Paulo Freire. E-mail: elisabete.campos@metodista.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2023-0714>.

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização, seus processos e práticas, são abordados por diferentes teóricos estudados para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como Freire (2005; 2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Mortatti (2013; 2019), dentre outros.

A escrita com suas marcas e complexidades, como preconiza Ferreiro (2013), precisa ser compreendida em contextos de usos sociais com suas referências linguísticas, sem converter esse objeto de construção cultural a um rudimentar instrumento de codificação e decodificação de signos gráficos. Assim, a alfabetização requer formação teórico-prática de professores alfabetizadores.

No decorrer dos anos 2000, após a publicação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), foram instituídos programas de formação de professores em âmbito nacional, que sofreram descontinuidades em função das mudanças de governo.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001b) foi substituído pelo programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008) e, mais tarde, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012a). Esses programas, de longa duração, tiveram grande abrangência no cenário da formação em serviço, mas o foco teórico-epistemológico foi-se reconfigurando em função da política de avaliações externas, levando à publicação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), que propõe o desenvolvimento de habilidades e competências. As atuais Diretrizes para a Formação de Professores, inicial e continuada, incorporam a referida BNCC.

Com a justificativa de enfrentar os resultados insatisfatórios dos exames padronizados, a Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída em 2019, apresenta importantes mudanças conceituais, com a “instrução fônica sistemática que leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)” (BRASIL, 2019, p. 33). Para implementar a PNA, o governo federal disponibilizou o curso virtual de Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), desenvolvido para autoinstrução por meio de “vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos” (BRASIL, 2021, p. XII).

Esse modelo formativo de caráter individualista não respeita os saberes, a cultura, nem os processos históricos de formação e profissionalização docente. Com o argumento de estar baseado em evidências científicas, desconsidera que é “também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas” (MORTATTI, 2019, p. 26). Corroboramos com os argumentos de Mortatti (2019, p. 17) de que essa nova política caracteriza-se como um “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador” e, portanto, autoritário, desrespeitando os projetos pedagógicos das redes de ensino e das escolas.

Partindo de tais análises, foram convidadas para participar da investigação formadoras de uma rede de ensino municipal da Grande São Paulo, para que pudessem manifestar-se sobre as políticas de alfabetização e os desafios diante das mudanças propostas por esses diferentes programas. São profissionais que atuam nessa rede de ensino há mais de 15 anos, mas, neste artigo, serão apresentadas considerações da entrevistada com mais tempo de experiência, possibilitando uma análise ampliada sobre os referidos programas de formação.

Ao reconhecer a complexidade do processo de alfabetização, são valiosas as investigações que se propõem a dar voz aos profissionais que assumem as formações em serviço de professores alfabetizadores e que, por consequência, estão envolvidos diretamente com as práticas pedagógicas de alfabetização.

METODOLOGIA

Com base no levantamento bibliográfico (TERRIEN; TERRIEN, 2004) e estudos teóricos sobre alfabetização, foram analisadas as políticas de formação de professores alfabetizadores com os fundamentos da epistemologia do ciclo de políticas formuladas por Ball e Bowe (1992), também publicadas por Mainardes (2006; 2007), evidenciando-se as disputas políticas e ideológicas na elaboração dos referidos programas.

Os programas analisados, foram elaborados em nível federal, sofrendo constantes alterações com a eleição de novos governantes. Saviani (2008, p. 7), avaliando as políticas educacionais brasileiras, destaca como importante limitação a descontinuidade histórica que leva sempre a um “recomeço da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que vão se perpetuando indefinidamente”.

A alfabetização é um tema recorrente no discurso político, com anúncios de programas e projetos inovadores que, ao serem analisados, revelam a ausência de um diagnóstico aprofundado acerca da alfabetização, justificando-se, apenas, a necessidade de uma “nova política” em função dos resultados das avaliações padronizadas.

Na epistemologia do ciclo de políticas, que fundamentou o percurso metodológico da pesquisa, Ball e Bowe (1992) argumentam que no contexto da formulação das políticas há disputas de poder e jogos de interesse, culminando em reformas ou programas que são resultados de acordos entre os grupos com maior influência. Nessas negociações, apenas “algumas influências serão reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes serão ouvidas” (MAINARDES, 2006, p. 53). O que vem predominando nas políticas educacionais é uma visão mercadológica com foco em resultados pré-estabelecidos e aferidos por meio de avaliações padronizadas, desconsiderando as condições estruturais e conjunturais presentes nos processos educativos.

Na análise das políticas de formação de professores alfabetizadores, identificamos que programas do governo federal foram assumidos pelo município pesquisado na medida em que havia afinidade entre os partidos políticos dessas duas instâncias.

Por outro lado, Ball e Bowe (1992) argumentam que as políticas não são simplesmente implementadas, mas passam por processos de revisão e de interpretação pelos sujeitos da prática. A interpretação, por sua vez, é também uma questão de disputa, o que faz com que as políticas sejam compreendidas e implementadas de maneiras diversas.

Com base em tais fundamentos, objetivamos compreender e analisar a perspectiva das formadoras envolvidas com a formação de alfabetizadores em uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo e os desafios surgidos diante das mudanças propostas por diferentes programas governamentais.

Foram planejadas entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2018) com um grupo de profissionais para compreender, descrever e analisar como interpretam essa política formativa e os desafios na implementação desses diferentes programas.

No planejamento das entrevistas, foram elaborados temas desencadeadores permitindo às entrevistadas sua livre expressão, em uma relação dialogal que possibilitou melhor compreensão de suas narrativas, favorecendo correções, esclarecimentos e novas expressões. “Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos” (SZYMANSKI, 2018, p. 12), de tal forma que possa refletir, rever e organizar suas respostas.

Todas as participantes tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme legislação de ética em pesquisa

(BRASIL, 2012b). Obedecendo aos protocolos de distanciamento físico e social, devido à pandemia da COVID-19, as entrevistas individuais foram realizadas com o recurso do Google Meet, em dias e horários definidos pelas entrevistadas, garantindo-lhes o anonimato.

Levando em conta que a pesquisa está em andamento e a limitação espacial deste texto, serão apresentadas considerações acerca da entrevista com a formadora que atuou por mais tempo nessa rede municipal de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos, nas manifestações da entrevistada, que sua compreensão sobre alfabetização está fundamentada na literatura que fundamenta a alfabetização como elemento de formação cidadã, não se limitando à decodificação de palavras ou textos, reconhecendo que as crianças são capazes de pensar o seu mundo no contexto das vivências e relações que estabelecem, atribuindo significado à leitura e à escrita. A apropriação da escrita pelas crianças, na expressão da entrevistada, não é uma simples progressão do concreto para a abstração ou das partes menores (letras e sílabas) para as maiores (frases e textos).

Para a análise desse conceito de alfabetização, apoiamos-nos em Freire (2008, p. 11) quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a leitura desta promove a continuidade da leitura do mundo, posto que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11).

A leitura de mundo pela criança ocorre no contexto de suas interações, envolvendo a dimensão cognitiva, afetiva, cultural, simbólica e corporal. Ainda que não saibam ler e escrever, crianças pequenas podem ter contato com textos diversos, como símbolos, propagandas, rótulos, livros, entre outros, elaborando hipóteses sobre os sentidos e significados dos escritos e seus usos sociais (FERREIRO, 2013), que vão sendo ressignificados à medida que as crianças avançam em suas aprendizagens, em um movimento contínuo da leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2008).

Não é possível afirmar, no entanto, que a compreensão da construção de conhecimento nessa perspectiva esteja presente em todas as escolas. A história da educação brasileira está marcada por diferentes concepções pedagógicas, predominando, em muitos casos, uma educação bancária (FREIRE, 2005), pautada na transmissão de conteúdo a serem memorizados de forma passiva.

Ainda é um desafio, como relatou a entrevistada, conceber as crianças como sujeitos que estão no mundo e pensam sobre ele, sobre a leitura e sobre a escrita. De fato, as marcas históricas de uma alfabetização cartilhesca dificultam o diálogo dos docentes com as crianças para que compreendam seu pensamento-linguagem (FREIRE, 2005), considerando seus lugares sociais e seus territórios. Não está consolidada uma práxis pedagógica que insere quem aprende e quem ensina no contexto de uma formação escolar, estimulando a reflexão e a autonomia do pensamento.

Para Ferreiro (2013, p. 13), o processo de construção da oralidade, da leitura e da escrita, dá-se à medida que ocorre a compreensão de que esses aprendizados estão em movimento, em “[...] um incessante processo de reconstrução pelo qual o sistema de marcas social e culturalmente construído se transforma na propriedade coletiva de cada nova geração”.

Ainda que tais debates venham ocorrendo há décadas, os programas de formação de alfabetizadores emanam de governos centrais empenhados em marcar sua gestão, sendo descontinuados e alterados a cada novo governo, desconsiderando os percursos, a diversidade e

as

necessidades específicas das redes de ensino e equipes escolares, que se tornam receptoras dessas políticas, dificultando um processo formativo contínuo para aprofundamento teórico, didático e pedagógico.

Sobre essa questão, a entrevistada relatou que o município onde trabalhou por mais de vinte anos como membro da equipe pedagógica envolveu-se com quase todas as políticas de alfabetização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com uma concepção construtivista de alfabetização, foram assumidos pelo município que organizou encontros formativos com os gestores escolares para que pudessem realizar a formação docente no âmbito das escolas.

Em seguida, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001b), também de abordagem construtivista, mostrou-se como uma oportunidade inovadora de formação em serviço, como afirmou a entrevistada.

Segundo seu relato, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, da qual fazia parte, assumiu a formação reunindo-se regularmente para planejar. Apesar de receberem pronto o material do Programa, discutiam e planejavam as pautas em função das especificidades dos docentes participantes, corroborando com os argumentos de Ball e Bowe (1992) de que as políticas não são simplesmente implementadas. O fato de fazerem parte de uma equipe concursada da Secretaria de Educação permitiu planejar a formação a partir do conhecimento que tinham sobre os fundamentos teóricos e as práticas de alfabetização nas escolas.

O PROFA, por ser um curso de 180 horas, rompia com o modelo de formações breves, concebidas como treinamento ou atualização, propondo uma formação contínua por meio de estudos teóricos e práticos, de forma indissociável. Uma formação que a entrevistada considerou transformadora, no sentido de promover a reflexão e o aprofundamento teórico-prático, inovando em relação ao foco na didática, o que, em sua avaliação, foi bastante positivo.

O PROFA, embasado na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), foi supervisionado pela pesquisadora Telma Weisz (BRASIL, 2001b), que também participou da elaboração dos PCN, o que, naquele momento, significou alinhamento e continuidade. Foi um período, como relatou a entrevistada, em que a municipalização do ensino fundamental estava no início, revelando fragilidades na formação docente em relação à alfabetização, de forma que havia crianças, no final dos primeiros anos do ensino fundamental, com dificuldades na leitura e na escrita, o que justificou a necessidade da implantação do PROFA.

A entrevistada considerou que houve importante contribuição desse Programa para compreender a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o processo de construção da escrita, bem como para tratar de procedimentos didáticos que consideravam tais processos sem dissociar da aprendizagem de diferentes gêneros literários em seus contextos sociais, visto que o PROFA propõe a alfabetização por meio da diversidade de textos que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, como expressou a entrevistada, é possível estabelecer diálogos com os educandos sobre temas diversos, levando-os a produzir seus próprios textos, expressando suas ideias e conhecimentos. Com tais fundamentos, os docentes vão aprendendo a conhecer o pensamento das crianças, interagindo com elas e construindo estratégias próprias de ensino, com mais autonomia.

Com a mudança de governo federal, foi lançado o Programa Pró-letramento (BRASIL, 2008) que, segundo a entrevistada, não se constituiu como política de formação docente no município em questão, que optou por dar continuidade às formações do PROFA, em alinhamento com o governo do Estado de São Paulo, que manteve o Programa com outra denominação: Letra e Vida.

Os cadernos de alfabetização e de matemática do Programa Pró-Letramento foram utilizados no município apenas para o estudo da matriz de referência e descritores da Prova Brasil, que foi instituída em 2005 pelo governo federal.

Em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012a). A mudança no governo municipal levou à suspensão do PROFA para assumir o PNAIC, em alinhamento com o governo federal, mas, segundo a entrevistada, trouxe menos impacto para as práticas docentes.

Analisando semelhanças e diferenças entre o PROFA e o PNAIC, a entrevistada entende que ambos valorizam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), considerando o uso social da escrita. Porém, no que se refere às orientações didáticas para a alfabetização, o PNAIC propõe trabalhar com a palavra fora do seu contexto, ensinando-a na sua dimensão fonêmica. Apesar de também tratar da sonoridade, o PROFA, no entendimento da entrevistada, orienta que essa relação da escrita com a pauta sonora das palavras dê-se nas oportunidades de reflexões dos estudantes a partir do contato com os diferentes tipos textuais.

Novas mudanças conceituais ocorreram com a mudança no governo federal, que publicou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), e o envolvimento da equipe pedagógica no município, também sob nova administração, teve outro caráter. De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Municipal, o documento da BNCC passou a ser discutido internamente nas escolas.

Conforme depoimento da entrevistada, no decorrer das mudanças políticas, o papel formativo da equipe pedagógica da Secretaria da Educação foi-se esvaziando, dando lugar à contratação de formadores externos e formações a distância. Transparece, nessa entrevista, que houve uma perda, talvez até um retrocesso, no processo de formação em serviço, que foi-se vinculando, cada vez mais, a um projeto de educação de caráter instrumental, presente na BNCC.

Essa tendência acentua-se na atual política formativa com o curso virtual para docentes denominado Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), cuja narrativa pretende desconsiderar ou mesmo desqualificar o caráter científico de outras matrizes teórico-epistemológicas (MORTATTI, 2019). O curso disponibiliza material autoinstrucional sem nenhuma possibilidade de interação, ficando ausente o debate, as relações dialógicas, o compartilhamento de ideias e reflexões. Perde-se a interatividade do processo formativo, tão necessária para a construção da práxis docente. Com apoio teórico de Freire, consideramos que essa política

[...] transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros (FREIRE, 2001, p. 37).

Embora os programas anteriores também apresentem viés autoritário concebendo os docentes como receptores das políticas, fundamentam-se em um conceito de alfabetização que respeita a cultura, os saberes, a atitude reflexiva das crianças em relação à leitura e à escrita. A atual política, no entanto, aprofunda o caráter neoliberal e ultraconservador do atual governo (MORTATTI, 2019), com o discurso da neutralidade política na educação que, na verdade, pretende imprimir a prática do controle e do silenciamento.

Importante compreender os propósitos dessa política para assumir um posicionamento crítico que recuse a limitação inerente ao ensino instrumental, para conceber a alfabetização como elemento de formação cidadã. Esse conceito de alfabetização requer práticas pedagógicas

que permitam às crianças entender e dialogar sobre a realidade a partir de suas experiências cotidianas, exercitando a expressão oral por meio de seu pensamento-linguagem (FREIRE, 2005) para uma leitura mais ampla do mundo, abordando temas relevantes para exercitarem, desde cedo, relações solidárias e democráticas. Ao invés do silenciamento, o diálogo, a livre expressão, a experiência democrática participativa.

A formação docente, nessa abordagem, baseia-se em projetos que valorizam a multiplicidade de temas presentes nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), que não dissocia a aprendizagem do sistema alfabético da leitura crítica do mundo. A característica da linguagem que se escreve, a estrutura que caracteriza os diferentes gêneros, a interpretação dos sentidos e significados pelo contexto discursivo são importantes aprendizagens que constituem o processo de alfabetização.

No entanto, a formação docente nessa perspectiva fica comprometida com as constantes mudanças políticas, que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem. Não é raro, como afirmou a entrevistada, encontrar docentes com práticas apoiadas em diferentes concepções, com sérias implicações para a alfabetização.

Por outro lado, ela acredita que um docente que participou de um programa, seja o PROFA ou PNAIC, por exemplo, não abandona sua concepção de alfabetização apenas porque outra política entrou em cena, mas deve-se adequar ao que está em vigor, lidando com contradições difíceis de resolver.

A atual Política Nacional de Alfabetização, que reforça atividades de pré-alfabetização com foco no método fônico, aumenta o território de tensões. O uso de textos pode significar apenas um instrumento por meio do qual se ensina a soletrar. E isso, nas palavras da entrevistada, é um lamentável retrocesso. Mas entende que um professor, com sólido percurso formativo, dificilmente mudará sua prática sem uma reflexão crítica.

Para Mainardes (2007, p. 46), ainda que as políticas sejam impostas, há espaços para “interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais”, mas não significa que tais reinterpretações ocorram sempre em uma perspectiva progressista.

O desafio que se coloca é a construção de espaços formativos com os professores, que permitam o “diálogo problematizador” das políticas, para que sejam desvelados seus propósitos e intencionalidades, favorecendo o desenvolvimento gradativo da “consciência crítica” dos docentes (FREIRE, 2005) a fim de que assumam fundamentos teórico-metodológicos, em uma perspectiva de educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um recorte da investigação sobre formação de professores alfabetizadores, tendo como objetivo compreender e analisar a perspectiva das formadoras de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo e os desafios surgidos pelas mudanças propostas por diferentes programas governamentais, apresentando as considerações da formadora com mais tempo nessa rede de ensino.

As análises das políticas permitiram identificar discontinuidades, em função de disputas políticas e ideológicas. A cada mudança de governo, novos programas são implantados, interferindo diretamente na formação docente, nos processos e nas práticas de alfabetização. E as mudanças na rede municipal ocorrem à medida que há alinhamento com as políticas do governo federal.

Tais discontinuidades políticas parecem não ser percebidas pela sociedade, uma vez que as críticas em relação ao desempenho dos estudantes culpabilizam escolas e docentes, ficando intocados os debates sobre distintos projetos políticos que transformam os docentes em joguetes, que ora devem caminhar em uma direção, ora em outra.

Destaca-se, no relato da formadora entrevistada, o fato de ela fazer parte de uma equipe de profissionais concursados que valorizou o trabalho coletivo para planejar as formações em função das necessidades dos diferentes grupos de alfabetizadores, promovendo o debate e a reflexão. Mas essa concepção formativa vem sendo alterada com mudanças na administração pública.

A atual Política Nacional de Alfabetização que originou o curso ABC, pode obstaculizar os processos e as práticas de alfabetização na perspectiva de uma educação emancipadora que vinha-se consolidando com a mediação de diferentes gêneros do discurso. Com a narrativa da alfabetização baseada na ciência, o trabalho com a diversidade de textos, longe de promover a compreensão da complexidade do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que se dialoga sobre os temas abordados, limita-se a um instrumento para aprender letras e palavras de forma descontextualizada.

A criança como um ser que pensa, que lê o mundo, que constrói hipóteses, capaz de dialogar sobre temáticas diversas, é tratada, nessa “nova política”, como objeto a serviço dos interesses ideológicos de grupos dominantes, tendo como foco os resultados das avaliações padronizadas. Ficam intocados os diversos fatores que estão em jogo quando se discute alfabetização, como organização e gestão das escolas, quantidade adequada de profissionais, participação da comunidade, material didático, acesso dos estudantes a eventos culturais, livros, internet, dentre outros fatores que precisam ser considerados quando se propõe políticas educacionais.

Por outro lado, esse pode ser um cenário profícuo para o debate e para a reflexão crítica sobre a sociedade que desejamos construir. Analisar a repercussão das políticas e os programas de formação docente pode contribuir para a resistência e a resignificação em função de seus possíveis efeitos no cotidiano escolar e na alfabetização dos estudantes. Esse é o desafio que se coloca no contexto presente, para o enfrentamento do atual projeto político-ideológico ultraconservador.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília: MEC, SEB, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. ed. rev. e ampl. Brasília: MEC, SEB, 2008. 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 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização** Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Brasília: MEC. CAPES, 2021. 557p. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 1 jun. 2021.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 49 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 801-804, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1337132.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 15-34, Campinas, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3, Guarulhos, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em:
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 21 fev. 2019.

Submetido em: agosto de 2021

Aprovado em: setembro de 2021