



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



KELLY JOANA FERREIRA

**DISPUTAS PARA SIGNIFICAR O QUE É ALFABETIZAR E O QUE É SER
PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DAS CONTINGÊNCIAS NA
POLÍTICA CURRICULAR DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)**

RONDONÓPOLIS - MT

2025

KELLY JOANA FERREIRA

**DISPUTAS PARA SIGNIFICAR O QUE É ALFABETIZAR E O QUE É SER
PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DAS CONTINGÊNCIAS NA
POLÍTICA CURRICULAR DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

RONDONÓPOLIS - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

F383d Ferreira, Kelly Joana.
DISPUTAS PARA SIGNIFICAR O QUE É ALFABETIZAR E
O QUE É SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE
DAS CONTINGÊNCIAS NA POLÍTICA CURRICULAR DE
PRIMAVERA DO LESTE (MT) [recurso eletrônico] / Kelly Joana
Ferreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 129 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Subjetivação docente. 3. Políticas curriculares
de alfabetização. 4. Discurso. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da,
orientador. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: DISPUTAS PARA SIGNIFICAR O QUE É ALFABETIZAR E O QUE É SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DAS CONTINGÊNCIAS NA POLÍTICA CURRICULAR DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)

AUTORA: MESTRANDA KELLY JOANA FERREIRA

Dissertação defendida e aprovada em **07 de AGOSTO de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. KENIA ADRIANA DE AQUINO** (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA** (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
- 4. ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Examinador Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 07/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 11/08/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cássia Prazeres Frangella, Usuário Externo**, em 17/08/2025, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kenia Adriana de Aquino, Docente - UFR**, em 22/08/2025, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0551705** e o código CRC **49C20518**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às minhas amigas alfabetizadoras, mulheres ainda não pesquisadoras, mas que, com enorme contribuição, constroem diariamente os caminhos da alfabetização. Sem saber, são produtoras de currículos e saberes que alimentam este universo com sabedoria, afeto e prática. A tantas, que inspiram e transformam o mundo, com seus gestos cotidianos, minha profunda admiração e gratidão. Foram e continuam sendo parte essencial da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Em cada página aqui escrita há a marca de pessoas que constituem minha história, que me inspiraram, e me fizeram acreditar que eu era capaz e, por cada uma delas, carrego enorme gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me ensina em todos os momentos, que, mesmo nas dificuldades e tropeços, me mostra que sempre há algo a aprender, um caminho para evoluir e que ainda posso ir mais longe.

Ao longo desta pesquisa, vivenciei uma metamorfose, fui tecendo caminhos, desafiando certezas e desconstruindo verdades previamente estabelecidas, como pedagoga que carregava sedimentações da teoria crítica. Agradeço imensamente a preciosa orientação da Professora Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que, com muita paciência, me pegou pela mão cautelosamente e foi me conduzindo na perspectiva pós-estrutural, revisou cada linha, vírgula e espaçamento deste trabalho, mais vezes do que posso contar, sempre me conduzindo com firmeza, sensibilidade e um talento nato para me fazer repensar tudo, inclusive aquilo que eu achava que tinha certeza. Foram nesses movimentos de diálogos, reescritas e olhares críticos que foi possível esta dissertação. Sua marca fica na minha escrita (prometo não escrever mais o papel do professor...) e na minha forma de ver o mundo, obrigada.

Este trabalho conta com a inspiração e o incentivo do meu amor, Benhur Sefrim Prates, que, entre uma discussão política e outra, mesmo discordando ou com opinião oposta, assumiu com empenho os papéis de formatador oficial, patrocinador exclusivo, psicólogo não licenciado e ouvinte vitalício dos meus desabafos acadêmicos.

Agradeço aos meus amados filhos Alice Ferreira Prates e Arthur Ferreira Prates, que por inúmeras vezes foram compreensivos nas renúncias que o estudo me exigiu. A minha querida sogra, Elizabeth Sefrim, que se tornou minha rede de apoio com os filhos, e, em tantas situações, me ajudou sempre suprindo minha falta e aos meus pais, que, de forma humilde e não pretenciosa sempre me incentivaram.

Confesso que já tenho saudades das cansativas idas para Rondonópolis, dos primeiros semestres, e não posso deixar de agradecer as minhas corajosas amigas Darlen, Graciele e Elisângela. Minhas “copilotas”! Mesmo diante da minha inexperiência ao volante, foram companheiras, tornando a jornada mais leve e divertida.

Chegar até aqui foi um misto de esforço, aprendizado e alegrias, surtos e desencadeamento de crises alérgicas desconhecidas. Em meio a uma tradução inacabada, superações e aprendizado, contei com colegas, amigas que me motivaram a tentar, a prosseguir,

com o abraço e a palavra certa para cada momento. Minha gratidão é profunda e epistemologicamente desestabilizada, mas feliz.

RESUMO

Esta pesquisa foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Mestrado em Educação e está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade¹ (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/563404>). A discussão está fundamentada na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e na teorização curricular pós-estrutural, assumindo como noções centrais discurso, contingência e subjetivação. O problema investigado é: considerando a universalidade impossível no social, que sentidos disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT)? O objetivo geral foi interpretar, na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT), os sentidos que disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador para problematizar a hegemonia pela qual a identidade do alfabetizador não se realiza. Para o trabalho estratégico (metodológico) de investigação, foram definidos como objetivos específicos: 1. identificar sentidos de alfabetizar e de ser professor alfabetizador na produção acadêmica da área, considerando diferentes tradições educativas que, historicamente, disputam sentidos que circulam nas políticas; 2. discutir as características da política curricular e das orientações para os professores nos documentos curriculares (nacionais, do estado de MT e de Primavera do Leste que normatizam a alfabetização, buscando entender as contingências que marcam a política e 3. problematizar sentidos privilegiados (hegemônicos) de ser professor alfabetizador na política local que, por meio de atos de poder, produzem processos de identificação docente que seguem tensionados pela precariedade e pela diferença. A empiria foi composta por discursos produzidos sobre alfabetização e como materiais de consulta faz uso de documentos oficiais (textos políticos) – como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e a Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), o Alfabetiza Primavera do Leste (Primavera do Leste, 2023) e o Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2023), entre outros. Um levantamento da produção acadêmica na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi realizado para realçar a discussão sobre políticas na área. Quanto à discussão das atuais políticas, sua principal característica é como tentam controlar para elevar índices de aprendizagem, defendendo a aprendizagem como direito. Assumi a impossibilidade de um fechamento total da significação, visto que todo é discurso se apresenta como uma expectativa de fechamento da plenitude ausente no social, como uma interpretação definitiva das coisas. Demonstrei como as políticas de alfabetização são, atualmente, organizadas como políticas de avaliação. Embora elas busquem cercear os conteúdos, os planejamentos, o uso de materiais, a formação do professor e comprovar (prestar contas) os resultados, como se resultados de avaliações padronizadas fossem sinônimo de qualidade da educação ou da alfabetização, elas não são capazes de excluir a experiência, os saberes, as relações, a pluralidade das alfabetizações nas escolas do país. A avaliação se apresenta como uma estratégia essencial para regular mais, controlar mais, projetando, mas não sem contestações e diferença, os docentes como técnicos, uma vez que ela passa a orientar e definir quais habilidades/conhecimentos deverão ser ensinados para serem cobrados nos processos avaliativos. O professor alfabetizador que é desejado é aquele que aplica procedimentos e materiais em que sentidos restritos de alfabetização como decodificação são privilegiados, em detrimento de sentidos de alfabetização

¹ Alocado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), o grupo dedica-se à pesquisa em currículo a partir de uma perspectiva discursiva.

como prática social multifacetada, de letramentos plurais, práticas sociopolíticas. Considero importante ao debate realçar a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a pluralidade de formas de alfabetizar e valorizem a experiência docente como elemento central na construção do currículo, sem tentar prescrevê-las.

Palavras-chave: Alfabetização; Subjetivação docente; Políticas curriculares de alfabetização; Discurso.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Rondonópolis (UFR), specifically in the Concentration Area of Education, Culture, and Formative Processes, under the Research Line Teacher Training and Educational Public Policies for the Master's in Education. It is linked to the Curriculum Policies and Alterity research group² (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/563404>). The study is grounded in Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's discourse theory and post-structural curriculum theorization, adopting discourse, contingency, and subjectivation as central notions. The investigated problem addresses: considering the impossible universality in the social, what meanings dispute the signification of an identity for the literacy teacher within the discursive articulation that constitutes the curriculum policy for literacy in Primavera do Leste (MT)? The general objective was to interpret these competing meanings to problematize the hegemony that often hinders the full realization of the literacy teacher's identity. For the strategic methodological approach, specific objectives were defined: 1. to identify meanings of literacy and of being a literacy teacher in the academic literature, considering diverse educational traditions that historically dispute meanings circulating in policies; 2. to discuss the characteristics of curriculum policy and teacher guidelines in relevant curriculum documents (national, Mato Grosso state, and Primavera do Leste municipal), seeking to understand the contingencies shaping the policy; and 3. to problematize privileged (hegemonic) meanings of being a literacy teacher in local policy, which, through acts of power, produce teacher identification processes constantly challenged by precariousness and difference. The empirical data consisted of discourses on literacy and official documents, including the Brazilian National Common Curricular Base - BNCC (Brazil, 2017), the National Commitment for a Literate Child Booklet (Brazil, 2023), the Alfabetiza Primavera do Leste (Primavera do Leste, 2023), and the Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2023), among others. A survey of academic production in the Brazilian Literacy Association Journal (ABAlf) was also conducted. The discussion highlights how current literacy policies primarily function as assessment policies, attempting to control content, planning, material use, and teacher training to account for results and seemingly elevate learning indices, despite advocating for learning as a right. I argue against the possibility of a total closure of signification, as every discourse presents itself as an expectation of closing an absent social plenitude, a definitive interpretation of reality. Although these policies aim to restrict educational practices, treating standardized assessment results as synonymous with quality, they cannot exclude the richness of experience, knowledge, relationships, and the plurality of literacies found in schools. Assessment emerges as a core strategy to regulate and control further, projecting teachers as mere technicians, as it dictates which skills and knowledge should be taught for evaluation. The desired literacy teacher, under these policies, applies procedures and materials that privilege narrow meanings of literacy (e.g., decoding), at the expense of understanding literacy as a multifaceted social practice, encompassing plural literacies and socio-political practices. This research underscores the vital need for educational policies that acknowledge the diversity of literacy approaches and value teaching experience as central to curriculum construction, rather than attempting to prescribe it.

Keywords: Literacy; Teacher subjectivation; Curriculum policies for literacy; Discourse.

² Located within the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Rondonópolis (UFR), this group is dedicated to curriculum research from a discursive perspective

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	79
Figura 2 - Política Nacional de Alfabetização (PNA)	80
Figura 3 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).....	80
Figura 4 - Logotipo do Programa Educação 10 anos	81
Figura 5 - Logotipo do Alfabetiza MT	81
Figura 6 - Orientação para a abordagem dos conhecimentos no Ensino Fundamental na BNCC	83
Figura 7 - Esquema de planejamento de aula na BNCC no Ensino Fundamental	84
Figura 8 - Esquema de códigos alfanuméricos para identificar habilidades a serem desempenhadas pelas crianças	84
Figura 9 - Elementos Técnicos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	88
Figura 10 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: focos de cada etapa	93
Figura 11 - Manual de Boas Práticas do Programa Alfabetiza-MT	98
Figura 12 - Selo Nacional Criança Alfabetizada	104
Figura 13 - Convite para Live das Escolas Premiadas Alfabetiza.....	105
Figura 14 - Resultados da Avaliação Processual, disponível na plataforma CAED	106
Figura 15 – Índice de crianças alfabetizadas dos estados da região Centro-Oeste.....	108
Figura 16 - Ranking de algumas escolas da região apresentadas na live de premiação do Alfabetiza MT.....	108
Figura 17 - Resultados Avalia MT 2024	109
Figura 18 - Dados do MEC com relação aos índices alcançados na alfabetização.	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação,
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de jovens e adultos
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PACTO	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCCS	Planos de Cargos Carreiras e Salários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional Livro Didático
PPGEDu	Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Mato Grosso
SME	Secretaria Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação Educação Básica
TD	Teoria do Discurso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
INDIQPva	Indicadores de qualidade da Educação Municipal de Primavera do Leste
EducaPva	Programa Educacional da Rede Pública Municipal de Primavera do Leste
AvaliaPva	Sistema de Avaliação Educacional de Primavera do Leste
PATe	Plano de Ações territoriais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
PAR	Plano de ações articuladas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teoria Crítica e Pós-Estruturalismo: algumas noções em disputa	46
Quadro 2 - Descritor Política Curricular de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAlf	52
Quadro 3 - Descritor Política Nacional de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAlf	53
Quadro 4 - Descritor Política de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAlf	55

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL: DISCURSO, HEGEMONIA, SUBJETIVAÇÃO E ANTAGONISMO.....	27
2.1	O que é discurso?	27
2.1.1	<i>Compreendendo as significações hegemônicas como discursos.....</i>	35
2.2	Subjetivação/identificação, Antagonismos e Contingências.....	36
2.3	A política para a perspectiva pós-estrutural	39
2.4	A identificação para a abordagem discursiva do currículo	41
3	A ALFABETIZAÇÃO EM DISCUSSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	49
3.1	Em busca da produção acadêmica relevante sobre alfabetização.....	49
3.1.1	<i>Decisões acerca do levantamento de artigos</i>	52
3.2	Realces acerca da produção acadêmica da área da alfabetização sobre as políticas recentes.....	57
3.3	Deslocamentos <i>na e com</i> a produção acadêmica: por uma perspectiva discursiva de currículo para a alfabetização.....	71
4	AS POLÍTICAS PRODUZINDO DISCURSOS DO QUE/E DE COMO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DEVEM ENSINAR	78
4.1	A centralidade da BNCC nas Políticas de Alfabetização	81
4.1.1	<i>A temporalidade como discurso de controle nas políticas de alfabetização</i>	90
4.1.2	<i>As políticas prescritivas como tentativa de controlar a formação do professor alfabetizador</i>	96
4.2	Em Primavera do Leste (MT): efeitos das políticas de alfabetização	102
	REVERBERAÇÕES, INQUIETAÇÕES E TENSIONAMENTOS FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Disputas para significar o que é alfabetizar e o que é ser professor alfabetizador: uma análise das contingências na política curricular de Primavera do Leste MT*, elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), é parte dos trabalhos da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Mestrado em Educação e está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade³ (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/563404>).

A discussão está fundamentada na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a partir da qual, em um difícil exercício de teorização, pode-se construir o problema a ser investigado (Lopes, 2018). Nesta pesquisa, o **problema ou questão** é: considerando a universalidade impossível no social, que sentidos disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT)? Como professora alfabetizadora da rede estadual de Mato Grosso e da rede municipal de Primavera do Leste (MT), há 19 anos vivencio esse contexto. A pesquisa tem como **objetivo geral** interpretar, na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT), os sentidos que disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador para problematizar a hegemonia pela qual a identidade do alfabetizador não se realiza.

Para o trabalho estratégico (metodológico) de investigação, propus como **objetivos específicos**: 1. identificar sentidos de alfabetizar e de ser professor alfabetizador na produção acadêmica da área, considerando diferentes tradições educativas que, historicamente, disputam sentidos que circulam nas políticas; 2. discutir as características da política curricular e das orientações para os professores nos documentos curriculares (nacionais, do estado de MT e de Primavera do Leste que normatizam a alfabetização, buscando entender as contingências que marcam a política e 3. problematizar sentidos privilegiados (hegemônicos) de ser professor alfabetizador na política local que, por meio de atos de poder, produzem processos de identificação docente que seguem tensionados pela precariedade e pela diferença.

³ Alocado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), o grupo dedica-se à pesquisa em currículo a partir de uma perspectiva discursiva.

A pesquisa tem como empiria os discursos produzidos sobre alfabetização e como materiais de consulta faz uso de documentos oficiais (textos políticos). Quando decido operar com a perspectiva adotada, passo a compreender que estamos trabalhando com a impossibilidade de um fechamento total da significação, visto que tudo é discurso e, se valendo de uma série de elementos na busca por significação no social, estamos sempre na busca desse fechamento ou dessa plenitude ausente, do fechamento do discurso como uma interpretação definitiva das coisas.

Conforme nos apresentam Oliveira e Lopes (2011, p. 33), toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática. Dessa forma, o '[...] discurso é uma consequência de práticas políticas articulatórias que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social'. Os materiais a serem investigados são os documentos oficiais normativos nacionais, de Mato Grosso e de Primavera do Leste sobre a alfabetização: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), disposta pelo Decreto Presidencial N.º 11.556/2023 (Brasil, 2023).

O contexto abordado é o das políticas normativas para o trabalho dos professores alfabetizadores do município de Primavera do Leste (MT)⁴, considerando que há, no Mato Grosso, uma tradição de os municípios acompanharem as políticas da rede estadual, ainda que possuam autonomia política para criar suas próprias políticas. Se trata de um município jovem, emancipado em 27 de junho de 1985, com uma população de 85.146 pessoas, conforme o censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁵. Muitos professores possuem vínculo tanto na rede municipal quanto na estadual. Focalizo este contexto, considerando que discursos de políticas de alfabetização anteriores permanecem sendo reiterados ao longo dos anos, por meio de termos (significantes) associados a estes discursos, que circulam na disputa para significar o que é alfabetizar. É o caso de políticas como a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012). Também há documentos que constituem ações de implementação do CNCA, como o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) LEEI⁶ (Brasil,

⁴ Primavera do Leste é um município brasileiro do estado de Mato Grosso. Localiza-se na região do Sudeste Mato-Grossense, fazendo divisa com o município de Campo Verde, com 85.146 mil habitantes, Primavera do Leste é a 7ª cidade mais populosa de Mato Grosso.

⁵ Site: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/primavera-do-leste.html> acesso em 07/01/2025

⁶ Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil, é uma iniciativa do Governo Federal que integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

2024) e Plano Municipal de Educação de Primavera do Leste (Primavera do Leste, 2015).

Minha escolha por essa investigação se dá pelo fato de eu fazer parte desse universo da alfabetização como professora há quase duas décadas, como citei, estar inserida em contextos de trabalho entre tais discursos e partilhar das mobilizações feitas em torno da alfabetização. Minha história se interconecta com o que me proponho a discutir e a memória, então, é acionada para contar um pouco da minha trajetória, os percalços, as frustrações na caminhada acadêmica e profissional nos contextos formativos como professora alfabetizadora, como ressignificações do pensamento crítico ao pós-estruturalismo em minha trajetória de pesquisa. Sou filha de pais leitores não fluentes, um agricultor e uma costureira, frequentei escolas públicas durante o 1º e 2º Graus, atualmente Ensinos Fundamental e Médio. No ano de 2002 prestei vestibular no Curso de Pedagogia, no Centro Universitário de Várzea Grande/Extensão de Primavera do Leste. Os anos de faculdade foram intensos, pois conciliava estudo e trabalho com as aulas, que aconteciam nos finais de semana e, não sei se, de certa forma, esta pesquisa começa aqui, pois o interesse pela alfabetização se iniciou com as leituras e desabrochou com as experiências compartilhadas pelos professores que tive.

Iniciei minha experiência com a docência em 2005, já formada em Pedagogia e concursada pelo município e, sem romantizar, posso relatar uma experiência de muitos desafios, crescimento e aprendizado, pois acabava de concluir a faculdade, com muitas perguntas para as quais até hoje busco respostas. Essa experiência inicial me oportunizou muito crescimento e possíveis compreensões, em alguns momentos me frustrei, aos poucos fui compreendendo que a docência é movida pelas inquietações e discussões e são as tentativas de melhor atuar e as buscas por respostas que nos permitem o crescimento e o aprendizado. Nesses primeiros anos de docência tive a oportunidade de trabalhar no período noturno com as turmas de EJA. Alfabetizava adultos que vinham do campo, uma experiência muito valiosa. Frequentei cursos de formação específicos para a EJA. No ano de 2011 passei no concurso do estado de Mato Grosso e, como em meu município não havia vagas, tive que tomar posse no município de Campo Verde, cerca de uma hora e trinta minutos distante de casa, o que fez com que eu acabasse pedindo afastamento, então, da escola municipal em que trabalhava.

Assumi o concurso do estado na Escola Estadual do município vizinho a 100 km da minha residência e, na expectativa de uma remoção, fiquei um ano trabalhando lá, ano este de muitas dificuldades e de muito crescimento, longe de casa, com adversidades e desafios diferentes, indo e vindo para casa toda semana. Considero essa reflexão introdutória

importante a esta pesquisa, porque os professores, em geral, trabalham em circunstâncias não ideais, com diferentes desafios na vida pessoal e profissional. Em todo esse percurso nunca deixei de estudar, cursei pós-graduação e, sempre cheia de indagações, busquei compreender as mudanças que vêm ocorrendo na educação ao longo dos anos. Nessa trajetória sempre busquei acompanhar os cursos e as formações oferecidas com o propósito de ampliar conceitos sobre educação.

Somente em 2012 consegui a remoção para o meu município, Primavera do Leste (MT). No período de 2013 a 2015, participei do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC⁷). O Programa é apresentado como perspectiva formativa provida de sentido, que promove a reflexão da prática pedagógica mediante o embasamento dos conhecimentos teóricos estudados durante os encontros de formação, gerando novos sentidos de como, o que e a quem ensinar (Brasil, 2013). Uma das características do PNAIC era as discussões das chamadas atuações bem-sucedidas na alfabetização, as práticas exitosas. Considero que foi nessas discussões/debates sobre a alfabetização que pude me identificar, também me destacar nos espaços formativos, reconhecendo meu trabalho em relação à minha prática pedagógica como alfabetizadora.

Nesse sentido, profissionalmente, sempre fiz parte desse universo, trabalhando como professora alfabetizadora efetiva da rede Municipal de Ensino de Primavera do Leste, desde 2006, e na Rede Estadual de Mato Grosso desde 2011, atuando com as séries iniciais (hoje anos iniciais) e participando dos processos formativos das duas redes. Trago, então, a alfabetização com prática e como questão. São reflexões de anos de trabalho que me possibilitaram a interação com os discursos de mensuração, que foram construindo sedimentações em torno do que é ser professor alfabetizador, as experiências adquiridas ao longo da minha trajetória me proporcionam uma visão ampla para analisar as transformações que vem ocorrendo no exercício profissional, sobre como deve ser o trabalho exercido e, assim, sugerindo um modelo considerado ideal de profissional.

Ao ingressar no Mestrado em Educação do PPGEduc - UFR e no grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, em 2023, passei a problematizar alguns sentidos privilegiados pelas políticas atuais. Tive, então, a oportunidade de estudar as estratégias discursivas nas orientações que circulam nas escolas e na formação, nos documentos

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

normativos e nas decisões que constituem, assim, projeções de identidades docentes ancoradas na compreensão de uma falta generalizada da docência, da crise educacional. São estratégias de culpabilização docente. Como Janet Miller (2018) explica, penso que a teorização é um exercício intelectual criativo que, ao invés de levar a acreditar em uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis como um investimento no professor, pode ajudar a pensar que o trabalho do professor é sempre situado e relacional e consiste em uma gama de práticas que envolvem reflexões, um permanente exercício intelectual. Essa problematização tem me exigido *uma desconstrução*, um reinventar-se, que acredito que ficará marcada nas indagações expressas no decorrer deste texto, visto que muitos dos conceitos e das afirmações que carregava da minha formação inicial (como verdades absolutas e a crença na plenitude e algumas outras sedimentações) vieram agora a ser questionadas pela teoria pós-crítica que passei a estudar.

A ideia de uma identidade a ser construída/fixada para os professores alfabetizadores por meio da política curricular é assumida como um problema a ser investigado, através dos estudos pós-estruturais de currículo, entendendo as políticas de currículo como disputas discursivas para a fixação da identidade do professor (Frangella, 2015; 2016; 2018; 2020; 2021; 2023). Autores como Costa (2016; 2023), Lopes (2011; 2013; 2018), Macedo (2011; 2015; 2018) e Cunha (2016; 2023) têm uma ampla produção a contribuir com a pesquisa pós-estrutural sobre políticas, ao trazerem como operador teórico principal a noção de *discurso*, para investigar discursos que disputam a significação nas políticas curriculares nacionais e locais. Para esses autores, *discursos* não são apenas atos linguísticos, mas uma articulação constituída por diferentes práticas, linguísticas ou não.

A perspectiva pós-estrutural pode ser explicada como uma corrente de pensamento que assume como central a linguagem para pensar os processos sociais e políticos, os processos culturais (Peters, 2000), sem consistir em uma análise linguística. Lopes (2013) argumenta que o pós-estruturalismo rompe com a ideia de *clareza* na interpretação uma vez que sentido e significado não são unívocos, não estão vinculados ‘a uma autoridade inquestionável de sentido’ (p.10), pois há inevitáveis jogos de linguagem constituindo todo contexto. Ernesto Laclau é um autor de referência nesses estudos e defende que a constituição do social se dá tal qual funciona a linguagem (2011). O pós-estruturalismo trouxe ferramentas conceituais para pensar o social, desde o seu surgimento na França, em 1960, ferramentas que permitem uma análise crítica das políticas e das teorias educacionais. Propõe uma abordagem que

questiona constantemente as estruturas de poder, as narrativas dominantes e sua pretensão de universalidade. Questiona os sentidos naturalizados no social, reconhecendo a impossibilidade de um fechamento de sentidos que estabilize a significação de todas as coisas. A busca por uma fixidez de sentidos e a pretensão de construção de um conhecimento pautado por verdades absolutas vão sendo deixadas de lado, uma vez que os sentidos são sempre suplementados e adiados, impossibilitando o centramento e o fechamento definitivos de qualquer objetividade.

À vista disso, Lopes (2013, p. 16) entende que o pós-estruturalismo é um terreno mais amplo de pensamento em que diferentes nomes, filiações teóricas e interesses se produzem com diferentes focos. Dentre esses, o pós-fundacionalismo associado ao trabalho de Ernesto Laclau propõe uma abordagem do social e da política que, ao problematizar a objetividade, questiona a impossibilidade dos fundamentos universais ou fixos.

Uma outra noção a ser previamente apresentada é a de *hegemonia* na perspectiva pós-estrutural, um conceito dinâmico, que se refere à maneira como certos discursos ou práticas se tornam dominantes no social, mas, conforme Laclau (2008), não se concretiza em ideais de plenitude. Antes, toda hegemonia se constitui num terreno precário e instável que é a linguagem. Trazendo uma explicação diferente de abordagens clássicas, que veem a hegemonia como uma forma de domínio estável e centralizado do social, o pós-estruturalismo enfatiza a natureza fluída e contestada das relações de poder. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) argumentam que a hegemonia é construída através de processos de articulação discursiva, em que diferentes elementos são combinados para formar um discurso privilegiado, que parece natural e inevitável. No entanto, toda hegemonia está sempre sujeita a rearticulações, pois é construída sobre uma base de significados e identidades que são inerentemente instáveis e contestáveis.

Hegemonia, então, é compreendida não como um estado de dominação fixa, mas como um campo de disputas discursivo, onde significados e identidades estão em constante negociação e disputa. Isso implica que ela é sempre temporária e precária, nunca é para sempre; é dependente da capacidade de articular e manter a luta entre diferentes grupos e interesses sociais, por meio da circulação de demandas. Os conceitos de hegemonia, identificação, subjetivação e contingências serão gradualmente aprofundados no decorrer do texto da dissertação, pois permeiam as discussões da pesquisa.

No que se refere às políticas do estado, em 2016, a Secretaria de Estado de Educação

de Mato Grosso (Seduc - MT) implementou o Avalia MT,

(...) com o objetivo de monitorar a qualidade da educação ofertada pela rede estadual de ensino, e, a partir dos resultados obtidos, pensar em estratégias e práticas de gestão e pedagógicas que aprimorassem o processo de ensino-aprendizagem no estado. (...) aferindo o desempenho estudantil nos 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática⁸.

Inicialmente restrito à avaliação das escolas da rede estadual, o Avalia-MT foi suspenso com as investigações da Operação Rêmora⁹. Em 2021, ‘(...) o sistema de avaliação voltou a ser implementado em parceria com o CAEd/UFJF, ampliando seu desenho, de modo que as redes municipais de ensino também participaram do Avalia MT¹⁰. Também em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc – MT), por meio da Lei nº 11.485 de 28 de julho de 2021, instituiu o Programa Alfabetiza-MT¹¹, em regime de colaboração com os municípios. O Programa apoia-se nas alterações da Lei n. 14.407/2022 (Brasil, 2022), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20/12/1996, ressaltando o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura.

Em consonância com a lei nacional e objetivando o regime de colaboração federativa, foi criado o Plano de Ações do Território Estadual (PATE)¹² pelo MEC, com vigência anual. Ele é um instrumento auxiliar do quarto ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR) - 2021-2024, para implementar ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em regime de colaboração tripartite (entre União, estados e municípios). Nesse sentido, em Primavera do Leste (MT) o Programa de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso (AvaliaPva)¹³ foi dinamizado por meio da plataforma CAED, passando a fomentar de maneira

⁸ Ver: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

⁹ A operação Rêmora foi uma ação do grupo de Atuação Especial contra o crime organizado (Gaeco) para combater fraudes em licitações e contratos para combater fraudes em licitações e contratos administrativos na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT).

¹⁰ Ver Nota 2.

¹¹ Alfabetiza-MT: Criado pela Lei nº 11.485 em 28 de julho de 2021 e regulamentado pelo Decreto nº 1.065 em 10 de agosto do mesmo ano, o programa tem como objetivo primordial elevar os índices de alfabetização nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso até o 2º ano do Ensino Fundamental em um esforço conjunto Seduc com os municípios.

¹² PATE – Com vigência anual, o Plano de Ações do Território Estadual foi instituído pelo MEC. Ele é um instrumento auxiliar do quarto ciclo do PAR 2021-2024, para implementar ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em regime de colaboração tripartite (entre União, estados e municípios).

¹³ Um dos instrumentos de monitoramento parte do programa EducaPva, o AvaliaPva busca acompanhar o ensino e as aprendizagens das crianças e estudantes de modo a analisar como estão se desenvolvendo e aprendendo e o que ainda precisam aprender.

prescritiva a alfabetização, em busca de índices que mensuram indicadores de qualidade na educação, de acordo com esta política.

A partir de 2015, as políticas educacionais no Mato Grosso vêm buscando maior controle sobre as escolas e sobre como e com quais materiais e conteúdos os professores vêm trabalhando, sustentadas pela argumentação de que as crianças apresentam baixo rendimento escolar, de acordo com as avaliações externas. Políticas como as que são destacadas por esta pesquisa têm sido justificadas pela necessidade de elevar índices de desempenho das crianças, um processo que foi intensificado em Mato Grosso com a publicação da primeira versão preliminar da base curricular nacional, em 2015. Vale ressaltar o Programa EducAÇÃO¹⁴ 10 Anos, também instituído pelo governo do estado de Mato Grosso, através do Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022 (Mato Grosso, 2022), propõe o monitoramento das escolas e professores, além de metas justificadas pelo objetivo de alavancar a educação no estado. São propostas de intervenções pedagógicas para serem trabalhadas, que segundo o então Secretário de Educação, ‘[...] será uma educação bem planejada, executada estrategicamente, monitorada com indicadores de desempenho e com os melhores índices de resultados’.

Em 2023 também foi criado o Programa Educacional da Rede Pública Municipal de Primavera do Leste (EducaPva)¹⁵. As ações do EducaPva abrangem estratégias e metodologias de ensino, bem como a introdução de instrumentos de monitoramento e avaliação nas unidades escolares, dentro do que está sendo chamado de Indicadores de Qualidade da Educação Municipal de Primavera do Leste Educação Infantil - INDIQPva¹⁶ (Primavera do Leste, 2023). Em janeiro de 2023 foi apresentada às escolas, pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste para a primeira aplicação, a versão da avaliação que integra uma das ações do Programa EducaPva. Trata-se de um instrumento de monitoramento e autoavaliação das unidades escolares.

Assim, há ações de avaliação, monitoramento e controle, inspiradas em modelos das políticas educacionais do estado ou da SEDUC/MT no contexto do município. Nesse sentido, o professor alfabetizador se vê inserido em um ambiente de cobranças por desempenho e de

¹⁴ Programa EducAÇÃO 10 anos tem o objetivo de transformar a Educação de Mato Grosso e colocá-la entre as cinco melhores do Brasil até 2032, através de 30 políticas eficientes (Mato Grosso, 2022).

¹⁵ Programa da rede pública municipal de Primavera do Leste criado em 2023, que institui mecanismos e eixos de avaliação abrangendo estratégias de monitoramento (Primavera do Leste, 2023).

¹⁶ INDIQPva- Indicadores de Qualidade da Educação Municipal de Primavera do Leste, criado em janeiro de 2023 e que integra uma das linhas de ação do Programa EducaPVA, como um instrumento de monitoramento e autoavaliação das unidades escolares (Primavera do Leste, 2023).

comparações a partir da produção de dados estatísticos de diferentes tipos de avaliação, que foram implantadas pela Política Pública Municipal de Primavera do Leste, tendo como parâmetros critérios de eficiência. Para a escola,

O Plano de Ação deve integrar as demandas levantadas nos diagnósticos, seus objetivos e metas, identificando os pontos fortes e fragilidades da escola. É importante que seja definida em seu monitoramento as datas de avaliação do Plano de Ação que deverá ocorrer no mínimo uma vez por bimestre, sobre o que está dando certo ou não, para que assim possam melhorar ou implementar “novas ações e estratégias” (Primavera do Leste, 2023 p.12).

Este cenário nos abre um pressuposto de problematização, uma vez que a política curricular atribui centralidade ao professor alfabetizador como protagonista desse processo, enfatizando sua trajetória, lacunas que foram deixadas na formação, problemas da prática pedagógica no trabalho de alfabetizar.

Além dessas políticas locais, a política curricular nacional de alfabetização Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023)¹⁷, acima mencionada, foi criada através do Decreto Presidencial n. 11.556, de 13 de junho de 2023. A política objetiva, dentre outras coisas, o “Reconhecimento de boas práticas: identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização” (*Idem*) além da governança, entendida como implementação de um novo modelo de gestão, por meio da adesão dos municípios a essa política, associada à implementação de um Sistema de Avaliação. O discurso da necessidade de melhorar a qualidade da educação através da avaliação de desempenhos vai ganhando maior espaço, naturalizando o argumento de que o professor alfabetizador é ineficiente na tarefa de alfabetizar e é preciso intensificar o acompanhamento das ações pedagógicas na escola. Na Introdução do Manual Orientativo EducaPva (Primavera do Leste, 2023), a defesa da qualidade da educação está pautada na necessidade de assegurar equidade na aprendizagem:

Em busca de avançar cada vez mais, tendo superado a estruturação e a valorização, é hora dos olhares se voltarem especialmente para a qualidade e a equidade do processo de ensino aprendizagem. Por isso, a Prefeitura Municipal de Primavera do Leste, por meio da Secretaria Municipal de Educação-SME, institui o Programa EducaPva, que abrange estratégias e metodologias de ensino, bem como instrumentos de monitoramento e avaliação (Primavera do Leste, 2023 p. 2).

Discursos que ignoram e/ou excluem problemas sociais e desajustes nas estruturas

¹⁷ <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf> Acesso em 20/09/2023.

educacionais, como salas de aula com mais de 20 estudantes e mesmo a falta de sentido de submeter as crianças e os professores às avaliações padronizadas, vão sendo normalizados, sem considerar a forma como afetam a escola e os professores, as crianças como estudantes, reduzindo tudo a problemas de ensino e aprendizagem. Aliada a essas práticas, temos a BNCC na busca incessante de padronização curricular como solução para os problemas, conforme Lopes (2018) discute:

[...] podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (p.23).

Reafirmando as reflexões propostas por Lopes (2018), as políticas em vigência trazem como pressuposto uma orientação e a promessa de sucesso na aprendizagem. O Manual Orientativo EducaPva (Primavera do Leste, 2023, p.2) também enfatiza que, para garantir a qualidade e a equidade, ‘[...] se faz necessário pensar um currículo em rede, tanto nas condições pedagógicas, quanto formativas para crianças, estudantes, professores e profissionais da educação’. A política apresenta-se como uma solução reparadora da educação, ao significar currículo como uma proposta a ser implantada pelas escolas, com a qual justifica as intervenções sobre os professores. Entretanto,

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (Lopes, 2018, p. 25).

Nesta pesquisa, currículo é defendido como uma prática discursiva. O currículo é “[...] uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (p.33), considerando ser impossível definir de uma vez por todas o que é o currículo. Para Lopes e Macedo (2011, p.16), “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos

de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.”, acordos que podem ser pensados como tradições educacionais modificadas ao serem mencionadas. Currículo é uma prática cultural que constrói a realidade e constrange as identidades.

Considerando esse contexto, nesta pesquisa são focalizadas as práticas discursivas em torno do professor alfabetizador, os sentidos sobre alfabetizar que criam processos de identificação. Se as práticas de avaliação nesta fase de escolarização vão sendo reafirmadas como necessárias através de construções discursivas, essas práticas constituem as políticas nas tentativas de compor a realidade educacional, justificadas pela articulação entre o que seria alfabetizar e uma falta a ser preenchida no social, que tais sentidos buscam superar.

Defendemos que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil autoriza significar educação de qualidade como ensino de conhecimentos comuns avaliáveis, dando impulso a ações baseadas na autoridade mística violenta que tende a tomar tal significação como dada (Santos; Cunha, 2024, p.1).

Com essa breve contextualização do objeto de pesquisa, considero a investigação sobre o tema proposto relevante, pois trata-se de uma problemática que vem permeando as realidades educacionais não somente em Primavera do Leste, mas em inúmeros estados e municípios no país.

Organizo este texto em cinco seções, sendo a primeira delas esta Introdução, em que apresento uma breve explicitação do problema que formulo com base na teoria discursiva, assim como os objetivos da pesquisa, a minha relação com o tema. Na segunda seção, busco construir a abordagem teórica da pesquisa, me aprofundando nas discussões sobre política na perspectiva pós-estrutural; ainda nesta seção, explico os operadores teóricos da teoria do discurso que delineiam a pesquisa, como: discurso, hegemonia, subjetivação e política, também nesta seção problematizo tais conceitos na abordagem discursiva de currículo, com autores desse campo de estudos.

A terceira seção foi construída a partir de um levantamento da produção acadêmica acerca das políticas de alfabetização. Faço uma análise do que vem sendo discutido nas pesquisas em alfabetização, tencionando compreender os sentidos que circulam no campo. Para tal estudo, a fonte escolhida foi a Revista Brasileira de Alfabetização da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), uma escolha que se deu devido a sua grande credibilidade no campo da alfabetização, uma vez que é um periódico em que se concentram muitas das produções acadêmicas de pesquisadores da área. Apresento como foi feito o

levantamento, que considerou o recorte temporal do período de 2015 a 2023, os critérios para as buscas dos artigos e chamo a atenção para os pormenores das discussões. Conforme sugestões apresentadas no exame de qualificação, agreguei a essa discussão a Moção de Revogação da PNA, de 2022, em que a ABALF se posiciona criticamente acerca dos problemas, contradições e retrocessos dessa política.

A quarta seção se pauta na discussão dos sentidos para a alfabetização nas políticas nacionais, estadual e local. A seção contempla a análise dos textos políticos – documentos oficiais normativos voltados à alfabetização –, com base nos pressupostos teóricos de cunho pós-estrutural orientados pela Teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011; 2015). Tal ancoragem permite entender e interpretar políticas de currículo voltadas para a alfabetização no contexto em que a ideia de currículo comum é privilegiada pela política nacional de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por conta da centralidade da avaliação nesta política. Discuto como essas políticas produzem discursos sobre o que/e como os professores devem ensinar, fazendo a seguinte abordagem: A centralidade da BNCC nas políticas de alfabetização; a temporalidade como discurso de controle nas políticas de alfabetização; as políticas prescritivas como tentativa de controlar a formação do professor alfabetizador e Em Primavera do Leste (MT): efeitos locais das políticas de alfabetização.

Nesse sentido, defendo que alfabetizar é uma prática relacional na qual a instrumentalização e a intelectualidade dependem de negociação constante e abertura ao inesperado da relação, abertura ao outro desconhecido (seja esse outro a criança, os demais professores, as ideias, as situações, os contextos etc.). Na discussão, busco as contribuições de diferentes autoras do campo curricular, em especial de Rita de Cássia Prazeres Frangella¹⁸, que vem investigando políticas de alfabetização nos últimos anos e com amplas pesquisas na área de alfabetização.

A última seção traz as considerações finais da pesquisa, com o título: Reverberações, inquietações e tensionamentos finais.

¹⁸ É professora e pesquisadora na Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL: DISCURSO, HEGEMONIA, SUBJETIVAÇÃO E ANTAGONISMO

Nesta seção aprofundo conceitos que me oportunizam pensar os operadores teóricos da pesquisa, com base nos aportes pós-estruturais e da teoria do discurso, como discurso, articulação discursiva, hegemonia e antagonismo, política, identidade e identificação e contingência, trazendo, também, uma discussão sobre identificação na abordagem discursiva de currículo.

Um olhar desconstrucionista foi imprescindível, como forma de sair de uma visão pré-concebida sobre a educação, muitas vezes baseada em conceitos sedimentados, deixando espaço para a construção de análises, tecendo problematizações sobre o que pensava sobre currículo. Nos estudos curriculares, a perspectiva pós-estrutural trouxe uma série de contribuições significativas, desafiando as noções tradicionais de currículo e propondo novas formas de pensar sobre o conhecimento, o poder e a identidade no contexto educacional. Essa perspectiva questiona a ideia de um currículo fixo, universal, a distinção entre proposta e prática, oficial e vivido, não apenas desconstruindo a noção de que o conhecimento seja neutro, já defendida pela teoria crítica, mas também desconstruindo o entendimento de que qualquer conhecimento seja objetivo. Ela favorece uma compreensão das relações de poder como difusas na linguagem, nas *tentativas de definir* o que é conhecimento e o que é currículo.

2.1 O que é discurso?

Trabalhar com a teoria do discurso, com a perspectiva pós-estruturalista, envolve uma abordagem complexa e multifacetada do social para analisar como o significado é tentativamente construído e negociado através da linguagem e das práticas sociais. O enfoque dado ao discurso, dessa forma, corrobora a ideia de que atos de poder que são simbolicamente mediados pela linguagem, são constitutivos da realidade ou do que é tendido como realidade. Para além da perspectiva do discurso como produção de determinados conhecimentos sobre os objetos, pensar a constituição do discurso e questionar a realidade contextualmente apresentada por meio de representações contingentes e precárias é uma marca do pós-estruturalismo, como apresentei na Introdução da dissertação. Para apoiar a discussão sobre discurso, busco o pensamento de Ernesto Laclau que também denomina sua teorização como pós-fundacionalismo, conforme Lopes (2013) afirma:

O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos

fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis (p. 16).

A partir dessa teorização, defende-se que o social não possui fundamentos e que todo fundamento é contingente e precário, podendo ser hegemônico como uma explicação (interpretação da realidade) apenas por atos de poder. Nesse sentido, Lopes (2013) pontua que a ideia de estrutura – usual nas Ciências Sociais – é substituída pela ideia de discurso, não havendo estruturas fixas que encerrem de uma vez por todas a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. Passa a ser importante entender a(s) contingência(s) presentes nas condições de emergência de certos sentidos, fazendo com que alguns sejam privilegiados, aceitos, e outros não. Ainda para a autora, noções como transcendência e universalidade são questionadas.

Para início dessa conversa, então, se faz necessário entender discurso não apenas como linguagem falada ou escrita, mas como sistemas de significado que moldam nossa compreensão da realidade (Lopes; Macedo, 2011). Há uma relação intrínseca entre discurso e poder, conforme discutido por Foucault (Laclau; Mouffe, 2011), que implica na produção da subjetividade, pois como a realidade não consiste em uma objetividade dada, são os discursos que se constroem a realidade e posicionam sujeitos. Como explicam Cunha e Lopes (2017),

As disputas discursivas são assim investidas retóricas diferenciais que visam a conferir inteligibilidade ao social. Neste caso, compreendemos o que chamamos de campo de luta política (o social) como campo de luta pela significação, terreno de uma textualização geral em que fluxos de sentido (como efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida) não permitem o fechamento definitivo da significação, suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva do sentido. (p. 08).

Para a teoria do discurso, muitos dos processos em busca de se instituir políticas educacionais se fazem na tentativa de conferir ordenação à instabilidade do social, eliminando assim os antagonismos comuns de uma sociedade. A *política* passa a ser estudada como o “[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas” (Mouffe, 2005, p. 15). É de grande interesse dessa pesquisa abordar os textos normativos

(textos como práticas institucionais, sociais) que circulam pelo campo educacional e que prometem orientar o trabalho educativo, para desconstruir universalismos e generalizações na alfabetização, compreendendo que a subjetivação é um efeito dos discursos, é produzida nas/pelas tramas discursivas. Torna-se interessante pensar não a subjetividade como uma característica de uma pessoa ou de aspectos psicológicos de seu comportamento, mas como subjetivação política, um efeito transitório e contingente dos discursos. Assim, a afirmação do discurso como instância de produção da realidade também nos leva à discussão importante da *tradução*, pois se a subjetivação é efeito do discurso é porque a tradução impede a fixação de sentidos em uma identidade:

Associar tradução ao estudo de políticas de currículo vêm caracterizando nosso trabalho como um esforço compreensivo dos antagonismos por meio dos quais processos discursivos são desencadeados, autorizando disputas pela interpretação do que significa educar, formar professores, reorganizar o currículo (Cunha; Lopes, 2017; Borges; Lopes; Santos, 2019).

A tradução é inerente à linguagem, ao social, portanto, ela é uma condição do próprio viver e não uma escolha que faço (fazemos) de traduzir ou de não traduzir. Se não há sentidos fixos (vinculados essencialmente a significantes), estamos sempre traduzindo (Lopes; Cunha; Costa, 2013); se não há uma positividade essencial dos sentidos, são os antagonismos (conflitos), como negação da plenitude dos sentidos, que produzem efeito de positividade dos sentidos, por meio da negatividade. Como Laclau (2011) explica,

Sou um sujeito precisamente *porque* não posso ser uma consciência absoluta, porque algo constitutivamente estranho me confronta; e não pode haver qualquer objeto como resultado dessa opacidade/estranhamento (*alienation*) que mostre as marcas do sujeito no objeto (p.48).

A ideia de tradução é proposta por Jacques Derrida para problematizar o objetivismo e o realismo na análise social (Lopes; Cunha; Costa, 2013), visto que o social se constitui de diferenças infinitas. Laclau (2015, p.202) entende que, no social, o antagonismo como “[..] a presença do *Outro* me impede de ser eu mesmo [...]”, ou seja, o antagonismo é “[...] testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a *experiência* do limite do social” (p.203). O antagonismo é visto como uma característica fundamental das relações sociais e políticas, inclusive do campo curricular. Chantal Mouffe (2006) argumenta que o antagonismo se constitui como a dimensão do político no social, não podendo ser eliminado. Ela propõe o conceito de *agonismo* no estudo da política, como uma forma de canalizar o antagonismo em debates democráticos, visto que uma problematização agonística considera que as disputas

sociais são entre adversários e não entre inimigos que precisariam ser eliminados.

Na conjuntura de se investigar as complexas projeções para identidade docente, cabe a discussão de noções da teoria do discurso que tem sido potente ao des-sedimentar concepções (sentidos) frequentemente enunciados nos debates educacionais e os discursos que se projetam e postulam a fixidez das significações na tentativa de hegemonização de um sentido para educar, alfabetizar etc. No que se refere a alfabetização, isso implica reconhecer que sentidos hegemonizados, legitimados por tradições educativas diversas, podem operar como ferramentas de controle e exclusão. Esses sentidos determinam o que é considerado válido ou relevante no ato de alfabetizar, muitas vezes privilegiando determinados discursos, culturas e identidade em detrimento de outras. Todo discurso é entendido como uma interpretação capaz de disputar o significado, entre as tentativas de fechamento ou de constituir verdades supostas como absolutas na educação, que também buscam fixar identidades/identificação aos professores alfabetizadores.

Ao mencionar *as tentativas* de fechar, fixar, estabilizar sentidos, estou afirmando que toda hegemonia, que parece ser a presença de um sentido total – como a hegemonia da uma concepção instrumental de educação nas atuais políticas – é constituída por tentativas que se alternam em meio a deslocamentos que acontecem e impedem a realização de um sentido final. O deslocamento na significação, conforme Cunha (2015, p.115), é o “[...] momento do escape do sentido, do vazamento, do estranhamento com aquilo que se julgava dominar como borda [...]”; é o acontecimento que muda o que estava proposto, o projeto, o programa, o planejamento.

À luz da teoria do discurso, me detenho na impossibilidade de um único e pleno significado dos textos (qualquer texto), visto a precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo), como também a nunca fixada identidade/identificação do sujeito, sendo impossível se obter contornos definidos ou extrair deles sentidos definitivos de uma leitura. Dessa forma, a teoria do discurso vem se fazendo um recurso no questionamento de discursos com a pretensão de propor fechamentos e determinismos. A perspectiva discursiva tem sido produtiva também para o campo educacional de forma mais ampla, por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas do social, permitindo questionar a pretensão de uma educação em que identidades ideais sejam a condição e/ou a finalidade.

Discurso não é sinônimo de algo fundamentalmente textual, escritural, linguístico,

mas, a partir dos estudos relacionados às políticas engendrados por Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015), é um conjunto de práticas sobre as quais a significação se processa mediante a antagonismos e deslocamentos. A teoria do discurso é potente para questionar as perspectivas prescritivas, ou mesmo propositivas programáticas, com base em fundamentos fixos. Essas perspectivas são questionadas, porque as bases nas quais supõem estar assentadas de forma definitiva, considerando o caráter discursivo da realidade, são imprevisíveis, indefinidas. Por essa imprevisibilidade e indefinição (ausência de fundamento fixo), a teoria do discurso vai assumindo o caráter faltoso, incompleto do social, e podendo ser defendida como uma teoria radical. É pertinente reconhecer as dificuldades teóricas-estratégicas de investigar a educação. Laclau concebe a flutuação de sentidos nos significantes, que implica a precariedade de subjetivações, significados, contextos e identificações.

O discurso que enaltece a neutralidade da alfabetização ignora as dinâmicas de poder que estão intrinsecamente ligadas ao acesso e à apropriação do conhecimento escrito. Para o professor alfabetizador, isso significa questionar não apenas o que ensinar, mas como e por que certos conteúdos e métodos são priorizados, bem como quais vozes e experiências são silenciadas no processo.

O antagonismo marca a disputa entre diferentes projetos, diferentes sentidos no social. “É justamente por isto, porque existe a possibilidade ontológica de choques e desníveis, que podemos falar em liberdade” (Laclau, 2001, p. 17). Lopes (2012) pondera que, quando se trata de democracia pluralista, o conflito e o antagonismo são intrínsecos aos processos políticos e contagiam toda e qualquer presunção de consenso. Em sua perspectiva,

O outro contra o qual uma dada articulação hegemônica se antagoniza não pode ser visto como um inimigo a ser destruído, na medida em que ele faz parte da formação dos sujeitos que se estabelece por meio de dada articulação. O Outro é um adversário, também se insere em outras articulações, e como tal é admitido no espaço democrático, desde que sejam admitidos a diferença e o dissenso, bem como a expressão dessa diferença e desse dissenso na política (Lopes, 2012, p. 709).

O discurso, como algo que emerge do campo da discursividade, o campo da significação em geral (Cunha, 2015), consiste em uma articulação entre diferenças que se projeta na relação antagônica a algo. Todo discurso é uma tentativa de impor uma visão ou compreensão particular sobre algo, um particular, e “Quando determinado discurso não é capaz de apresentar-se imune frente às contestações que emergem, fica evidenciado o seu caráter contingente e uma crise de sentido instala-se.” (Ferreira, 2011, p. 14). Todo discurso

é provisório, no sentido de que sua duração depende de ser mais aceito ou menos aceito como uma explicação para algo que é circunstancial e, portanto, com o tempo vai encontrar seus limites, seu esgotamento.

Além disso, como defendem Cunha e Costa (2016), todo discurso não é a representação direta de algo, sendo preciso pensar o discurso a partir do antagonismo.

O antagonismo compreende o processo retórico de produzir a representação faltosa do social como condição de positivação de dada representação hegemônica. É nesses termos que se tem entendido a luta política como uma disputa discursiva por significação. Como em tais disputas nenhum fundamento pode suturar definitivamente a significação, sua sustentação tende a ser o trabalho glorificante de uma repetição que, não obstante, faz flutuar os sentidos e falhar a significação. A iteração significativa não instaura qualquer verdade absoluta, mas uma ambiguidade ou indecidibilidade característica de toda identidade e/ou demanda, que comparece na dependência de uma relação de um dentro com um fora. Se não há positividade alguma em tais demandas/diferenças, é o antagonismo como relação a um fora do limite do sistema que cria a ilusão mesma de uma positivação/identidade (p.191).

Chantal Mouffe entende as políticas como produções discursivas que tentam imprimir ordem ao social e, neste caso, tentam fixar a identidade. Na criação de um discurso, muitas identidades são excluídas ao se criar um discurso por não se encaixarem ou porque são opostas a ele. A estrutura de um discurso não é um conjunto homogêneo de elementos organizados. Pelo contrário, é composta por antagonismos rigorosos entre elementos em um processo contínuo de articulação, deslocamento e nova articulação.

Para Laclau e Mouffe (2004) na articulação discursiva os elementos passam a ser considerados como um *momento*. Todo discurso é uma tentativa de dar conta do social, um conjunto temporariamente articulado, produzido por jogos de linguagem, jogos políticos em que a inclusão de certos sentidos e a exclusão de outros sentidos serão determinadas contingencialmente pelas constituintes do social como a equivalência e a diferença. Ao pensar conceitos de equivalência e diferença, passo a compreender como são formadas as identidades e significados dentro de um campo discursivo, sendo que a ideia de equivalência se refere à capacidade de unir diferentes elementos ou demandas contra uma ameaça significada em comum, criando o que Laclau chama de *cadeias de equivalência*, um mesmo significante que em diferentes contextos/situações assumem significados em comum.

Essas cadeias são formadas quando diferentes grupos sociais conseguem articular suas demandas de tal forma que se tornam equivalentes em relação a um significante comum e

nessas cadeias de equivalências as diferenças específicas entre demandas ou identidades são minimizadas para enfatizar as semelhanças, permitindo a construção de uma identidade coletiva, como a ideia de *povo* que se opõe a um outro. Enquanto a equivalência tende a minimizar as diferenças, o conceito de diferença destaca as particularidades e especificidades de cada identidade ou demanda dentro de um grupo discursivo.

A política, segundo Laclau e Mouffe (2010), é constituída pela tensão constante entre equivalência e diferença. Enquanto a equivalência busca unir, a diferença reconhece a diversidade e a pluralidade. O desafio político é articular essas dimensões de maneira eficaz para formar uma hegemonia. As formações discursivas podem conferir sentidos distintos a uma mesma realidade através de uma relação que pode ser de ajuste ou disputa entre os elementos evocados para a construção das significações. Sendo assim, é necessário expor o processo que estrutura os discursos no campo das significações. Para Laclau e Mouffe (2010), os discursos se constroem por meio de duas lógicas, a saber: lógica da equivalência e lógica da diferença.

Ao compreender esses conceitos, passo a entender como movimentos sociais e políticos constroem suas identidades e obtêm apoio, lidando com a diversidade interna e as pressões externas, visto que a lógica da equivalência pressupõe a relação de exclusão e antagonismo entre os discursos. Portanto, mediante essa lógica, o discurso constrói uma cadeia de equivalências ao excluir uma diferença entre as várias em articulação. Essa exclusão é a criação de um antagonismo, um exterior que é criado pela articulação e constitutivo dessa articulação. Segundo Laclau e Mouffe (2010, p. 125), “[...] a presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas”.

A discussão que se segue parte da compreensão de sujeito como precipitado na indecibilidade pela *falta constitutiva*, pois a articulação representa a busca pela plenitude diante da falta de completude dos grupos ou identidades. De acordo com Lopes (2006), isso envolve práticas linguísticas (escrita e fala) e não linguísticas (práticas sociais), sendo que o sujeito não existe antes do processo político. É a luta política que o define como sujeito político, atribuindo-lhe a possibilidade de exercer a sua ação política, enfatizando o poder do conhecimento na sua formação.

Como todo e qualquer discurso não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura

possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais (Lopes, 2006, p.8).

As dinâmicas de poder, manifestadas por meio de instituições sociais e discursos normativos, exercem influência decisiva na construção das identidades individuais nas práticas articulatórias. Neste sentido, pensando no campo curricular, Lopes e Macedo (2011) entendem que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo de um modo ou de outro, emprestando-lhe ou conferindo-lhe um sentido próprio.

Em relação ao discurso, na leitura pós-estrutural pode-se dizer que o sujeito não nasce como seu autor ou não nasce como autor do discurso. Ele nasce em uma ordem significativa, em movimento, em um mundo que já é significado, portanto, ele é afetado por essa ordem significativa e a transforma (Laclau, 2015).

Lopes (2018) nos faz compreender que na TD, noções como discursividade, heterogeneidade, lógica da diferença, significantes vazios e flutuantes ajudam a pensar a política com essa impossibilidade de fechamento da significação e a impossibilidade de fundamentos estruturantes. A noção de significante vazio expressa a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno entendido como necessário na luta política, limitando a expansão da lógica da diferença, estabilizando a significação. No entanto, significantes vazios não representam a ausência de sentidos, mas o excesso de investimento simbólico, um excesso na significação. É comum que significantes como democracia, justiça social e igualdade constituam significantes vazios em diferentes lutas políticas, por nomearem a articulação de inúmeros elementos ou diferenças (demandas sociais) nesse processo.

Na busca por compreender as políticas de currículo, a concepção laclauiana de discurso vem sendo uma importante ferramenta de trabalho, em virtude de que os pressupostos pós-estruturais oferecem elementos para a investigação da hegemonia na política curricular, como a que permeia a pesquisa, numa perspectiva de descentramento das estruturas. Sem uma centralidade, entendidas como discursos (Lopes e Macedo, 2011), essas estruturas são consideradas precárias, contingenciais e parciais, sendo compostas por sentidos também sempre parciais e provisórios.

É possível, então, uma defesa de como o discurso posiciona o sujeito nas relações sociais, numa abordagem crítica e reflexiva do social, reconhecendo que a própria análise do discurso é em si um discurso. É através da mobilização de sentidos precários e contingentes

que são construídas identidades também precárias e contingentes ou identidades assumidas através na relação com o discurso, com o seu dentro-fora. A teoria do discurso não busca descobrir, portanto, uma verdade oculta nos processos políticos, mas sim explorar como os significados são construídos, negociados e contestados através da linguagem nas práticas sociais.

2.1.1 Compreendendo as significações hegemônicas como discursos

O conceito de hegemonia será amplamente explorado e utilizado na pesquisa, sendo importante inicialmente conceituar que *hegemonia* é uma articulação contingente de elementos, que se apresenta não como uma dominação total do social. A teoria do discurso enfatiza o caráter sempre incompleto da hegemonia. Como a abordagem de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe é frequentemente usada para analisar como diferentes demandas e identidades são articuladas nas políticas curriculares, vale seguir essa perspectiva na tentativa de somar a esses estudos buscando ampliar a compreensão sobre as hegemônias na educação.

Para que haja hegemonia, o requisito é que os elementos cuja própria natureza não os predetermina a fazerem parte de um arranjo ou de outro não obstante convirjam, em decorrência de uma prática externa ou articuladora. A visibilidade dos atos de instituição originária - em sua contingência específica - é, a este respeito, o requisito de toda a formação hegemônica. Mas, dizer *articulação contingente* é anunciar uma dimensão central da “política” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 39).

A noção de hegemonia, para Laclau e Mouffe (2015), é a categoria central da análise política. Os autores explicam que não há condições precisas tanto para conceber uma relação hegemônica quanto para construir um sujeito hegemônico e reafirmam que a indecidibilidade estrutural é a própria condição para a hegemonia. Também que, se a objetividade social determinasse quaisquer que fossem os arranjos estruturais, não haveria espaço para articulações hegemônicas. Hegemonia tanto serve para indicar o caráter precário de toda realidade em um campo discursivo de disputas hegemônicas, quanto para explicar os processos de fechamento, de estabilização provisória e parcial da significação da realidade. Assim sendo, é possível analisar que há hegemonia “em determinados contextos, quando uma formação discursiva consegue articular a maioria dos elementos em um campo e estabelecer-se como discurso dominante, horizonte ou regime hegemônico nesse campo” (Lopes; Oliveira; Oliveira; 2018, p.178).

Partindo dessa premissa, destaco a relevância da pesquisa em tela para a análise das

significações sobre o que é ser alfabetizador nos discursos que disputam e tentam fixar sentidos na tentativa de ser tornar hegemônicos no contexto da política de alfabetização.

2.2 Subjetivação/identificação, Antagonismos e Contingências

Esta pesquisa me oportuniza a ampliação desses conceitos, afastando-me de noções clássicas, exploro aqui os conceitos de identificação/subjetivação e noções de contingências buscando compreender *subjetivação* como um processo constituído por sentidos privilegiados na política curricular, o que justifica investigar discursos/interpretações/sentidos para explicar o que os professores alfabetizadores precariamente se tornam no contexto discursivo de dada política, delimitado por antagonismo(s). Trata-se de explicar a identificação/subjetivação como um processo independente de qualquer essência e dependente do antagonismo.

O que está em questão é a necessidade de reconhecer a dimensão de poder e antagonismo e seu caráter inerradicável. Postulando a existência da esfera pública, de onde o poder e o antagonismo teriam sido eliminados e onde um consenso racional teria sido realizado, o modelo dominante de política democrática nega essa dimensão e seu papel crucial na formação das identidades coletivas (Mouffe, 2003, p.13).

A subjetivação é um conceito importante nas teorias sociais e filosóficas, e diferentes pensadores oferecem suas próprias interpretações sobre como os sujeitos são formados e constituídos. Segundo Laclau, a subjetivação é vista como um processo discursivo. Os sujeitos são formados através de articulações discursivas que criam cadeias de equivalência e diferença, moldando identidades e significados, ainda sobre a teorização de Laclau, as identidades são contingentes e não essenciais, sendo constantemente rearticuladas em diferentes contextos discursivos. Isso implica que a subjetivação é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a interseção de estruturas sociais, práticas discursivas.

Buscando a compreensão de *sujeito como resposta*, me amparo na abordagem de Laclau que desafia a concepção tradicional do sujeito como uma entidade fixa e racional. Em vez disso, ele propõe uma visão do sujeito como descentralizado e em constante formação, como explica Lopes (2015). Isso significa que o sujeito é um produto de discursos ou práticas sociais ou práticas sociais como discursos. Para Laclau (2011), as identidades são formadas através do discurso. Isso implica que as identidades não são estáveis ou essenciais, mas sim fluidas e sujeitas a mudanças conforme os discursos dominantes mudam. O sujeito, portanto, é uma articulação de várias identidades e posições dentro de uma estrutura hegemônica. Essas ideias refletem a maneira como Laclau vê o sujeito como algo não fixo, mas continuamente

possibilitado, precária e contingencialmente, por discursos e relações de poder.

Os conceitos de subjetivação e identificação são aproximados e tais reflexões é que possibilitam pensar o *sujeito como resposta*, em tentativas de padronizar formas de ser e fazer, de pensar, tentativas de ordenar o social. Para Laclau (2011), as identidades são contingentes e não essenciais, sendo constantemente rearticuladas em diferentes contextos discursivos. Isso implica que a subjetivação é um processo contínuo e dinâmico, sempre contingente. Ao compreender o que é o sujeito ao qual discutimos, preciso pensar sobre a projeção de determinados modos de subjetivação que operam para a sustentação de práticas discursivas, em que diferentes grupos sociais competem para articular suas demandas e identidades de maneira que se tornem dominantes ou aceitas dentro de um campo discursivo. Entendo a subjetivação como um processo contínuo e não como um estado fixo de estabilização da identidade e que o sujeito está sempre em formação, mas a formação plena é impossível, nunca completamente finalizada e que responde discursos sociais, culturais, institucionais.

Os conceitos de subjetivação e identificação estão interconectados, podendo-se dizer que, para Laclau, não se referem a processos diferentes. Identificação e subjetivação são termos pensados na pesquisa para se referir a um mesmo processo. envolvem uma negociação constante entre agentes sociais diversos e o ambiente social, entendidas como historicamente específicas, em diferentes períodos históricos que, por sua vez, produzem diferentes formas de subjetividade. Os processos de identificação ocorrem na relação com o outro, é relacional (*Idem*). É através da repetição de certos significantes na luta política, que é desencadeado o processo pelo qual a identificação com certas identidades (lutas políticas, demandas sociais), são destacadas em constantes negociações e renegociações. Para Hall (2005), o contexto social discursivo muitas vezes desafia a múltiplas identificações, às vezes contraditórias, contrariando a ideia de uma identidade única (una, uma unidade) e coerente.

Autores do campo que nos permitem tais discussões têm contribuído significativamente para repensar o currículo não como um texto neutro, mas como um campo de disputas políticas e culturais, sempre aberto à reinterpretação e à mudança. Identificação oferece uma lente valiosa para compreender a complexidade da formação impossível da identidade no contexto educacional, desafia visões essencialistas da identidade. Para Laclau e Mouffe (2015), “toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência. [...] toda identidade se constitui parcialmente e é parcialmente ameaçada.” (p. 59). Ainda, segundo os autores, é possível compreender como os

sujeitos emergem na produção das políticas com seu amplo horizonte teórico e viabilizar maneiras de interpretar as formas como os significados vão sendo discursivamente produzidos e hegemônicos como um terreno de identificação.

Diante da problematização discursiva do conceito identidade provocada pelos Estudos Culturais e que assinala a ambivalência de sentidos, é preciso pensar/rever sentidos constantemente reafirmados em torno do conceito de sujeito, como se fosse possível um ideal de sujeito, uma essência a ser descoberta ou atingida. Também, é importante questionar ações que prometem garantir a realização dessa essência, como no caso dos objetivos educacionais a serem alcançados, deixando de considerar as diferenças, que é justamente a capacidade de nos (re)criar e produzir outra coisa em tudo que nos faz únicos.

[...] de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim sua “identidade” – pode ser construído (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993). As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. [...] Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. Laclau (1990) argumenta, de forma persuasiva, que “a constituição de uma identidade social é um ato de poder” (Hall, 2007, p.110).

As identidades são constituídas provisória e precariamente a partir de ordens discursivas que disputam sentidos no campo do discurso, de acordo com o contexto em que ocorrem as disputas pela significação. Elas são discursivas. São também relacionais, pois

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (p.108).

E são relacionais porque somente podem surgir na relação com o outro (alteridade), por meio de antagonismos que impedem a plenitude. A seguir, considerando a discussão da subjetivação, interessa discutir a noção de política.

2.3 A política para a perspectiva pós-estrutural

Nessa seção apresento uma compreensão de políticas educacionais públicas na perspectiva pós-estrutural, assim como uma discussão e análise dos discursos e sentidos propalados que circulam com essas políticas. Na perspectiva pós-estrutural, a política se constitui de todas as investidas que buscam impor uma ordem ao social (Mouffe, 2003). Trata-se um processo que envolve decisões nem sempre racionais. Para Mouffe (2003), a perspectiva pós-estrutural questiona as abordagens liberais (racionalistas) da política, pois

De acordo com seu cenário, os atores políticos são encarados como indivíduos racionais, orientados apenas por seus interesses racionais, atuando no melhor dos casos sob as coações da moralidade. As paixões são apagadas do campo da política, que é reduzido ao campo neutro do jogo de interesses. Ao negar o fato do antagonismo, esta abordagem afasta a possibilidade de apreender a dinâmica das suas formas possíveis de emergência. Não é de admirar que, quando confrontados com o próprio antagonismo que visam negar, os teóricos liberais podem apenas evocar um retorno do “arcaico” (p. 12-13).

A autora considera impossível eliminar o antagonismo social, que perfaz a dimensão do conflito. Esta é uma concepção de política que problematiza a concepção clássica sobre o tema. “Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências.” (Lopes, 2013, p.15), não existe, portanto, a política como uma abordagem neutra do social.

Com base nessa perspectiva, as políticas de currículo vêm sendo estudadas como tentativas de racionalizar a educação. Conforme Frangella (2021), as políticas standardizadas se constituem tentativas de controle e seleção de conteúdos considerados válidos, sendo que a produção de *standards* e seus códigos correlatos permitem que se desenvolvam estratégias de monitoramento curricular. O monitoramento se dá via produção e observação de desempenhos e resultados e testes, buscando um alinhamento linear entre resultado e qualidade, ao mesmo tempo em que essa gramática produz sentidos específicos de qualidade. Essa lógica, que legitima as políticas de controle e coloca a avaliação standardizada como medida de qualidade, tem sido uma marca das políticas brasileiras, como venho defendendo. Frangella (2016) explica que a produção de políticas é uma luta por significação que envolve diferentes discursos que se articulam na produção de um discurso pedagógico.

Mobilizo discussões em torno desses conceitos políticos, uma vez que o sentido

política aqui é assumido como um conjunto de sentidos articulados de forma hegemônica na direção da fixação de sentidos. Em “Democracia, cidadania e a questão do pluralismo”, Mouffe (2003) convida a uma reflexão sobre a distinção entre *a política* e *o político*, evidenciando a dimensão do antagonismo como o caráter conflituoso (não racional, não linear) da política. Ela discute como a política infere nas diferentes relações sociais, como o conjunto de práticas, discursos que buscam estabelecer uma certa ordem nas relações conflituosas afetadas pelo político. Nesse sentido, a autora propõe a seguinte diferenciação:

Para esclarecer as bases desta visão alternativa, proponho uma distinção entre “o político” e “política”. Por “político” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político” (Mouffe, 2003, p.15).

Enquanto a política se refere às tentativas de estabilizar o social (a educação, a identidade), o político se refere aos conflitos que impedem essa estabilidade.

(...) “o político” [como] a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (p. 08).

A perspectiva pós-estrutural oferece uma abordagem única e crítica para pensar a política, desafiando muitas das noções tradicionais sobre poder, identidade e estrutura social (Lopes; Macedo, 2011). Ao contrário das teorias tradicionais, que veem o poder como centralizado (no Estado), o pós-estruturalismo, entende o poder como difuso e disseminado em todas as relações sociais, estabelecendo, assim, uma crítica às grandes narrativas políticas que pretendem oferecer explicações totalizantes da realidade social. Enfatiza a importância de analisar fenômenos políticos em seus contextos específicos, rejeitando explicações universais:

Daí a importância de distinguir entre dois tipos de relações políticas: uma de *antagonismo* entre inimigos, e outra de *agonismo* entre adversários. Poderíamos dizer que o objetivo da política democrática é transformar um “antagonismo” em “agonismo”. Isto tem consequências importantes para o modo como encaramos política (Mouffe, 2003, p.16).

Pensando a política como um texto aberto que disputa sentidos, é possível pensar que

a política, quando orientada pela perspectiva moderna racional, é feita para o controle, para estabelecer uma certa ordem ao social, seja este controle interpretado como bom ou ruim, opressor ou para garantir direitos. Assim, se valendo, de lógicas padronizadoras que excluem a diferença, tentando eliminar os antagonismos presentes na sociedade em nome da harmonia social.

Outra problematização importante é que as políticas que apostam em um currículo universal, como a atual política de BNCC, levam a formas violentas de exclusão. Tentativas de controle sobre o currículo e a formação docente, aparecem com mais força nas políticas educativas a partir da década de 90 no Brasil. Para Laclau (2015 p. 59), considerando o antagonismo inerente ao social, “[...] toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência. [...] toda identidade se constitui parcialmente e é parcialmente ameaçada.” por um antagonismo.

Em suma, a perspectiva pós-estrutural de política oferece uma lente crítica e complexa para analisar as relações de poder, identificação e conhecimento na esfera política. Ela desafia as noções tradicionais de política, como venho afirmando com Lopes e Macedo (2011), enfatizando a fluidez, a contingência e a multiplicidade nas relações. Esta abordagem tem sido importante em diversos campos, incluindo teoria política, estudos culturais, relações internacionais e políticas públicas, oferecendo novas formas de pensar sobre poder, resistência e transformação social (Lopes, 2014).

2.4 A identificação para a abordagem discursiva do currículo

Busco discutir as noções de currículo como prática cultural, cultura, sujeito descentrado e política, pois as atuais políticas de currículo focam na *identidade docente*, em específico do professor alfabetizador. Tem sido cada vez mais comum encontrar afirmações de que a qualidade ruim da educação se deve à falta dessa identidade. Pondero, então, se é possível a construção dessas *identidades* e proponho pensar a identificação e não a identidade, pois a identificação é um processo de articulação de sentidos, uma tentativa de suturar o significado que não se realiza plenamente na sobredeterminação de significantes e significados no social. Por isso, defender a noção de identificação e abrir mão da noção de identidade é apostar na não uma subsunção do ser dos sujeitos a uma determinação. Conforme Hall explica (2007), é preciso

[...] pensar na impossibilidade de construção de uma identidade, na

unicidade de comportamentos ideais, projetados sob a escuderia da igualdade entre os sujeitos. A busca por essa igualdade, desconsidera os processos subjetivos e os significados que os sujeitos produzem para si e para o mundo a partir de suas experiências, possibilitando outras vivências em diferentes contextos nos quais inserem ou nos quais poderão ser inseridos (p.108).

A abordagem discursiva do currículo oferece uma perspectiva dinâmica sobre a questão da identidade. Nesta abordagem, o uso do termo identidade não desaparece, mas se refere a algo aberto (Laclau, 2011). A identidade é vista como construída através do discurso, fluida e sempre em processo de formação, sem um fim ou fechamento. Portanto, currículo, como prática cultural produz e é produzido por identidades, constitui disputas pela produção de significados e identidades culturais. O processo de identificação é dinâmico e contingente no contexto curricular. Stuart Hall, ainda que não seja especificamente um teórico do currículo, tem sido importante para a compreensão e análise dos processos de identificação. Autores como Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes enfatizam que as identidades são produzidas por meio de práticas de significação específicas e o currículo é visto como um texto que produz e é produzido por identidades. Como um texto em que identidades são performadas e reiteradas, as identidades são vistas como construídas, sempre em relação ao outro.

Laclau e Mouffe (2015) nos permitem defender o entendimento das políticas curriculares como jogos de linguagem que se estabelecem na negociação e contestação das identidades almejadas, apenas produzindo efeitos sobre tais identidades. Para Hall (2015), é possível falar em identidade deslocada como construções discursivas em identificações parciais. Dito de outro modo, identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação de sentidos. Adensando a discussão, mesmo não se referindo aos professores alfabetizadores, Costa (2023) coloca de forma muito interessante o que a prescrição curricular espera da atividade docente e as suposições em torno da identidade em discussão. Ao estudar a política curricular nacional e problematizar o intuito de fechamento da identidade, analisa que essa política,

Nesse sentido, projeta a perspectiva de que o professor em formação deve desenvolver as competências gerais da BNCC e as aprendizagens ditas essenciais a serem garantidas aos estudantes. Saliento, neste movimento, que o professor é pensado como devendo ser constituído como o padrão de sujeito esperado pela BNCC da Educação Básica, devendo carregar seu teor e horizonte em seu processo formativo para que possa bem formar estudantes em consonância com a BNCC. Por esta via, o sujeito a ser produzido pela

BNCC da Educação Básica deve ser ensinado por um sujeito/professor plenamente constituído pela e para a BNCC. O professor, nesse caso, pode ser suposto como devendo ser um tipo pleno de estudante da Educação Básica, acrescentado de orientações (competências gerais docentes), para que ensine o estudante a espelhá-lo, em um movimento de transmissão de conhecimentos (animados por competências gerais, competências específicas e habilidades) ao estudante (Costa, 2023, p.4).

Lopes e Macedo (2011) explicam que as abordagens estruturais e pós-estruturais se opõem às perspectivas realistas, pois elas fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa, como no caso de certas visões de formação de professores que prometem formar (a identidade do/a) o professor reflexivo, crítico, autônomo, engajado, oferecendo a ele a aprendizagem do que são uma prática adequada, eficiente, baseada em competências e habilidades etc. Apontam que esses termos nada significam em si, apenas produzem sentidos pela diferença na relação com outros termos. “Ou seja, identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio.” (p. 223).

A partir desses estudos, entendemos que o que chamamos de identidade são construções culturais, ficções imaginadas sobre quem somos e sobre quem o outro é, que não existem fora de jogos discursivos. É possível afirmar até que algo como a identidade não existe. Na perspectiva pós-estrutural, a identidade em si não existe. “O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas” (p. 224).

Considero potentes tais discussões para pensar as diferenças e os diferimentos nos espaços escolares. É no encontro com o outro, sem querer dominá-lo, como explicam Lopes e Macedo (2011), que as relações produzem a nós mesmos como sujeitos únicos, e, para se conceber as diferenças, necessita-se um novo olhar sobre o que estamos projetando dos sujeitos, da cultura e dos conhecimentos. Em contrapartida, Costa (2023) tensiona a política nacional:

[...] na perspectiva da proposta [BNCC- Formação inicial, o conhecimento profissional a imbuir o suposto professor compreenderia: o domínio de objetos de conhecimento; o domínio de formas de (saber) como ensinar tais objetos; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e sua aprendizagem; e reconhecer previamente contextos de vida de estudantes. Tais perspectivas acenam para uma suposição de que o conhecimento seria algo estável, que poderia ser dominado contextualmente em um processo de transmissão aos estudantes que, por sua vez, também são lidos como sujeitos cujos contextos de vida, com seus significados, poderiam ser antecipados desde a formação de professores (p.5).

Argumento, com o autor, que tais perspectivas reguladoras/deterministas nos discursos que buscam legitimar a ineficiência do trabalho do professor se contrapõem à pluralidade existente nos espaços escolares, onde, de fato, se articulam significados nas relações. É inevitável, entretanto, que em toda tentativa de estabelecer a igualdade ocorram exclusões, o que abala a busca por identidades como superação de injustiças, possibilidade de assegurar melhores práticas ou um mundo melhor (*Idem*). A lógica da igualdade traz consigo a afirmação de alguma homogeneidade, muitas vezes através da crença na ideia de que os sujeitos podem ser homogêneos; por isso, as discussões pós-estruturais questionam o pressuposto da igualdade para defender para radicalizar a defesa das diferenças e do diferimento como características da vida que enriquecem a democracia pela possibilidade de diferir (Lopes, 2015).

Sobre as articulações entre currículo e identidade, Frangella (2016) destaca-se nesta problematização, ao discutir a formação de professores. A autora enfatiza:

Identidade, ponho sob suspeita a fixidez dos sentidos postos a formação de professores, alicerçando uma identidade essencializada, e defendo que o entendimento do currículo como cultura no campo da formação de professores é condição *sine qua non* para a busca de relações de alteridade no cotidiano escolar, uma vez que esse sujeito-aluno-professor em formação precisa ser entendido como sujeito portador/produzidor de cultura e, quando formado a partir de uma visão essencializada do ser professor, pode ser levado ao entendimento da identidade (p.123).

Adensando essa discussão, conforme abordado por Cunha e Costa (2021), a BNC-Formação, focalizando a proposta por meio de ideias como democracia, normatividade e justiça, se impõe como dispositivo de regulação da docência, limitando o entendimento do que seja educar, colocando assim em questionamento a autonomia dos professores, exigindo o domínio da linguagem instrumental. Concordo, também, com Frangella e Dias (2018, p. 12), quando argumentam que os discursos da BNCC atribuem “[...] ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito”. O professor, nesse cenário, é significado como um técnico-implementador da BNCC, é suposto como incompetente e incapaz de produzir aquilo que, segundo a lógica da proposta, lhe caracteriza no campo da educação (Costa, 2023, p.9). A busca pelo domínio da linguagem instrumental, a normatividade, a limitação do entendimento do que seja educar são expressões não só nos discursos da BNCC, como são repetidas em outros documentos oficiais que orientam e regulam o campo educacional nos

dias de hoje, na busca por legitimar estratégias de controle e prescrição. Elas operam com a lógica de culpabilizar o professor pelo insucesso dessas mesmas políticas reguladoras.

Sobre as políticas centralizadas no controle curricular, Lopes e Macedo (2011a) avaliam que o conhecimento que elas prometem como conteúdo constitutivo da identidade não possui uma significação em si, são construções possibilitadas por práticas sociais híbridas, que negociam possibilidades de significação. Com os autores citados, pretendo reforçar meu trabalho de forma potencial para questionar práticas/sentidos sedimentadas/os acerca da identidade, leituras/posturas reducionistas e convidar a pensar as diferenças os antagonismos, sem generalizações e padronizações na expectativa de consolidar uma identidade ao pensar a alfabetização.

Diferentemente, estamos realçando as reduções operadas na defesa da centralidade do conhecimento da escola como condição da identidade, a partir de distintos projetos societários. Estamos pondo em questão certo conforto que permite a distintos estruturalismos sustentarem a ideia de que se sabe quais conhecimentos correspondem à consecução da identidade/sociedade desejada (Cunha; Costa, 2016, p.192).

As políticas de formação do professor alfabetizador têm dado espaço para inúmeras ações, modelos, métodos, práticas supostas como melhores etc., que vêm sempre permeadas de desconfianças, desconfigurando a capacidade intelectual do professor, de ser pensante, indagador e envolvido com diferentes questões na escola e na vida. Janet Miller (2018, p.951) ressalta que, “Ao invés de intensificar o controle, acreditamos que políticas públicas em currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço da escola” e, nesse sentido, a desconfiança sobre os professores precisa ser substituída por uma confiança que pode dar lugar para a diferença.

A busca pela homogeneidade da identidade desconsidera os processos subjetivos e os significados que os sujeitos produzem para si e para o mundo, a partir de suas experiências, excluindo assim outras possibilidades, além do caráter público da política, que somente é pública se abrir espaço para a diferença (Ranniery; Macedo, 2018). A discussão da identidade no campo do currículo está ligada ao que se denomina políticas de identidade, ou seja, “[...] políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.”, como apontam Lopes e Macedo (2011, p. 216). As autoras afirmam, ainda, que “[...] as políticas de identidade são, por vezes, sustentadas por discursos essencializados que se assentam em uma fixação histórica da identidade” (p. 221).

Com base no que venho argumentando desde o início desta seção, assumo a ideia de que não é possível fixar a identidade, pois é na relação com o outro, com as diferenças, se modifica, se reinterpreta, se refaz, se discorda e se negocia a identificação, numa constante construção de relações sociais que sempre serão atravessadas por antagonismos. Assim, toda identificação acontece rompendo com a promessa de plenitude e harmonia, em contraposição ao que se interpreta nas políticas curriculares vigentes, nas quais se lê tentativas sutis e explícitas de fechamento/fixação de sentidos, de homogeneização da identidade, num desenho de identidade em que o professor deve se encaixar.

Antes de passar para a próxima seção, o Quadro 1 - Teoria Crítica e Pós-Estruturalismo: algumas noções em disputa, a seguir, apresenta algumas das noções pós-estruturais importantes nesta pesquisa e também expõe como essas mesmas noções são abordadas por teorias críticas. Não pretendo fazer uma comparação ou criar um binarismo para avaliar qual teoria é melhor ou mais avançada, mas oferecer ao leitor uma localização no debate teórico, considerando que essas noções são complexas e muito usuais na área da educação. Como Lopes (2015) explica, o pós-estruturalismo e o estruturalismo¹⁹ possuem aproximações e não significam uma mera oposição:

Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados (p.11).

O objetivo do Quadro 1 é enfatizar como estou entendendo esses conceitos na pesquisa, visto que a abordagem discursiva pós-estrutural é considerada recente nas discussões em educação. As noções pós-estruturais foram retiradas desta Seção, enquanto as noções críticas foram consultadas em diferentes fontes (livros e artigos²⁰ lidos na disciplina de Teorias da Educação no Mestrado e artigos consultados na *Internet*) e não foram apresentadas acima por não fazerem parte dos meus referenciais teóricos.

Quadro 1 - Teoria Crítica e Pós-Estruturalismo: algumas noções em disputa

¹⁹ Conforme Lopes (2015, p.11) explica, o termo estruturalismo “[...] é frequentemente utilizado em sentido amplo, referindo-se a todos os enfoques que, mesmo sem terem a linguística como ciência central de referência, têm a ideia de uma estrutura – cognitiva, econômica, social – como determinante para produção do conhecimento”.

²⁰ Apresento as referências desse material no quadro abaixo buscando agilizar a informação.

Noções	Pós-estruturalismo	Teoria Crítica
Política	<p>Entendida como uma prática discursiva contingente, sem essência fixa. A política emerge da articulação de demandas sociais e da construção de identidades em constante deslocamento.</p> <p>Fonte: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. <i>Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical</i>. São Paulo: Intermeios, 2015.</p>	<p>É vista como instrumento de emancipação e transformação social, orientada por valores normativos e racionalidade crítica.</p> <p>Fontes: HABERMAS, Jürgen. <i>Teoria da ação comunicativa</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2003. MARCUSE, Herbert. <i>Razão e revolução: Hegel e as origens da teoria social</i>. São Paulo: Unesp, 1999.</p>
Hegemonia	<p>Processo discursivo de construção de sentido, onde uma identidade particular assume o papel de representar o todo. Não há sujeito histórico predeterminado.</p> <p>Fonte: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. <i>Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical</i>. São Paulo: Intermeios, 2015.</p>	<p>Domínio ideológico de uma classe sobre outras, baseado na combinação de consenso e coerção. A hegemonia é central na luta de classes.</p> <p>Fonte: GRAMSCI, Antonio. <i>Cadernos do Cárcere: Volume I</i>. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.</p>
Discurso	<p>Prática que constitui o social. O discurso não representa a realidade, mas a produz. Toda identidade é discursiva e instável.</p> <p>Fonte: LOPES, Alice Casimiro, Laclau, <i>Currículo e Política: entre o prescrito e o vivido</i>, 2006; LACLAU, Ernesto. <i>La Razón Populista</i>. México: Fondo de Cultura Económica. 2010.</p>	<p>O discurso é analisado como expressão ideológica que pode alienar ou emancipar. A linguagem é mediadora entre sujeito e sociedade.</p> <p>Fonte: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max <i>Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos</i>. 1947. (Arquivo em PDF). HABERMAS, Jürgen. <i>Conhecimento e Interesse</i>. Editora UNESP, 2011.</p>
Articulação	<p>Processo de construção de significados entre elementos diversos. A articulação é sempre contingente e aberta à reconfiguração.</p> <p>Fontes: LACLAU, <i>Emancipação e diferença</i>. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. <i>Teorias de currículo</i>. São Paulo: Cortez, 2011.</p>	<p>Articulação entre estrutura e superestrutura, entre cultura e economia, visando à crítica das formas de dominação.</p> <p>Fonte: HORKHEIMER, <i>Teoria Tradicional e Teoria Crítica</i>. 1937. (Arquivo em PDF).</p>
Subjetividade	<p>É fluida, múltipla e construída discursivamente. O sujeito é efeito das práticas discursivas e não uma essência fixa.</p> <p>Fonte: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. <i>Teorias de currículo</i>. São Paulo: Cortez, 2011.</p>	<p>O sujeito é alienado pelas estruturas sociais, mas possui potencial emancipatório através da razão crítica.</p> <p>Fonte: PEREIRA, Alan Ricardo Duarte. <i>O medo à liberdade no pensamento humanista de Erich Fromm</i>. (Arquivo em PDF), s/d.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresento o levantamento da produção acadêmica realizado sobre alfabetização, bem como sua discussão voltada para as políticas.

3 A ALFABETIZAÇÃO EM DISCUSSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nesta seção, proponho um diálogo com produções acadêmicas que investigam e discutem sentidos atribuídos à alfabetização e sua circulação nas políticas educacionais. A partir da revisão de literatura, busco dar visibilidade ao debate sobre alfabetização e currículo, evidenciando como a pesquisa educacional contemporânea problematiza as políticas atuais e tem suas ideias em circulação nessas políticas, com efeitos para o que significa alfabetizar e ser professor alfabetizador.

Ao reunir e analisar uma seleção de artigos acerca desse tema, busco destacar a pluralidade de perspectivas que disputam a compreensão da alfabetização e do currículo, revelando-os não apenas como produtos estruturados dentro de sistemas educacionais, mas como construções culturais dinâmicas, atravessadas por contextos históricos e sociais em se constituem as políticas de alfabetização. Assim, o levantamento abre caminhos para uma reflexão sobre a circulação de sentidos de alfabetização nas políticas atuais, para pensar nas hegemonias e exclusões que caracterizam diferentes momentos políticos.

3.1 Em busca da produção acadêmica relevante sobre alfabetização

Diversos são os sentidos atribuídos à alfabetização e ao ser professor alfabetizador na história da educação. A produção acadêmica que faz circular esses sentidos é complexa e multifacetada, especialmente quando analisada sob uma perspectiva discursiva pós-estrutural. A proposta desta seção é explorar esses sentidos, considerando as múltiplas dimensões e discursos que os constituem, na busca por abordagens que integrem diferentes perspectivas na área, significados que circulam tentando fixar a identidade na formação e no contexto das políticas locais.

A seleção de artigos científicos publicados nos últimos anos orientou a construção desta reflexão, fornecendo subsídios para um debate sobre alfabetização e currículo. Realizei a revisão de literatura com recorte em artigos científicos publicados nos últimos nove (9) anos, 2015 a 2023, no banco de dados da Revista Brasileira de Alfabetização da ABAIf²¹. A escolha desse recorte temporal se deu devido ao ano de circulação da primeira versão preliminar da base, divulgada em 2015. Decidi fazer o levantamento nesta revista por sua grande credibilidade no campo da alfabetização, uma vez que, como o próprio nome indica, é um periódico da

²¹ Endereço eletrônico para consulta <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>.

Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

Na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2009, foi apresentada, pela primeira vez, a proposta de criação de Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) pelo Grupo de Trabalho de Alfabetização da ANPEd, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização. Há 15 anos, estudos de pesquisadores brasileiros são publicados na Revista, que se tornou um relevante meio de circulação de conhecimentos sobre o tema.

Conforme a página eletrônica da Revista Brasileira de Alfabetização, ela é um periódico científico editado pela ABAlf. Tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos, conforme apresentação na página.

Nesse estudo e mapeamento da produção acadêmica sobre o tema, destaca-se a relevância dos posicionamentos veiculados pela Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf), cujas contribuições têm enriquecido os debates contemporâneos acerca dos movimentos que orientam as práticas e políticas de alfabetização no país. Além disso, é possível considerar que essa discussão é enriquecida com as notas políticas publicadas pela ABAlf em sua página eletrônica, como a *Moção pela Revogação da Política Nacional de Alfabetização e seus Desdobramentos*²², em 2022. Como explícito com uma apresentação mais longa da moção, a ABAlf evidenciou as inúmeras incoerências da PNA e seus efeitos:

Desde que a Política Nacional de Alfabetização teve seus primeiros movimentos de construção, a ABAlf, como representante de milhares de professores/as alfabetizadores/as e pesquisadores/as do campo da alfabetização no Brasil, tem se mobilizado para dialogar com a Secretaria de Alfabetização (SeAlf) do Ministério da Educação (MEC), na intenção de contribuir com essa Política. Esse diálogo reiteradamente solicitado tem se colocado para demonstrar as lacunas e equívocos que a PNA traz em seu bojo, que gera prejuízos, retrocessos e rupturas para o campo da alfabetização e da formação continuada de alfabetizadores. No entanto, nunca se recebeu aceno algum. Em face disso, a ABAlf e outras entidades em conjunto com Educadoras/Alfabetizadoras e Educadores/alfabetizadores, pesquisadores reunidas/os na CONAPE 2022, em Natal, no período de 15 a 17 de julho de 2022 manifesta-se pela urgente Revogação da PNA e de seus desdobramentos pelos diversos equívocos já apontados, entre outros que aqui elencamos como mais graves: Política unilateral ancorada em realidades distintas da maioria das

²² Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos> . Acesso em 10/12/2024.

escolas, crianças jovens, adultos e idosos brasileiros/as que precisam alfabetizar-se. Pautada na negação de todo um conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização, e se tenta fazer crer que a ciência brasileira não é ciência, em especial no campo da alfabetização; Revela-se em uma visão dicotômica que põe de um lado a supervalorização (da ciência de outros países, Portugal) e de outro a desvalorização (pesquisadores e professores Brasil). Desdobramentos da PNA que ocorrem à parte das realidades e diversidades de alfabetizador(es/as) e alfabetizados(as) brasileiros (as), como o “Tempo de Aprender” e o “Conta pra Mim”; PNLD 2022 Educação Infantil distorcido. A adaptação e disponibilização do Graphogame, um jogo baseado exclusivamente em emissão de fonemas isolados, apesar de sua aparente contextualização em estrutura de jogos digitais Programa da “Alfabetização baseada em Ciência” ABC que visa a formação de “40 mil professores de alfabetização em curso on-line desconsiderando totalmente a maioria das realidades das escolas e professores.

Dessa forma, a ABAIf procura manter sua atuação como associação de pesquisadores e professores bastante atuante. A Revista busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês. Publica também ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita, além de entrevistas e resenhas de obras recentemente produzidas, de caráter acadêmico ou literário.

Ainda de acordo com a página, é uma revista científica com periodicidade semestral, sendo a primeira brasileira editada sob a responsabilidade de uma associação de âmbito nacional e que expressa, tanto em seu título quanto em sua política editorial, a centralidade do interesse no tema - Alfabetização. Tem como proposta divulgar a variedade temática e conceitual sobre alfabetização, assim como a diversidade geográfica quanto à autoria dos textos, que divulga para a comunidade científica e educacional, considerando também abordagens em perspectiva interdisciplinar (educação, letras, psicologia, história, antropologia, linguística, sociologia etc.). Por sua vez, de acordo com o registro na página oficial da ABAIf (<https://www.abalf.org.br/>), havia, até 2023, quatrocentos e oitenta (480) pesquisadores associados a esta entidade científica no Brasil. O acesso à Revista é através da página eletrônica da Associação. Neste sentido, a importância deste levantamento está em demonstrar concepções e enfrentamentos em pesquisas que fazem circular o conhecimento sobre a Alfabetização e sobre ser professor alfabetizador no campo e nas políticas (Lopes, 2011).

A seguir, detalho o levantamento da produção que realizei na Revista em três seções, denominadas: Alguns elementos do trabalho de levantamento da produção, Sentidos de

Identidade que circulam no campo da Educação e nas políticas de currículo a partir dos artigos levantados e Indicadores da qualidade da educação para além da mensuração.

3.1.1 *Decisões acerca do levantamento de artigos*

Inicialmente, por meio da opção ‘Busca’ nas edições da revista a partir de 2015, que é um recurso disponível na página, foram aplicados os seguintes critérios para a escolha da produção acadêmica a ser estudada:

1. Recorte temporal no período de 2015 a 2023;
2. Artigos com foco na Alfabetização;
3. Artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

A revisão bibliográfica visa investigar, especificamente, as discussões em torno da Alfabetização como sentidos que circulam no campo e os principais problemas abordados pela pesquisa.

Considerando que a revista conta com uma extensão publicação, defini três descritores para o levantamento, pensando nos estudos que trataram diretamente de políticas de alfabetização no país. Os termos/descriptores de busca utilizados foram:

- Política Curricular de Alfabetização;
- Política Nacional de Alfabetização;
- Política de Alfabetização;

Numa primeira busca usando o termo *Política Curricular de Alfabetização* e já aplicando os critérios de recorte temporal, foram encontradas 05 referências bibliográficas, sendo a primeira publicação sobre o assunto datada do ano 2015. Neste ano, é grande o destaque para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pois é quando esta política entra em circulação, com grande repercussão e muitos questionamentos. Desses cinco (05) artigos localizados, apenas três (03) deles constam no Quadro 2; os outros dois (02) tinham foco voltado para a leitura e a escrita e, sendo assim, foram excluídos do levantamento.

Quadro 2 - Descritor Política Curricular de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAlf

Edição	Palavras-chave	Título	Autores	Ano	Link acesso
01	Alfabetização, currículo, letramento, BNCC, PNA	Letramento em Políticas curriculares de alfabetização: Relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda	Maria Carolina da Silva Caldeira e Rita Frangella	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/ra/balf/article/view/748

		Soares.			
16	Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BNCC, Política Nacional de Alfabetização, Paulo Freire	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil hoje precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire	Artur Gomes de Moraes	2022	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584
21	Alfabetização. PNA. BNCC	A Política Nacional de Alfabetização e a base nacional comum curricular na perspectiva dos teóricos de alfabetização	Ricardo Luis Bittencout e Nazaré Nunes Barbosa Cesa	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/688

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, refiz a busca mudando o descritor para '*Política Nacional de Alfabetização*', e observei que quatro (04) dos artigos da busca anterior se repetiam, devido as palavras dos descritores serem semelhantes, ainda com o recorte temporal de 2015 a 2023. Foram listadas agora trinta (30) produções, mesmo observando que alguns artigos se referem à alfabetização fugindo do foco a ser pesquisado. Iniciei a leitura um a um, pelo título e o resumo e utilizando a ferramenta *Ctrl + F*, buscando por *alfabetização*. Finalizada esta ação, restaram dezessete (17) publicações, como vemos no Quadro 3:

Quadro 3 - Descritor Política Nacional de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAlf

Edição	Palavras-chave	Título	Autores	Ano	Link acesso
09	Alfabetização discursiva. Formação docente instituinte. Processo discursivo.	Transvendo à docência na alfabetização das águas	Elizabeth Orofino Lucio	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/338
15	PNA, Discursos, Estudos Culturais.	O discurso da Política Nacional de Alfabetização e suas representações	Liziana Teixeira e Thaise da Silva	2021	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/507
18	Alfabetização no Brasil. Políticas Educacionais. Política Nacional de Alfabetização. PNA 2019.	A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019 no Brasil	Jorge Antonio Lima de Jesus, Celita Maria Paes de Sousa	2022	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/571
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019	Sara Mourão Monteiro	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351

16	Alfabetização, História, política	Do que aprendemos ao que combatemos	Eliane Teresinha Peres	2022	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/588
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019, considerações críticas	Gabriela Medeiros Nogueira	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/360
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização	Denise Maria de Carvalho Lopes	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/359
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019	Telma Ferraz Leal	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”	Juliano Guerra Rocha, Marília Villela de Oliveira, Sônia Maria dos Santos	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/374
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019	Artur Gomes de Moraes	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	A escrita na Política Nacional de Alfabetização	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/369
10	Alfabetização, Políticas públicas de alfabetização	Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico	Luciana Piccoli	2020	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/364
02		Base Nacional comum Curricular: Que direitos de Aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para crianças na educação infantil?	Artur Gomes de Moraes	2015	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/67
21	Alfabetização brasileira. Caminhos da alfabetização. Política Nacional de Alfabetização	O caminhar da Política Nacional de Alfabetização	Marineiva Moro Campos de Oliveira, Solange Maria Alves	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/654

08	Alfabetização. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Políticas educacionais.	Formação continuada de professores alfabetizadores: O PNAIC e seus Impactos	Marília Villela de Oliveira	2019	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302
04	Práticas formativas. Alfabetização. Colonização de saberes.	A constituição do diálogo sobre uma política pública para formação continuada para professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro	Elaine Constant Jefferson, Willian Silva da Conceição, Larissa Leão, Luciana Rodrigues	2017	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/153
21	Conta pra Mim; educação domiciliar; alfabetização; leitura; reforma educacional	Conta pra mim: Diálogos com a Política Nacional de Alfabetização (2019) e a Educação	Cláudia Maria Mendes Gontijo, Ana Carolina de Oliveira Ferreira	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/751

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizando os mesmos critérios, desta vez em relação ao descritor Políticas de Alfabetização, foram localizadas, inicialmente, quarenta (40) artigos e, após o mesmo processo de exclusão, a busca resultou em apenas nove (9) produções bibliográficas referentes e relacionadas ao tema específico de Políticas de alfabetização, conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4 - Descritor Política de Alfabetização – Levantamento de artigos publicados na Revista ABAIf

N. Revista	Palavras-chave	Título	Autores	Ano	Link acesso
20	alfabetização; letramento; alfabetizador; pandemia; Magda Soares	Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da covid-19	Gilceane Caetano Porto, Mauro Augusto Burkert Del Pino, Fernanda Arndt Mesenburg	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/761
04		O dossiê “alfabetização e literatura” na revista brasileira de alfabetização debate e dissenso no campo educacional	Maria Amélia Dalvi	2016	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/181
17	Alfabetização. Enunciado. Sentido. Análise do Discurso	A alfabetização em discurso	Adriana Ofretorio de Oliveira Martin	2022	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/563

			Martinez		
20	Magda Soares, Qualidade em Alfabetização, Políticas de Alfabetização, Pesquisa, Práticas	Magda Soares: A pergunta e a busca	Sonia Kramer	2023	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/753
04	Alfabetização. Letramento. Escola integrada. Etnografia	Alfabetização no contexto da escola Integrada: Uma perspectiva etnográfica	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Valéria Inácio Chagas	2017	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/152
14	Práticas discursivas. Letramento. Alfabetização. Escrita. Práticas docentes.	Reflexões sobre práticas discursivas de letramento	Renata Melo Rocha, Patrícia Bastos de Azevedo	2021	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/472
14	escolarização, letramentos emergentes, famílias	Letramentos familiares na Política de alfabetização	Wagner Rodrigues Silva, Juliana de Sousa Delfino	2021	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/450
16	Alfabetização, Formação de alfabetizadores, Autonomia docente, Humanização, Luta de classes	A autonomia docente como foco das políticas públicas de alfabetização	Rosângela Pedralli	2022	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/590
02	inclusão/exclusão, surdez, infância, alteridade, escrita, poder.	Escrita e alteridade reveses par a inclusão e educação de crianças surdas	Heloisa Andreia de Matos Lins, Janaína Cabello, Maria Alice Castro Possidente	2015	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/artic/e/view/87

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os sentidos destacados ao professor alfabetizador, diversas são as interpretações nos diferentes processos políticos que perpassam a alfabetização, sentidos dados como qualidade da educação, que circulam no campo e que fazem parte das políticas educacionais. A identidade é requerida ao professor alfabetizador dentro de tais processos, o que passa por investigar como os trabalhos existentes, que defendem ou criticam a atuação do alfabetizador

como forma de suprir/atender/o que vem sendo exigido nos tempos atuais, na sociedade atual, das avaliações externas nesse contexto, tido como o de uma busca por qualidade na educação.

As concepções que vêm constituindo o universo da alfabetização estão pautadas em diferentes vertentes que permeiam a compreensão de alfabetização. Conforme os Quadros 1, 2 e 3, selecionei 29 (vinte e nove) artigos – dos 44 (quarenta e quatro) encontrados ao todo, que permaneceram para leitura e análise, após a aplicação dos critérios acima descritos. Inicialmente, foram lidos os resumos, palavras-chaves e então, confirmando a relevância de cada um deles, todos foram lidos na íntegra. Pude observar a grande relevância do debate sobre a alfabetização no país no cenário político educacional do momento em que cada um deles foi escrito. Alguns autores fazem uma abordagem crítica da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019, assim como sobre as consequências para o campo da alfabetização dessas políticas. Em uma primeira leitura, percebi que diversos sentidos fluam (são disputados) sobre o trabalho esperado do professor alfabetizador diante dessas políticas.

Cabe pensar como essa produção constitui e cerca as prioridades na alfabetização. Uma crítica mais potente a essa política problematiza a homogeneidade pretendida na alfabetização com a apresentação de códigos alfanuméricos para as competências e habilidades na BNCC:

Argumento que essa formulação dos códigos e a forma como são apresentados constituem dispositivos de regulação da prática docente e reverberam numa construção discursiva que se apropria dessa linguagem em rearticulações que adensam uma lógica de responsabilização docente pela qualidade e sucesso da educação, ressignificando tanto qualidade quanto sucesso, parametrizados por uma perspectiva de que esses são mensuráveis (Frangella, 2021 p.02).

Na próxima, seção trarei uma discussão a respeito dos 29 (vinte e nove) artigos que classifiquei para análise.

3.2 Realces acerca da produção acadêmica da área da alfabetização sobre as políticas recentes

Na produção acadêmica analisada, como inicialmente apresento no Quadro 1, tem sido discutido os diferentes sentidos e interesses sobre a alfabetização. Moraes (2023), Caldeira e Frangella (2023), Bittencourt e Cesa (2022), problematizam as consonâncias e/ou divergências nas concepções de alfabetização referentes ao tempo/método de alfabetizar. Estabelecendo um paralelo com estudos teóricos que versam sobre o assunto, como Magda Soares, Nunes, Mortatti Scliar Cabral, entre outros, Bittencourt e Cesa (2022) trazem para discussão esses autores,

defendendo que a alfabetização que vai além da decodificação de códigos e domínio do alfabeto, pois envolve o letramento. Essa busca por compreender as discussões sobre letramento e alfabetização estarão presentes em muitas das produções aqui analisadas e mapeiam nossa busca por compreender o trabalho (os sentidos) de alfabetizar.

Bittencourt e Cesa (2022) destacam a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, do Ministério da Educação (MEC), e que veio com o propósito de ser um marco na alfabetização brasileira, determinando diretrizes, metas e estratégias para política educacional no período de 2014 a 2024. Segundo os autores, a PNA veio recheada de componentes julgados essenciais que devem permear os bons currículos e as *Boas práticas de alfabetização*. Na análise proposta pelos autores, a BNCC parece estar um passo à frente a esta política, visto que trata o alfabetizar não apenas como apropriar-se do sistema alfabético, mas como apropriar-se do sistema de escrita da língua. Explicam que isso se dá pela perspectiva do letramento, buscando contemplar diferentes facetas envolvidas no processo de alfabetização, e nessa análise os autores comparam concepções, tempo e método de alfabetização da BNCC e PNA, concluindo que o professor alfabetizador em sua prática cotidiana no ‘chão da escola’, pode extrair o melhor para o exercício de seu ofício com excelência, garantindo às suas crianças a merecida inserção na sociedade letrada (p.15).

Finalizando a discussão, fica evidenciado que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum curricular (BNCC) se contrapõem, e são, de certa forma, prescritivos, contribuindo para entender a não neutralidade das políticas públicas, pois se pautam pelos princípios, concepções e valores daqueles que a instituem. Bittencourt e Cesa (2023) concluem com o destaque para o que se espera do professor alfabetizador:

Então, diante desse cenário, cabe ao professor habilidoso e responsável estar sempre atento a realidade de cada estudante, acompanhando seu desenvolvimento e verificando as suas necessidades para, assim buscar meios de aproveitar o “bom” de cada teoria ou política pública possa oferecer. E, dessa forma, respaldado em sua prática cotidiana no “chão da escola”, possa extrair o melhor para o exercício do seu ofício com excelência, garantindo as crianças a merecida inserção na sociedade letrada (Bittencourt; Cesa, 2023 p.15, grifos dos autores).

Assim, o artigo mencionado é finalizado apresentando elementos que convidam a observar que o conceito de alfabetização não é homogêneo, sendo importante levar em consideração contextos e épocas, considerando que a escola e a experiência de alfabetizar também constituem o alfabetizador.

A produção de Moraes (2022) faz uma análise crítica das últimas décadas nesse campo, mencionando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o novo documento curricular BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, que são analisadas como portadoras das falsas premissas científicas na educação e relacionadas a pouca qualidade dos materiais didáticos e de formação de professores. Os leitores são convidados a discutir as políticas de alfabetização a fim de refletir sobre o que essas políticas permitiram e tentaram impedir na área da alfabetização, incluindo o exercício da liberdade e da autonomia nas escolas, na sociedade. Partem da ideia de que houve um período de bonança no Brasil, entre 2003 e começo de 2016, no qual houve um real investimento do governo federal na educação e na alfabetização pública, e se vivia um clima de respeito às redes de ensino, de respeito aos educadores e aos pesquisadores do campo de alfabetização.

No ano de 2012, e sobretudo em 2013, houve à implantação no PNAIC, ressalta Moraes (2022), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL-MEC, 2019), ‘considerado o melhor e mais arrojado programa nacional de formação continuada de alfabetizadores’. Destaca que pesquisas apontam que se ganhou em aumento do rendimento dos alfabetizadores com o PNAIC e, ainda no mesmo artigo, expõe a crítica feita à BNCC como currículo imposto sem debate, cheio de lacunas e distorções que se prestam a desdobramentos autoritário (Moraes, 2022, p.5). Avalia dessa forma um enorme retrocesso no campo da alfabetização da educação brasileira em geral com a BNCC substituindo o PNAIC. Tal crítica estende-se ainda à Política Nacional de alfabetização, imposta por decreto sem qualquer debate e nenhuma consulta aos educadores, numa tentativa de legitimar e impor o método fônico com programas desqualificados como o *Tempo de aprender* e o *Conta pra mim* e outras iniciativas que surpreendem negativamente os pesquisadores.

Assim, a análise do autor vai elencando três fatores orquestrados que contribuem para o agravamento do cenário político no país, como o autoritarismo e a ausência de debate na definição das políticas e práticas educacionais, a privatização da educação pública e a consequente entronização dos agentes do mercado como naturais e qualificados responsáveis por definir nossas políticas públicas de educação. Finaliza a sua crítica destacando sua percepção de que a atual política de alfabetização no Brasil é resultado da soma de três fatores: autoritarismo, privatização e gerencialismo e convoca os leitores para ensinar e pesquisar uma alfabetização em contextos democráticos. Ele ressalta:

Assistimos, nos últimos anos, a uma verdadeira invasão de grupos editoriais

na produção de “apostilados”, “sistemas de ensino” e pacotes assemelhados, baseados no método fônico, que são adquiridos por Secretarias de educação, sem que os educadores que lá atuam tenham sido consultados sobre tal opção (Moraes, 2022, p.12).

As autoras Caldeira e Frangella (2023) também ampliam esse debate apoiadas na perspectiva pós-estrutural. Entendem as políticas como luta pela significação, e a disputa entre letramento e literacia, dois termos proeminentes na busca pela significação em torno do que é alfabetização nas políticas nacionais. Elas propõem uma interessante discussão sobre como letramento é articulado nas políticas da área na medida em que o PNAIC é proposto como um programa de formação continuada. Verificaram, as autoras, que a Política Nacional de Alfabetização, por sua vez, instituído pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), em momento algum cita o conceito letramento, fazendo a opção pelo uso da literacia.

As autoras afirmam que a política curricular é constituída a partir de negociações e disputas, cujos sentidos e interesses se hibridizam na sua formulação, evidenciando sua condição de processo político inacabado. Assim sendo, “Currículo é entendido como discurso que articula saberes, conhecimentos e práticas, permeadas por relações de poder. Entendemos o discurso como dimensão ontológica” (Caldeira; Frangella, 2021, p. 3). Nesse sentido, defendem que todas as ações empreendidas por sujeitos e grupos sociais são significativas, são constitutivas do social.

Essa significação explica os atos obsoletos que estão inseridos em certas relações que fazem com que adquiram status de verdadeiro em determinada sociedade ou contexto histórico, existindo uma operação articulatória que hegemoniza dado sentido. Na perspectiva pós-estrutural observa-se os fluxos de sentidos, as articulações que permitem que se hegemonize sentidos em dadas formações discursivas, ficando evidente, assim, como as relações de poder operam para definir certas interpretações como verdades. Dessa forma, as análises das autoras procuram estar atentas para as fissuras que existem no discurso e que possibilitam produção de outros sentidos. Sobre os discursos proeminente do letramento, elas apresentam o conceito de Soares (2020), ao explicar que: “Não se trata, todavia, de um método para ensinar a ler e a escrever, mas de uma explicação sobre como a criança aprende a ler e a escrever para que as professoras possam, então, definir: como devo ensinar a ler e a escrever?” (Soares, 2020, p.57).

As autoras afirmam ainda que as palavras e os conceitos não são neutros, eles estão investidos das relações de poder de dado momento, assim como os currículos, nos levando a compreender os efeitos de sentido divulgados e produzidos nessas políticas. É nesse sentido

que consideram ser esse trabalho teórico um importante exercício para atuar nas brechas e buscar saídas nas tentativas de fechamentos de sentido e fixação de verdades, como destaquei. Caldeira e Frangella (2021) encerram o texto nos levando a pensar como se faz necessário refletir, estudar e divulgar as pesquisas de Magda Soares²³ como estratégia para resistir às tentativas de homogeneização das práticas, pesquisas e políticas curriculares no campo de alfabetização, ressaltando da autora que “Uma lei ignorada é uma natureza, um destino; uma lei conhecida aparece como possibilidade de liberdades. E uma possibilidade de luta, de transformação” (Soares, 2001, p.89 *Apud* Caldeira; Frangella, 2021, p.12).

Termino esta primeira análise dos artigos que compõe a busca por políticas curriculares de Alfabetização, ficando com uma inquietação, dúvidas sobre os vários sentidos que são propalados nessas políticas as buscas por fixação de uma identidade ao professor alfabetizador que ficam evidentes nos discursos, repetidos ao longo dos anos e por diferentes políticas. Esse processo de construção se vê permeado por significantes que circulam repetidamente nas políticas, políticas estas que são articuladas estrategicamente e que fazem parte de jogos de poder. Elementos da formação docente nessas disputas vão sendo ignorados e cada vez mais se gera uma visão de que a escola não ensina, os professores necessitam de novas formações para novas identidades, a culpabilização dos docentes aparece como forma de inocentar aqueles que apostam em uma alfabetização baseada em padrões que ficam mais distantes em relação às metas não atingidas.

Sobre a segunda busca com o descritor ‘Política Nacional de Alfabetização’, em que 17 (dezessete) artigos foram selecionados, trago Jesus e Souza (2022) que também fazem suas contribuições sobre o PNA, com uma análise interpretativa dos dados, destacando que a implementação do método fônico defendido pela PNA não levou em consideração a trajetória já vivenciada pelos pesquisadores na produção de conhecimento sobre a alfabetização no Brasil. Entendimentos importantes foram excluídos da política e ideias relevantes que trouxeram ganhos para o panorama nacional da alfabetização, firmando um retrocesso no campo por meio da adoção do modelo cartesiano de alfabetizar as crianças no espaço escolar. Para os autores, consolidando assim uma crítica bem formuladas descontinuidades das políticas públicas no país, a PNA consistiu numa implementação justificada pela busca por *qualidade na educação*, a fim de melhorar os indicadores educacionais do país.

²³ O referido artigo foi publicado em 2023, mesmo ano em que 01 de janeiro faleceu Magda Soares, muitos dos artigos analisados a seguir fazem menção a sua grande contribuição para o campo da alfabetização.

Eles apresentam as ideias que foram excluídas nessa proposta, trazendo como questão norteadora: quais implicações a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) pode trazer para o processo de alfabetização das crianças nas escolas brasileiras, estando focalizada no método fônico das ciências cognitivas? Complementam ainda que a formulação dessa política ignorou também as experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, que já haviam formulado em suas escolas propostas de alfabetização com base na socio discursividade, desconsiderando a trajetória das pesquisas de formação de professores realizadas desde a década de 80. Enfatizam que, em contrapartida, sua escolha foi apresentada com uma justificativa de que está pautado em rigorosas análises quantitativas. Bittencourt e Cesa (2022) propõem uma reflexão: “A busca por uma Política Nacional de Alfabetização que atenda a um processo mais humanizado e menos técnico e mecânico, formalizante e apolitizado deve ser o anseio dos educadores e professores alfabetizadores no país.”

Moraes (2015), por sua vez, analisa a Base Comum Curricular e os direitos de aprendizagem relativos à língua escrita, buscando se são defendidos para as crianças na educação infantil, defendendo as habilidades de prontidão para a alfabetização e o ensino sistemáticos, ou ‘letramento sem letras’. Nesse letramento sem letras, a escrita é tratada como uma das linguagens que cabe à educação infantil promover, deixando sua defesa por uma alfabetização que não tem como foco somente ensinar, sistematicamente, correspondências grafema-fonema, mas se amplia para garantir o direito de vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética.

O artigo de Constant, Conceição, Leão e Rodrigues (2017), que, a princípio seria excluído por se tratar do contexto de uma escola do Rio de Janeiro, após a leitura que fiz, achei-me levou a trazê-lo para a discussão, considerando a experiência relatada de escuta dos educadores participantes do PNAIC, além de muito interessante, também como constitutiva da política. Os autores estudaram o PNAIC com compreensões contextualizadas, dando voz aos educadores sobre suas práticas formativas e mostrando dilemas docentes na organização do trabalho do sistema educacional com as permanentes mudanças societárias. Apontam que a ideia de reflexão nas práticas formativas pode representar uma forma de colonização dos saberes dos professores, pois tal debate levou à percepção de que novos desafios se delineiam a cada período ou década, intervindo sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Essa escuta de professores participantes do PNAIC viabilizou práticas formativas mais horizontais e garantiu a participação dos professores em debates sobre a alfabetização.

Assim sendo, tornou-se mais uma “formação política” do professor. Isso favorecia a junção entre a teoria com experiência e a prática do professor, possibilitando perceber que a ação cotidiana da docência não se reduz à mera repetição mecânica e nem com um tipo de ativismo pedagógico. Assim, teoria e prática se tornaram fundamentais para análises sobre alfabetização (Constant; Conceição; Leão; Rodrigues, 2017, p.17).

Oliveira (2019) também, em análise do PNAIC, dialoga sobre as mudanças na estrutura de formação de professores da década de 80 até os dias atuais, analisando que a formação continuada evoluiu de treinamento e atualização para o desenvolvimento profissional, alterando assim a participação do professor na tomada de decisões e, muitas vezes, para afirmar que a docência vai além da função de transmitir conhecimento, havendo quem defenda que o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. O texto faz uma abordagem dos programas de formação continuada, iniciando com PCN em Ação, criado em 1999 pelo Ministério da Educação para divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).

Oliveira (2019) explica que, diante da necessidade de uma formação específica sobre a alfabetização ocorreu a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), numa tentativa de romper com os métodos tradicionais, até então utilizados, e promover uma divulgação dos ideários construtivistas, em 2003. O PROFA foi extinto e em 2005, quando foi lançado o Pró-letramento, que formava professores que atuavam nos cinco anos iniciais no ensino fundamental nas áreas de alfabetização e linguagem e de matemática. Em 2013, esse programa foi substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, restringindo as ações formativas apenas aos professores do chamado ciclo de alfabetização. O texto faz uma avaliação bastante positiva e interessante dessas formações, em que o professor cursava alfabetização e linguagem e, ao final, estava concluída sua formação continuada.

Lopes (2020), em suas considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização, apresenta uma multiplicidade de aspectos que compõe cada um dos documentos e se detém ao Decreto para destacar alguns pontos problemáticos que contêm o que a autora chama de equívocos e (má) intenções e (quase) omissões, negações-desqualificação de políticas e produções anteriores para a reiterada repetição do termo alfabetização. Nesse sentido, se produz a ‘alfabetização baseada em evidências científicas’, a nova política pós Pacto que incorre numa descontinuidade de políticas públicas, revelando, para a autora, ignorância/desconsideração/desrespeito em relação às políticas construídas no Brasil e aos outros aspectos dessa construção e outras iniciativas já empreendidas, citando PROFA (Brasil,

2001), Pró-Letramento (Brasil, 2006), PNAIC (Brasil, 2012) essas políticas propiciaram melhorias em muitos e diferentes contextos da educação brasileira, em que pese o reconhecimento de que os desdobramentos de políticas não são imediatos e nem lineares (Ball, 2011).

Ainda no texto de Lopes (2020) consta uma análise dos cinco objetivos apresentados na PNA, que achei bastante relevante para minha pesquisa, pois menciona que, dentre eles, o primeiro afirma: ‘Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas’. Novamente, não se menciona nem neste, nem nos demais objetivos, o trabalho do professor, sua formação e as condições em que tal trabalho se realiza. Já na Diretriz VII do mesmo documento, a autora ressalta a indicação: ‘valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador’. O termo valorização assume múltiplos e incertos sentidos no âmbito das políticas públicas, sem deixar explícitas nesta política as estratégias para valorização dos professores. O texto é vago e não se compromete com a efetividade das ações que contraditoriamente sugere. Somente no Capítulo V consta a informação de ‘promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica’, concluindo a análise das várias limitações do texto/da política.

Conforme exposto no Quadro 2, houve aumento da produção no ano de 2020/2021, sendo 20 artigos discutindo, analisando e criticando a Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização, publicada pelo MEC em 2019. O que já era esperado, tendo em vista as discussões sobre sentidos de qualidade que circulam no campo da Alfabetização e a atuação da Associação Nacional de Alfabetização e de pesquisadores do campo contra os retrocessos na área. Entre esses trabalhos críticos publicados na Revista da ABAlf, temos as contribuições de Nogueira (2020), Frade (2020), Rocha (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Piccoli (2020), Moraes (2020), Monteiro (2020), Leal (2020), Teixeira (2020) e Silva (2021). Dentre todos esses autores, fica evidente a insatisfação com o texto publicado pelo MEC (Brasil, 2019), as várias críticas à concepção de alfabetização proposta. Identifiquei alguns pontos em comum nos vários textos, como a crítica à linearidade da política, abrindo espaços para que editoras, institutos e fundações, que vivem da venda de materiais didáticos de qualidade duvidosa, ganhem espaço dentro das escolas; também os questionamentos acerca da perda da autonomia docente para tomar decisões sobre como ensinar.

Os vários reducionismos e tentativas de apagamento, tanto conceituais quanto metodológicos, colocando a ciência cognitiva da leitura em posições salvacionistas dos males da educação no Brasil, são fortemente destacados nesses artigos. Para a maior parte dos autores, trata-se da imposição de uma verdade única em alfabetização, em substituição da pluralidade na alfabetização, sendo unânime em todos os textos a expressão *retrocesso*, usada para nomear as incontáveis perdas que a PNA busca impor. Praticamente em coro, denunciam e questionam a imposição de um método sem sentido para alfabetizar em uma única abordagem teórica, ferindo, assim, a autonomia dos professores e suas experiências e formação, enquanto se justifica, de forma sorrateira, sem discussão com a comunidade acadêmica e com os professores, que não se teria, no país, uma compreensão moderna e avançada, científica, da alfabetização. Picolli (2020) assim reflete:

O que conforta a nós, que atuamos na formação inicial e com desenvolvimento profissional de alfabetizadores, é que a universidades e as professoras não são meras reprodutoras de imposições como essas, mal são capazes de reescrever, nas suas salas de aula, práticas que considerem a trajetória da alfabetização no Brasil e valorizem os conhecimentos docentes” (Picolli,2020, p.3).

Fechando a análise de artigos sobre PNA, ressalto Teixeira e Silva (2021), que realizaram um estudo documental do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil 2019), com o objetivo de entender os discursos nele presentes. Elas ressaltam a busca por dar visibilidade a uma verdade científica e de tentar retomar abordagens já refutadas na área há tempos, notando ainda uma busca pela homogeneização dos modos de alfabetizar. Essa busca pela homogeneização ocorre por meio do discurso científico como mecanismo para alcançar o tão sonhado sucesso na alfabetização, a *Alfabetização baseada em evidências científicas*.

As autoras analisam que, colocando em evidência também o analfabetismo como principal vilão do país, em diversos discursos (propagandas sobre a política e materiais de divulgação) se percebe uma ideologia de que o atraso do país se deve ao insucesso da alfabetização e aí se vê um inimigo a ser combatido. Conforme as autoras, esta política de alfabetização quer se impor e não busca dialogar com nada e nem com ninguém, professores e escolas, pesquisadores e universidades, associações ou sindicatos. O discurso do governo, à época a gestão de Jair Bolsonaro, visa à padronização do que ensinar, de como ensinar e de quando ensinar, propondo atividades padronizadas e retirando o protagonismo do professor alfabetizador, que se transforma em um mero aplicador de atividades.

Cabe-nos aqui, portanto, questionar este tipo de movimento e lembrar que o

professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar as ações pedagógicas que ofereçam às crianças os avanços das habilidades para ler e escrever. Nesse sentido, é importante considerar que a alfabetização vai muito além das escolhas dos conteúdos a serem ensinados e a complexidade desse processo exige que o professor conheça o funcionamento da língua (Teixeira; Silva, 2021, p.13).

A análise é concluída pelos autores avaliando a PNA como conservadora e de direita, que se contrapõe ao que vinha sendo desenvolvido no campo. A política é considerada como instrumento ideológico que reduz a alfabetização a uma perspectiva funcional, ligada a interesses econômicos, e favorece a entrada de institutos privados na educação pública, para vender materiais didático-pedagógicos e formação.

Corroborando esta análise do PNA, Jesus e Souza (2022) reiteram a crítica a um método único e sistemático de alfabetização com o fim de melhorar os índices da alfabetização no país. Eles classificam a PNA como um retrocesso, que não levou em conta ideias sobre alfabetização produzidas por pesquisadores e pelas políticas anteriores para o panorama nacional da alfabetização no país. O artigo busca responder à questão: que implicações a Política Nacional de Alfabetização pode trazer para o processo de alfabetização das crianças das escolas brasileiras, estando focalizada no método fônico das ciências cognitivas? Jesus e Souza (2022) destacam que a essência do documento causa, além do retrocesso, estranhamento, visto que fora baseada em rigorosas metas análises quantitativas (PNA, 2019, p.16), e avaliam que a busca por uma Política Nacional de Alfabetização, que atenda a um processo mais humanizado, deve conter os anseios dos educadores e professores alfabetizadores.

Fechando a análise dos artigos selecionados com o descritor Política Nacional de Alfabetização, trago para a discussão a produção de Peres (2020), que aponta premissas conflituosas do que aprendemos ao que combatemos, e expõe dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados no país. A autora problematiza as atuais políticas de alfabetização no Brasil, que se criam numa visão da escola como motor das mudanças sociais e das professoras alfabetizadoras como as redentoras da pátria, buscando, em sua escrita, um esforço para reverter a visão de alfabetização como algo menor, de pouco valor e pejorativamente associado com “[...] as professorinhas que ensinam as letrinhas às crianças” (p.3).

Agora, com as produções levantadas na busca do descritor ‘Políticas de Alfabetização’, analisei 9 (nove) artigos que julguei relevantes para minha pesquisa, pois trazem discussões específicas acerca das políticas de Alfabetização em discussão. São eles: Porto, Del Pino Mesemburg (2023), Dalvi (2016), Martinez (2022), Kramer (2023), Socorro, Macedo e Chagas

(2017), Rocha e Azevedo (2021), Silva e Delfino (2021), Pedralli (2022), Lins, Cabello e Possidente (2015).

Lins, Cabello, Possidente (2015) também trazem um estudo sobre a escrita e alteridade em um viés sobre a inclusão de crianças surdas. Nesse contexto, trazem uma problematização sobre a necessidade de uma escola inclusiva, com um estudo de caso. As autoras afirmam a perspectiva da inclusão/alfabetização pela necessidade de se contemplar tal inclusão no exercício da alteridade, abordando conceitos que incluem verdadeiramente as crianças surdas.

Macedo e Chagas (2017) discutem práticas de alfabetização no contexto da escola Integrada, observando que, com a ampliação do tempo e dos espaços educativos, as crianças têm mais oportunidades de interagir e participar de diferentes situações de letramento, ressaltando as evidências de que não se pode dissociar as práticas de alfabetização/letramento. As autoras afirmam que as práticas de alfabetização ocorrem permeadas por eventos de letramento, uma vez que na escola a escrita ocupa um lugar central.

Rocha e Azevedo (2021) vêm com o escopo da escrita autoral nas classes de alfabetização, usando como exemplo uma escola pública de Belford Roxo, Rio de Janeiro, onde foi desenvolvido um projeto: o 'Correio'. Nesse projeto, os estudantes foram estimulados a escrever, desenvolvendo seu protagonismo na escrita. Na discussão, as autoras pontuam contribuições importantes sobre as novas formas de educar, quebrando paradigmas e por ressignificações outras formas de se compreender a alfabetização, propondo em como pensar e construir práticas alfabetizadoras que partam do protagonismo discente. Portanto, ressignifica-se a ação docente que despida da função de 'detentora do escrever certo', assume papel de mediadora no processo de construção do discurso, elaborado pelo sujeito e seus pares na interação social.

Silva e Delfino (2021) sistematizam um estudo do Guia Conta Pra Mim (BRASIL 2019), um programa que contou com uma proposta de práticas de literacia e que, segundo análises das autoras, ignora contribuições e estudos dos pesquisadores da alfabetização. No Guia Conta Pra Mim são sugeridas práticas de literacia familiar e o estudo problematiza essa perspectiva, pois minimiza a natureza espontânea dos letramentos.

É o profissional da educação que atua no ensino formal, desde a educação infantil, desenvolvendo a aprendizagem das crianças, trabalhando para complementar a formação delas, envolvendo aspectos sociais, psicológicos, intelectuais, dentre outros... A família e a escola ocupam espaços distintos na vida das crianças, ambas funcionam como agências de letramentos desenvolvendo funções complementares (Silva; Delfino, 2021, p.19).

Martins (2022) propõe uma análise dos diferentes discursos sobre alfabetização presentes no Ministério da Educação (MEC), e do Plano de Alfabetização (PNA), do programa Tempo de Aprender e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) Usando do conceito de formação discursiva, a autora faz essas abordagens afirmando que tais discursos se diferem e se constituem.

Pedralli (2022) faz uma abordagem da autonomia dos alfabetizadores como movimento de resistência diante do contexto de pandemia de Covid-19, desenvolvendo uma contribuição para o debate no campo de alfabetização. Destaca a ação do alfabetizador nos sistemas educativos, que envolvem planejamento, organização e sistematização do trabalho. O trabalho educativo requer, para tal, autonomia e formação continuada priorizada e adensada, que, na visão da autora, precisam considerar a correlação dialética entre os seres humanos, objetos e realidades, que devem ser permanentemente buscados nas formações de professores.

Iniciei com Porto, Del Pino e Mesemburg (2023), numa discussão sobre as contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização, em um número especial da Revista Brasileira de Alfabetização em homenagem a ela, visto que a pesquisadora brasileira faleceu no ano de 2023. As produções analisadas trazem uma discussão sobre suas contribuições no campo da alfabetização no Brasil, especificamente para as políticas públicas de alfabetização. Durante a pandemia, Magda Soares ministrou 27 (vinte e sete) lives (entre 2020 e 2022), deixando, ao longo de sua vida, um legado de contribuição para este campo. Sobre as lives na pandemia, os autores (Porto; Del Pino; Mesemburg, 2023) avaliam o papel importante de Magda Soares num momento de escuta e diálogo com as professoras do país, propondo ações para minimizar os impactos da alfabetização causados pelo distanciamento social, ficando evidente seu esforço em deixar o máximo de contribuições à alfabetização de nosso país, “[...] e fez isso com maestria” (p.3).

Também é mencionada pelos autores uma das questões centrais abordadas por Magda: a necessidade de aprofundamento teórico das alfabetizadoras. Ainda sobre Magda Soares, Kramer (2023) dialoga sobre a pergunta tão lida e questionada ‘Em busca de qualidade em alfabetização, em busca de quê? priorizando a visão de Magda Soares:

Sem pretender discutir se tais propostas são ou não pertinentes, Magda enfatiza então que elas têm como pressuposto a clareza do que as crianças devem conhecer, aprender, adquirir, “para que sejam consideradas alfabetizadas”. De modo que o problema se configura como sendo o e identificar e promover as condições que conduzam de forma satisfatória a esses conhecimentos, a essas aprendizagens, a essas habilidades (Kramer,

2023, grifos da autora).

Tal análise reverbera as diferentes concepções de alfabetização, ao que se entende por uma pessoa alfabetizada, ressaltando-se que a resposta se deve a cada turma, semestre após semestre, ano após ano, na prática, em cada projeto formulado, em cada política de alfabetização.

Dalvi (2016) traz um elemento do debate atual que vem se tornando hegemônico, a polêmica em torno da avaliação nos ciclos de aprendizagem. Discutindo as concepções de professoras alfabetizadoras, ainda que a pesquisa não conte com um número significativo de participantes. Afirma que é possível perceber os efeitos da avaliação sobre os docentes, das políticas de avaliação em larga escala sobre as escolas, que redundam na responsabilização direta das escolas e de seus profissionais.

De outros artigos que li (a parte desse levantamento) e que pensei serem importantes para adensar ainda mais a discussão, destaco o de Souza e Lopes (2024), que trazem uma importante reflexão sobre o tempo na alfabetização, com o título ‘Os diferentes sentidos para tempo em discursos pela alfabetização’. A palavra tempo aparece em muitos contextos (documentos, escolas, materiais didáticos, cursos de formação etc.) e vem sendo usada em muitos sentidos para justificar o que é alfabetizar e ser alfabetizado. Como elas explicam:

(...) diferentes discursos que, disseminados por intermédio de produções de pesquisadores, em sites de instituições filantrópicas e de programas educacionais, em um intervalo de dez anos (2012–2022), vêm produzindo efeitos e constrangimentos nas políticas curriculares, especialmente, para a alfabetização (p.1).

As autoras trazem uma interessante abordagem do significante *tempo* termo por diferentes autores e levam a compreender, segundo o aporte pós-estrutural, que não se pode limitar a forma como se tenta impor certa ideia de ‘tempo para alfabetizar’, afirmando que a consolidação da alfabetização deve acontecer em um intervalo temporal previamente estabelecido.

Não sendo possível tratar de uma temporalidade de modo estanque, uma vez que ela é construída a partir das disputas em meio a intervenções históricas, sociais e culturais, buscamos apresentar os sentidos que nas políticas de alfabetização têm tentado o fechamento para esse nome. O tempo ganha centralidade por se tratar de um importante articulador que mobiliza diferentes ações para a aprendizagem da leitura e da escrita (Souza; Lopes, 2024, p.15).

Essa leitura leva a uma compreensão dos diferentes sentidos em disputa sobre o tempo,

quando se refere à educação, há de serem considerados os elementos culturais sobre o tempo, o grande interesse da filosofia clássica, mas também da filosofia e da ciência moderna sobre essa questão do tempo, que caracteriza principalmente uma preocupação acerca do tempo na educação.

Vale aqui ressaltar que, ainda que marcações temporais sejam observadas tanto na escola quanto no currículo em todas as etapas de ensino, chama a atenção os contornos particulares que o tempo ganha nos primeiros anos de escolarização. Parece-nos ser nesse segmento, da alfabetização, que repercute, estrondeia, tenta impor registros precisos (de um tempo determinado para o ingresso, para o egresso, de uma idade “certa” para a aquisição das habilidades leitoras e escritoras), que não vemos nos demais anos da educação básica (como no fundamental II e no Ensino Médio. Possivelmente, por se tratar de uma etapa que está associada à ideia de base, de competências essenciais para o processo de aprendizagem, de um ponto de partida para a obtenção de outros conteúdos, ou mesmo de aquisição de ferramentas indispensáveis para o protagonismo e autonomia da vida social (Souza; Lopes, 2024, p.15).

As autoras buscam também apresentar os sentidos de tempo nas políticas de alfabetização, onde sentidos em disputas pelo controle da leitura/interpretação do tempo se dão na tentativa de fixar sentidos de alfabetização.

Por tudo o que vimos até aqui, é possível concluir que não podemos tratar de uma temporalidade conciliada. Ainda que as distintas áreas do conhecimento produzam sentidos sobre o tempo a partir de discursos que expressem uma suposta “racionalidade”, acenamos para a condição fraturada dessas significações (Souza; Lopes, 2024, p.20).

Nesta seção busquei dialogar com o que vem sendo discutido nas políticas de alfabetização que estão sendo e foram implementadas no Brasil nos últimos anos, os sentidos em que se buscam estabelecer com cada uma delas, as contingências e o que vem sendo ocultado. Para entender como a alfabetização está sendo significada pelos pesquisadores da área dentro e os principais sentidos que estão sendo disputados na tentativa de significar o que é alfabetizar, essa seção se fez necessária, pois tais sentidos circulam nas políticas, por vezes questionando e por vezes reforçando ideias e práticas.

Tais sentidos disputam a identidade para o professor alfabetizador. Atualmente, conceitos de eficiência ligados à qualidade do seu trabalho vêm estabelecendo sentidos restritos ao ser professor alfabetizador, como apresentei na introdução. Muitos dos artigos fazem uma abordagem crítica desses sentidos e de como vem sendo estabelecidos critérios para a eficiência, na busca de fixar uma postura/identidade que se espera do professor, sutilmente nos projetos de formação, programas, materiais, nas políticas no incentivo ao engajamento por índices, nas

promessas de sucesso profissional.

Muitos são os estudos que vêm sendo feitos no meio acadêmico acerca desse cenário e são de grande contribuição, pois nos convidam a pensar, problematizar e questionar ações, envolvimento, oferecendo leituras críticas ao cenário de retrocessos na alfabetização no Brasil. Sem me afastar dessa produção, considero importante apresentar, a seguir, como entendo currículo na relação com a alfabetização.

3.3 Deslocamentos *na* e *com* a produção acadêmica: por uma perspectiva discursiva de currículo para a alfabetização

A perspectiva pós-estrutural nos estudos curriculares entende o currículo não apenas como um documento, mas como uma prática cultural complexa. Valoriza-se não apenas o que é vivido, experimentado por alunos e professores, promovendo a inclusão de vozes e perspectivas marginalizadas, mas enfatiza-se a importância de reconhecer e valorizar as diferenças e, nesse sentido, problematizar a previsibilidade, pois considerar as diferenças implica a abertura ao outro, à alteridade (Lopes; Macedo, 2011).

Me afeição pela discussão proposta por Frangella sobre currículo colocado como ‘coisa’ estagnada, prevista, possível de fechamento, em que se limitam as diferenças com prescrições, instrumentalizações, por meio de demandas contingentes.

É do currículo, tomado como coisa, estabelecido e estável, que se desdobram exigências para sua materialização. Tem-se de tal modo uma leitura polarizada entre prescrições curriculares e a prática cotidiana (a ser alterada) como entidades fixas. Tal apreensão é que imputa à formação feições instrumentais e, assim sendo, bloqueia sentidos que possam entendê-la, tal como defendo acerca das políticas curriculares, como instituída e atravessada por múltiplas significações discursivas, hegemônicas e não-hegemônicas, e que no seu interior, a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias. Há um silenciamento sobre as experiências, práticas, conflitos e demandas que as diferentes redes de ensino/escolas/professores têm, fazem, constroem; uma tentativa de fechamento de sentido que tenta – porque essa tentativa sempre é fracassada – fixar sentidos a serem reproduzidos, solapando as possibilidades de articulação entre/com diferentes contextos de produção (Frangella, 2016, p.12).

Nos estudos curriculares são datados da virada dos anos 1900 com o início da industrialização nos Estados Unidos e, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a partir do ano 1920. A escola ganha a responsabilidade de eleger/selecionar o que era relevante ensinar para que fossem atendidas as demandas da industrialização, tendo a preocupação também de que os conteúdos aprendidos na escola fossem úteis para solução dos problemas sociais. Lopes

e Macedo (2011) apontam que como resposta às questões para o atendimento de tal demanda, diferentes teorias curriculares foram criadas, dentre elas dois movimentos surgidos nos estados Unidos: o efficientismo e o progressivismo, este último trazido ao Brasil pela Escola Nova. A preocupação com a eficiência da escola em face a necessidade de trabalhadores para o setor produtivo pretensão que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação, a escola e o currículo, assim se tornam importantes instrumentos de controle social.

O começo dessa crítica foi caracterizado pelo questionamento de como as identidades são construídas e negociadas através do currículo, examinando como as identidades são performadas através do currículo. Lopes e Macedo (2011). A perspectiva pós-estrutural nos estudos curriculares, por sua vez, oferece uma lente crítica e transformadora para repensar o currículo, mas rompe com um vínculo necessário e essencialista entre currículo e identidade. Ela desafia as noções tradicionais de conhecimento, poder e identidade, promovendo uma visão mais complexa, fluida e contextualizada do currículo, como afirmam as autoras, defendendo que currículo é um texto.

A escolha por teóricos de abordagem pós-estrutural se dá pelas ferramentas de análise que nos permitem a compreensão/interpretação do contexto social e cultural na formação e implementação do currículo, às críticas à racionalidade técnica e as tensões entre o local e o global na construção curricular, visto que tal abordagem questiona as abordagens tecnocráticas e instrumentais do currículo, nos levando a percepção de como o currículo ‘performa’ ou produz certas realidades educacionais se tornando um potente instrumento na desconstrução, na análise do discurso e problematização da estruturas de poder. Esta perspectiva interessa para desafiar visões simplistas ou tecnicistas da alfabetização, propondo pensar currículo diferentemente para além da mera aquisição do código escrito, abrangendo práticas sociais de leitura e escrita, de letramento crítico e digital, e a formação de sujeitos capazes de ler e transformar o mundo, significações que circulam no campo da alfabetização.

Frangella (2021b) se apoia no pós-estruturalismo para defender que o *currículo é uma prática discursiva*, portanto, cultural. Destaca que, na luta contra uma base curricular entendida como conhecimentos comuns no Brasil, vêm se realçando entendimentos de currículo como ‘(...) produção plural, multifacetada, contingencial; que envolve diferentes atores sociais; [porque currículo] é terreno de disputa, de produção cultural; não diz sobre o que escola deve ser, mas é conversa com/na escola.’ (p.3).

Nesse aspecto, dizer que o *currículo é uma prática discursiva*, cultural, que é uma

conversa, é assumir pensá-lo como relacional, como algo que não pode ser previsto/fixado. A perspectiva de currículo para a alfabetização, especialmente quando analisada sob uma ótica pós-estrutural e discursiva, envolve uma compreensão complexa e multifacetada do processo de alfabetização, convidando a ver o currículo não como um documento fixo, mas como um processo dinâmico de construção de sentidos. Pensar currículo não para controlar seus sentidos, mas, diferentemente, para ampliar as possibilidades de educar, de alfabetizar. A noção de currículo como prática discursiva ajuda a problematizar as políticas centralizadas de alfabetização, que reduzem a alfabetização a desempenhos pelo pressuposto empresarial, pois

O que estamos testemunhando hoje é algo novo e muito mais perigoso do que o culto à ciência ou o “culto da eficiência”. Sua singularidade reside em sua difusão, sua ameaça aos próprios fundamentos da educação pública, sua ampla aceitação pelo estabelecimento educacional, seu ataque direto à vida intelectual, estética e ética dos professores e sua radical incompreensão do ensino (Taubman, 2009, p.5)²⁴.

Sob essa ótica, examinamos aqui como o currículo tenta performar ou produzir certas realidades educacionais, tentativas de performar identidades. Entendo que o currículo é constituído por práticas de significação que envolvem disputas de poder para promover uma dada cultura, um dado conhecimento, um dado sujeito. Frangella e Queiroz (2023) no *artigo Ideias para adiar o fim das infâncias*, também defendem que, “[...] com feições pós-estruturais, entendemos o currículo como produção político-discursiva, cultural, híbrida que se dá por meio de negociações com/nas diferenças” (p.03).

Também a noção de *tradução* nas políticas curriculares tem ajudado nos estudos sobre políticas, ao substituir, mais recentemente, a noção de recontextualização por hibridismo no diálogo pela noção de diferença e de diferir de Jacques Derrida (Lopes; Cunha; Costa, 2012). Os autores pós-estruturais vão defender a diferença como mais produtiva no currículo, capaz de questionar os universalismos na defesa de conhecimentos comuns, rotinas comuns, desempenhos comuns e, nesse sentido, de identidades homogêneas.

Para Frangella (2020), a perspectiva de universalidade normativa nas políticas, interdita possibilidades de diferimento. Mais do que discutir a diferença no currículo, vale defender que o currículo constitui diferimentos. A autora tem buscado analisar as políticas curriculares para a infância, a alfabetização e a formação de professores para as diferentes etapas da Educação Básica, observando os deslocamentos discursivos e articulações em torno da hegemonização de

²⁴ Tradução livre.

dada perspectiva de educação, currículo, alfabetização, tomada como verdade. Ela observa que os baixos índices da alfabetização são frequentemente destacados, tentando assim justificar as políticas que se valem de estratégias de controle e prescrição, de modo que muitos discursos sobre a mudança educacional vêm sendo projetados por meio da culpabilização docente. Procuo, aqui, argumentar em defesa do *currículo como discurso*, como um significante por meio do qual se busca hegemonizar determinados sentidos que concorrem entre si, sendo eles contingenciais. Os sentidos são contingenciais porque não são nem neutros nem naturais (Lopes, 2013). A ideia de currículo comum não é neutra nem natural e, por isso, não é essencialmente ou naturalmente boa. Sua legitimidade depende de atos de poder que tornam desejável certo entendimento, excluindo outras possibilidades de pensar (Cunha, 2015).

O debate em torno do campo da alfabetização não é recente na história da educação no país e carrega em si marcas das disputas discursivas que tencionam diferentes ações (gestão escolar, avaliação externa, formação de professores etc.). É através das articulações entre estas demandas diferentes (diferenciais) que grupos políticos são organizados e as significações para o currículo são estabelecidas precária e provisoriamente. Em *Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada*, Frangella (2021) se detém sobre a lógica da mensuração, que naturaliza a busca por padrões de desempenho, práticas de auditoria/comparação, em um contexto em que o reconhecimento do trabalho docente se dá numa perspectiva de competitividade:

A ideia de normalização a partir de padrões mensuráveis me permite traçar o elo que liga a normalização à cultura de auditoria, observando uma dimensão afetiva que incide sobre as formas que enredam os professores nesses discursos. O reconhecimento do seu trabalho passa a se dar a partir dos imperativos dos resultados, um reconhecimento de uma visibilidade tamanha que ofusca, se não apaga, outras dimensões, subsumidas numa relação dual, inscrita na polarização que permite a comparação entre o que é certo/errado. (p.18).

A normalização do currículo pela lógica da auditoria é um tipo de interpretação contingente e não a melhor ou a solução para a escola, ela pode até ser desejada ou produzir medo e culpa quando é validada por discursos de mensuração na educação, que reduzem a educação ao mensurável. Com as autoras, compreendo currículo enquanto discurso sem um fechamento total, e de acordo com seu cenário, os atores políticos são encarados como indivíduos racionais, orientados apenas por seus interesses racionais, atuando no melhor dos casos sob as coações da moralidade.

As paixões, nesse caso, são apagadas do campo da política, que é reduzido ao campo neutro do jogo de interesses. Ao negar o fato do antagonismo (dos conflitos), esta abordagem afasta a possibilidade de apreender a dinâmica das suas formas possíveis de emergência. “Não é de admirar que, quando confrontados com o próprio antagonismo que visam negar, os teóricos liberais podem apenas evocar um retorno do ‘arcaico’” (Mouffe, 2003, p. 12-13). Os autores aqui destacados defendem a política como um mecanismo que busca por fixação de sentidos em terreno indecidível²⁵. Assim,

Se o currículo é entendido como *planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura*, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto - o currículo - considerado como um dado inequívoco (Lopes, 2015, p. 449).

Lopes (2015) pontua que apostar em um enfoque discursivo que constrói a realidade, como na forma que a compreendemos, significa também estar em constante processo de negociação com uma série de tradições, de registros estruturados pelos quais somos formados, tradições pedagógicas ou educativas. É também reconhecer os deslizamentos em diferentes direções, modificando, suplementando os sentidos, recriando esses mesmos registros. Ainda explica a autora que as tradições curriculares balizam a compreensão do mundo e podem ser pensadas como atos de poder que bloqueiam a significação e o livre fluxo do sentido, mas, se são discursivas, são instáveis e abertas. Tradições, conforme a autora entende, não são regras racionais ou sedimentações históricas estáveis e capazes de definir definitivamente as possibilidades de conhecimento, “[...] são registros sujeitos às lutas políticas que levam à significação” (p. 460), são, portanto, contingentes. Assim, a noção de discurso (ou prática discursiva) permite afirmar que o currículo é um texto sujeito à interpretação. Não é nunca fechado pela disputa de sentidos e a disputa de sentidos produz identificação:

Currículo é um texto e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução (Lopes, 2018, p.149).

Por meio dessa noção, compreendo que a política curricular não ocorre como a mera

²⁵ A teoria de Laclau (2016) aponta que, por meio da lógica de desconstrução, é possível uma virada sem precedentes na teoria da filosofia política, a partir da ampliação do campo da indecidibilidade estrutural e da perspectiva de uma teoria da decisão, que sempre é tomada num contexto indecidível. Ou seja, não se trata de não decidir, mas de ter que decidir sempre entre alternativas que não são racionais e, portanto, não podem fundamentar a decisão (Lopes, 2015).

apresentação de um sentido único de alfabetização, pré-determinado; a política é concebida em múltiplos momentos e espaços e por diferentes atores sociais que estão em busca de dar vez e voz às suas lutas e disputam os sentidos de alfabetização. A política curricular é um texto dinâmico. Vale ressaltar o currículo como uma prática de significação contingente, porque social e política ou não natural. Como uma criação discursiva, essa prática é produzida a partir do emaranhado de disputas sociais e, nesse sentido, sempre alterada, traduzida, diferida, e quando me refiro a documentos oficiais como a BNCC, e outras *políticas oficiais* para alfabetização, é para pensá-los como tentativas de se colocarem como *representações fechadas da política* com o objetivo de *definir* o que pode ser significado, de trazer e fazer normatividade.

O entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

É através de suas defesas epistemológicas que diferentes perspectivas e concepções vêm disputando espaços nos documentos curriculares para uma melhor forma de se alfabetizar. Tradições não são regras racionais ou sedimentações históricas estáveis capazes de definir definitivamente as possibilidades de conhecimento; são registros sujeitos às lutas políticas que levam à significação, “[...] tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas” (Lopes, 2015, p. 460).

Lopes (2015) afirma que existem fundamentos estabilizados provisoriamente, discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo e, através da Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, ela tenta abalar o que se encontra sedimentado, tenta problematizar a norma (a normatividade) nas políticas de currículo para pensar/defender/apresentar outras possibilidades de operar nessas mesmas políticas. Para Frangella (2021) o currículo é defendido como espaço para o improvável, numa busca imprevisível de significados.

Assim, embora esteja sempre permeado pelas relações de poder que atravessam os discursos em determinada época, uma política curricular nunca será aplicada plenamente, seja porque haverá ressignificações nas práticas, seja porque a política curricular é, em si mesma, polissêmica e permite múltiplas significações. Um currículo é sempre um espaço de imprevistos e de escapes. [É importante] entendê-lo “como enunciação cultural, como produção de significados que se move no encontro com o outro, como alteridade” (Frangella, 2021b, p. 11).

Como afirmado por Lopes (2015, p.450), tais registros (currículo oficial, vivido, oculto, etc.) são incorporados à educação, permitindo que sejam repensadas suas finalidades sociais. Mas, ao serem compreendidos discursivamente, tais registros “[...] deixam de ter um fundamento racional, capaz de sustentar uma dada escolha” (Lopes, 2015, p.459). Logo, a opção por determinada finalidade social, sua enunciação e defesa, são inseridas na política e são definidas em certas relações de poder. Por sua vez, conceber o currículo como imprevisto significa afirmar que as finalidades sociais da educação não podem ser definidas antes mesmo do encontro com o outro e que tais finalidades são apenas horizontes, estão sempre em negociação. Essa perspectiva admite a enunciação cultural, citada por Frangella (2021), como um processo que dinamiza o currículo para e na diferença e leva a questionar certas imposições, projetos universais.

Pensar a cultura como única e homogeneizada concorre para o apagamento da diferença, do diálogo e da negociação na escola, no currículo. Mais uma vez pergunto: um professor que tem sua história reduzida num contexto de unicidade pode fazer do seu fazer curricular um entre-lugar cultural? (Frangella, 2023, p.6).

Assim, assumo uma concepção de currículo para a alfabetização como prática cultural ou de significação, que questiona projetos comuns, universais, e afirma a multiplicidade de práticas que professores e professoras (re)-inventam na diferença de seus contextos, formações e desafios. Esse entendimento não quer ser universal; quer chamar a atenção para como o universal não pode ser realizado, pois ele é sempre desafiado e alterado pela dinamicidade das práticas, das relações e dos contextos. A partir dessas problematizações, na seção seguinte focalizo as políticas produzindo discursos do que /e de como os professores devem ensinar, suas características e como subjetivam os professores.

4 AS POLÍTICAS PRODUZINDO DISCURSOS DO QUE/E DE COMO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DEVEM ENSINAR

Toda pesquisa carrega em si um movimento de reflexão e descobertas. Aqui, nesta seção, busco tecer ponderações sobre os discursos que constituem – se atravessam – nas políticas em tentativas de sustentar afirmações (positividades), que deixam contradições/exclusões nos contextos educativos e deles emergem implicações que permeiam o panorama educacional.

Nessa seção, convido o leitor a adentrar as discussões sobre as atuais políticas de alfabetização para comigo refletir e explorar sentidos que se articulam na construção do que vem sendo entendido como *alfabetizar e ser professor alfabetizador*, buscando atender ao objetivo da pesquisa. A partir do enfoque discursivo do social, o **problema da pesquisa é**: considerando a universalidade impossível no social, que sentidos disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT)?

Como **objetivo geral**, busco interpretar, na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT), os sentidos que disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador para problematizar a hegemonia pela qual a identidade do alfabetizador não se realiza. Também retomo os **objetivos específicos** que ajudam a organizar esta seção são: discutir as características da política curricular e das orientações para os professores nos documentos curriculares (nacionais, do estado de MT e de Primavera do Leste que normatizam a alfabetização, buscando entender as contingências que marcam a política e problematizar sentidos privilegiados (hegemônicos) de ser professor alfabetizador na política local que, por meio de atos de poder, produzem processos de identificação docente que seguem tensionados pela precariedade e pela diferença.

Foco nos discursos sobre alfabetização, utilizando, principalmente, documentos nacionais e locais (textos políticos) que buscam normatizar a alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), disposta pelo Decreto Presidencial N.º 11.556/2023 (Brasil, 2023), o Programa ALFABETIZA MT (Mato Grosso, 2021) e o Programa EducAÇÃO 10 Anos (Mato Grosso, 2022).

Até 2023, o município de Primavera tinha suas políticas próprias e seguia parte das políticas estaduais. Com a chegada do CNCA, as políticas locais (do município) passaram a ser

pouco mencionadas e as ações e metas da política nacional tornaram-se mais importantes. Lives e reuniões de orientação com as escolas vêm seguindo, cada vez mais, o que está sendo proposto da CNCA e pelos materiais adotados pelo município.

Essas políticas são identificadas por logotipos apresentados nos materiais de divulgação, na formação de professores e nas páginas institucionais. Abaixo, trago os logotipos, que foram produzidos por diferentes governos. A BNCC foi produzida em um longo processo, iniciado em 2013 pelo Ministério da Educação de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), nos mandatos de 2011 a 2013 e de 2013 a 2016²⁶, reelaborada e homologada no mandato de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), que foi de 2016 a 2018.

Figura 1 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



Fonte: Brasil (2017).

Em abril de 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.765, tivemos a Política Nacional de Alfabetização, conhecida por PNA, alinhada à proposta desse governo. A política justificava-se na defesa de promover uma educação baseada em evidências científicas, com forte influência das neurociências e da psicologia cognitiva, buscando disseminar o método fônico como abordagem principal para o ensino da leitura e escrita.

Em um contexto turbulento de retrocessos nas discussões na área social e cortes severos em gastos públicos, com o discurso de uma resposta aos baixos índices de alfabetização no país e à necessidade de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas na idade certa, desconsiderou-se práticas pedagógicas consolidadas e a diversidade cultural brasileira. A política se colocou, assim, como uma agenda ideológica do governo contra o pensamento

²⁶ Mandato interrompido por processo de *impeachment*, que tem sido amplamente explicitado como um golpe parlamentar, jurídico e midiático, como analisam Fontineles e Silva (2025).

progressista em educação. Como a produção acadêmica destaca, a política foi recebida na área como um retrocesso e uma abordagem centralizadora e instrumental. Em 2023, a PNA foi oficialmente revogada, sem encerrar o ciclo de debates intensos sobre os rumos da alfabetização no Brasil.

Figura 2 - Política Nacional de Alfabetização (PNA)



Fonte: Brasil (2019).

Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) foi proposto e aprovado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), iniciado em 2023, a partir de um movimento da área que busca superar os retrocessos da PNA.

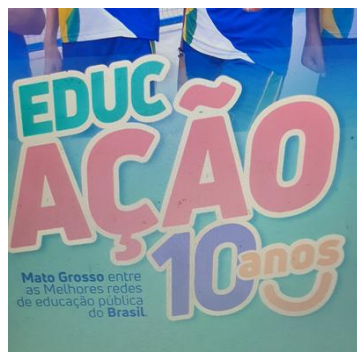
Figura 3 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).



Fonte: Brasil (2023). Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>

Antes disso, em Mato Grosso, o Programa Alfabetiza MT e o Programa EducAÇÃO 10 anos foram propostos e homologados no segundo mandato de Mauro Mendes (União Brasil) como governador, em 2021 e em 2022, no contexto da PNA, e são representadas pelos seguintes logotipos:

Figura 5 - Logotipo do Programa Educação 10 anos



Fonte: SEDUC/MT 2023

Figura 4 - Logotipo do Alfabetiza MT



Fonte: SEDUC/MT 2023

A discussão da seção está organizada em 4 subseções: *A centralidade da BNCC nas Políticas de Alfabetização*; *A temporalidade como discurso de controle nas políticas de alfabetização*; *as políticas prescritivas como tentativa de controlar a formação do professor alfabetizador* e *Em Primavera do Leste (MT): efeitos das políticas de alfabetização*.

Nesta seção, busco problematizar as características das políticas curriculares e das orientações destinadas aos professores, tomando como base os documentos normativos que regulam a alfabetização nos âmbitos nacional, estadual (Mato Grosso) e municipal (Primavera do Leste). Partindo do pressuposto de que tais documentos não são neutros, mas produtos de disputas históricas e sociopolíticas que atravessam diferentes articulações políticas para governar, entendo que eles tentam delinear sentidos de ensino, aprendizagem e de ser professor alfabetizador. A análise proposta pretende, portanto, discutir as contingências que perpassam a construção dessas políticas e como elas se manifestam nas diretrizes voltadas ao trabalho pedagógico dos alfabetizadores.

4.1 A centralidade da BNCC nas Políticas de Alfabetização

Inicialmente, tendo como foco a centralidade dos discursos da BNCC, que é mantida como uma política nacional que deve *ser implementada* por estados e municípios, destaco como ela opera por meio de uma linguagem que valoriza a eficácia, evidências mensuráveis, desconsiderando as singularidades locais e os saberes construídos no cotidiano escolar.

Uma primeira característica dessa política é sua extensa descrição. A parte introdutória da BNCC (Brasil, 2017) apresenta a discussão: dos marcos legais, dos fundamentos

pedagógicos, dos princípios (equidade e igualdade), das competências gerais que toda pessoa deve possuir ao concluir seus estudos, do compromisso com a educação integral, do pacto inter federativo para que a sua implementação aconteça, da relação com os currículos escolares e do regime de colaboração, de sua estrutura como texto a ser usado pelos professores, dos conhecimentos essenciais ou dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [conhecimentos e conteúdos] para cada área de conhecimento e cada disciplina, dentro de cada nível de ensino da educação básica. Esses aspectos e o detalhamento dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* estão descritos em 600 páginas, sendo este o texto mais extenso de políticas no Brasil. Para os seus elaboradores,

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a *clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam* no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p.31; grifos meus).

Na BNCC estão situados embates ideológicos. Ela carrega sentidos (instrumentais e críticos, liberais e neoliberais e conservadores) que disputam o campo educacional, em tentativas de conciliar diferentes concepções de ensino, de docência e, também, de avaliação, revelando os embates entre regulação, técnica, formação crítica ou para o trabalho, para o mercado, numa roupagem que se quer democrática e unificadora. Assim, é apresentada como *base* e como *comum*. Ela postula controle, mensuração e resultados. Esse caráter descritivo do que deve ser a base comum para todos tem a ver com a possibilidade de avaliar, pois, quanto mais se detalha um texto oficial, mais se torna possível avaliar e mensurar. Na seção 2. *Estrutura da BNCC*,

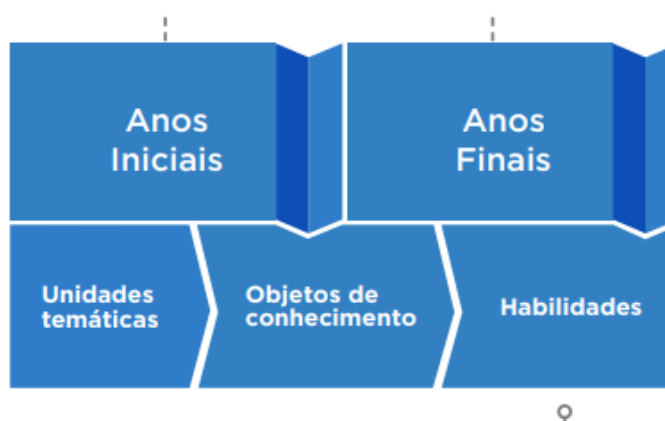
[...] apresenta-se a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil, 2017, p.23).

A Introdução contém figuras em que são listados as etapas de ensino e como deve ser feita a abordagem do conhecimento, estabelecendo uma ordem de organização curricular suposta como lógica, na seguinte disposição: ENSINO FUNDAMENTAL - Áreas do conhecimento - Competências específicas de área - Componentes curriculares - Competências específicas de componente. Para Frangella (2021), essa política faz acreditar que haveria uma origem a ser buscada para se assegurar o sucesso e, portanto,

Observa-se a indicação de manutenção dos códigos, usados de forma que possa ser pareado o currículo local à BNCC, “facilitando” também a identificação e controle sobre a implementação, num nexos causal que estabelece a BNCC como origem da política e para qual convergem todas as ações, mantendo a lógica que orientou a proposição/homologação da Base Nacional Comum Curricular, trata-se de uma homogeneização dos processos pedagógicos numa perspectiva de universalidade normativa que interdita possibilidades de diferimento (p. 1155).

A organização em áreas de conhecimento sugere, ambigüamente, tanto a integração das disciplinas quanto o foco disciplinar, visto que as disciplinas são apresentadas a partir da página 32, como *Componentes curriculares*. Na parte final da figura apresentada na Introdução do documento, a seguinte ordenação é destacada:

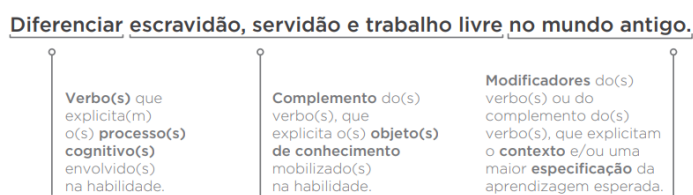
Figura 6 - Orientação para a abordagem dos conhecimentos no Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: Brasil (2017, p. 23).

Na sequência, embora não seja afirmado que o professor deverá planejar de acordo com o modelo, a BNCC utiliza a racionalidade técnica tyleriana para indicar o que seria a exata elaboração de um objetivo de aprendizagem, conforme o esquema abaixo. Essa orientação é atualmente questionada por diferentes autores, como Cunha e Costa (2019) e Frangella (2021) e é parte da disputa por sentidos instrumentais de currículo, que simplificam a realidade educativa a uma questão de fazer eficientes planejamentos, usando verbos e complementos adequados, de acordo com a taxonomia de Benjamin Bloom, como, como apresenta a Figura 7.

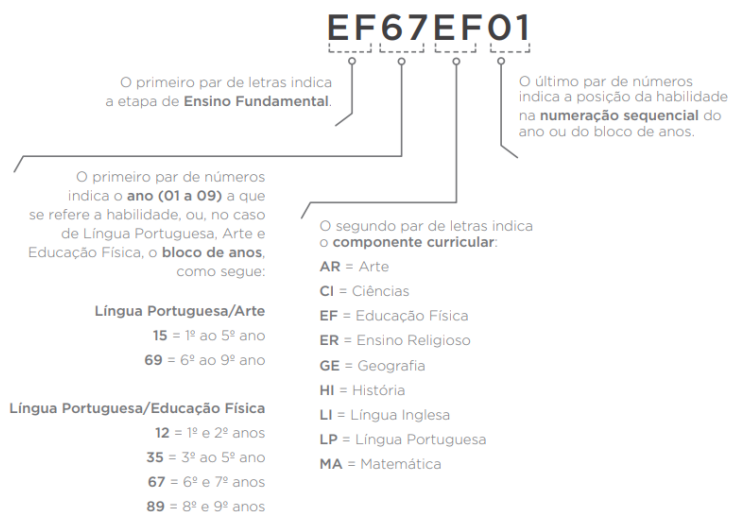
Figura 7 - Esquema de planejamento de aula na BNCC no Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2017, p. 29).

Assim, o documento enfatiza: ‘Nos quadros que apresentam as *unidades temáticas*, os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um *código alfanumérico*’ (Brasil, p.30; grifos meus). A composição do planejamento é explicada por *códigos alfanuméricos* correspondentes às habilidades a serem desenvolvidas, como pode-se ver na Figura 8.

Figura 8 - Esquema de códigos alfanuméricos para identificar habilidades a serem desempenhadas pelas crianças



Fonte: Brasil (2017, p. 30).

Dessa forma, o professor é informado da “[...] composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens” (Brasil, 2017, p.23), mas esses códigos organizam mais que o planejamento do ensino e da aprendizagem: eles organizam o que pode ou não ser avaliado em larga escala, pré-fixando *como* e *com quais* conteúdos o professor deve trabalhar. Entendo que ainda é importante problematizar esses esquemas, pois durante os quatro anos de Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), a BNCC foi praticamente deixada de lado pelo projeto conservador bolsonarista, mas muito cobrada no âmbito do estado de Mato Grosso,

enquanto a PNA não abriu mão da avaliação. Na PNA, considerou-se que as

Avaliações padronizadas do desempenho dos alunos são agora elementos essenciais da política educacional. Permitem, antes de mais, esclarecer os debates sobre a educação com base em critérios fiáveis e objetivos. Além disso, os indicadores de resultados derivados deles são ferramentas valiosas para orientar as escolas e o sistema. Finalmente, o uso de avaliações cientificamente construídas, integradas às práticas pedagógicas, permite que os professores façam julgamentos informados sobre as dificuldades que os alunos possam encontrar e forneçam respostas adequadas. Avaliações padronizadas são instrumentos de ação para todos os níveis, desde a sala de aula até o nível nacional (Brasil, 2019, p.71).

A avaliação apresenta-se, portanto, como instrumento regulador e gerencial na busca por desempenhos, que cobra do professor planejamentos rígidos, baseados em objetivos, objetos de conhecimento e habilidades. A demanda por avaliação vai promovendo tensões entre a atuação docente e a busca por resultados, através de métricas padronizadas e comparáveis de desempenho acerca das habilidades e competências atingidas, pensadas como conhecimentos aprendidos ou não aprendidos, fortalecendo a ideia de que o sucesso da alfabetização depende diretamente da elaboração do planejamento pelo professor. Sendo assim, a BNCC, como um texto prescritivo, julga ser possível

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2017, p.19).

Como Frangella (2021, p. 1055) explica, “A tomada da BNCC impõe uma normatividade originária que limita e condiciona as possibilidades de produção curricular em outros contextos” e a avaliação é parte desse processo. Ela leva a pensar que há uma verdade a ser replicada, explica a autora, um fundamento a ser buscado e conservado nas elaborações curriculares na escola, que deveriam refletir a BNCC como espelho. Isso seria assegurado pelo planejamento das aulas e verificado pelas avaliações. Atualmente, os esquemas de planejamento são reforçados, cada vez mais cobrados dos professores, assim como as redes adotam materiais que seguem essa mesma lógica esquemática no contexto da permanência de programas como o Alfabetiza MT e o Alfabetiza Pva. Também estão ocorrendo mais avaliações externas.

Com autores como Dalvi (2016) e Frangella (2021), destaco a responsabilização direta das escolas e de seus profissionais no estilo de escrita desses documentos, na forma de

organização do conhecimento, no direcionamento dos planejamentos e na definição das habilidades e competências para avaliar, que evidenciam uma desconfiança sobre os professores e sobre as escolas. A BNCC é uma política pautada pela desconfiança, ela traz consigo a lógica de *accountability*, que vem ganhando força nas políticas educacionais pelo mundo e que justificam as avaliações externas, padronizadas, como ferramenta de gestão do desempenho, instrumentalizam a avaliação como mecanismo de controle e orientam planejamentos idealizados e fixos. Assim, a BNCC estabelece que:

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p.23).

Compreender as características – e os efeitos – da BNCC implica entender o contexto em que ela se insere, marcado por processos de busca por padronização curricular associado à avaliação em larga escala e ao controle dos resultados educacionais, não apenas definindo conteúdos e competências, mas também impondo modos de *ser docente* e de *fazer a docência*, restringindo a pluralidade de perspectivas pedagógicas à perspectiva técnica.

A construção discursiva da docência nas políticas públicas de alfabetização, nesse sentido, busca legitimar uma determinada concepção de professor, em geral, e de alfabetizador para os anos iniciais do ensino fundamental. Percebo que os documentos institucionais, ao mesmo tempo em que orientam práticas, também tentam moldam identidades docentes, estabelecendo parâmetros do que se espera ser um *bom professor*: aquele que alinha sua atuação a metas, resultados. Contudo, a política não se limita aos documentos, sua textualidade vai além deles, alterando as tentativas de controle da multiplicidade de práticas, de sentidos de alfabetizar.

Ao analisar documentos como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Programa Alfabetiza MT e a Política Nacional de Alfabetização, embora constituam políticas com muitas diferenças, percebo uma tentativa de legitimar práticas docentes a partir de discursos que vinculam qualidade educacional ao desempenho em avaliações externas, muitas vezes em detrimento de uma escuta sensível às realidades das comunidades escolares. Como Lopes e Macedo (2021) apontam, há inúmeras alternativas curriculares não centralizadas acontecendo o tempo todo nas escolas e o fato de tais documentos e políticas não poderem controlar faz com que mais controle seja proposto. O Programa Alfabetiza MT (2023

simplesmente repete os objetivos e metas (os mesmos propósitos de resultados) da CNCA.

A BNCC, como dispositivo de regulação discursiva, prescreve, o que produz e tenta regular sentidos sobre o que é ser professor, o que é ensinar e o que é aprender. Ao afirmar que o docente deve construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa e criar materiais de orientação, a BNCC insiste em querer definir um modelo de profissional desejado, legitimando certas práticas e saberes em detrimento de outras, negando a pluralidade de experiências nas escolas. O CNCA propõe a intensificação da avaliação dos desempenhos e, já na apresentação, se dirige ao leitor para assegurar que:

Este documento apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cujo objetivo é subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país. O documento descreve os objetivos, premissas e eixos do Compromisso Nacional, sendo eles: • Gestão e governança. • Formação de profissionais de educação. • Infraestrutura física e pedagógica. • Reconhecimento de boas práticas. • Sistemas de avaliação (Brasil, 2023, p. 3).

O CNCA também estipula (em *caixa alta*), como pressuposto, o “FOCO NAS NECESSIDADES DA SALA DE AULA, DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão” (p.08). Todos esses mecanismos ou dispositivos devem funcionar como um grande rolamento de uma engrenagem ou máquina nacional, na qual os sistemas de avaliação são a base, como venho apontando. Há uma reiteração da necessidade de controlar as escolas e o trabalho do professor, dos municípios e dos estados.

Para isso, também são descritos os *Elementos Técnicos do Compromisso*, como um trabalho que articula: o MEC como definidor de indicadores e diagnósticos e, portanto, responsável por parametrizar a alfabetização; os estados como alinhadores da matriz curricular, avaliadores e formadores e os municípios como aqueles que devem aderir às políticas nacional e estadual e executor dessas políticas, além de também elaborar a sua política de avaliação formativa, como pode-se ver na figura (Figura 9), a seguir.

Figura 9 - Elementos Técnicos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Brasil (2023, p. 15).

Nesse sentido que Frangella (2021) chama a atenção para os códigos, conforme apontei, como uma dinâmica de vistoria empresarial na educação. Ao discutir minuciosamente materiais relacionados à BNCC e a sua estrutura, ela avalia que “[...] drasticamente tal perspectiva também atinge a relação estabelecida entre a comunidade e a escola: a confiança, antes depositada no trabalho do professor, nas ações desenvolvidas nas escolas se move e é depositada agora nos resultados.” (p. 1160-1161). Entendo, como a autora, que práticas de auditoria passam a ser apresentadas como modos supostos como eficientes para regular e alcançar a qualidade e, entretanto,

[...] como dispositivo de regulação do trabalho docente, que condicionam qualidade e sucesso às demonstrações cada vez mais objetivas de forma tornar o processo pedagógico auditável, uma lógica gerencial que expurga o que não pode ser objetificado, verificado, rastreado. Assim, os aspectos gerenciais se espraiam e se exacerbam; controle e regulação são expressões dessa lógica.

Os códigos alfanuméricos cumprem o papel de instrumento simultâneo de controle e regulação permitindo a auditoria dos processos pedagógicos e daí a identificação da responsabilização pela má gestão do processo. Nessa lógica, de uma cultura de auditoria, é necessário o desenho dos processos e a criação de ferramentas de controle para o acompanhamento da aderência a estes, no caso, os códigos funcionam como indicadores dessa aderência ao mesmo tempo que também funcionam como métrica do processo (Frangella, 2021, p.1158).

Além disso, ao denominar como *Elementos Técnicos* o alinhamento das avaliações e da formação de professores, o CNCA, como as demais políticas, sugere que a concepção técnica de currículo (objetivos – planejamento – ensino/aprendizagem – avaliação) seria neutra, a única opção para garantir a qualidade da educação. A ambivalência de se manter processos permanentes de formação docentes, nesse contexto, alinhados com a ideia de ajustar-se às demandas, sem espaço para autonomia ou construção coletiva, reforça a lógica da formação prescritiva e precisa ser também questionada, pois além da demanda por avaliação, a demanda por formar o professor alfabetizador para que ele saiba, finalmente, alfabetizar, é amplamente defendida. Nestas políticas, a formação é conectada com os resultados da avaliação, sugerindo que deva contemplar as habilidades e conhecimentos não alcançados, conforme a avaliação indicar. A BNCC então determina as necessidades de:

(...) • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos • criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BNCC, 2017, p.19).

Para Frangella (2021), a responsabilização é uma característica importante a ser problematizada nas políticas de padronização. Ao padronizar e exigir que os professores sigam materiais prontos, plataformas, indicadores, avaliações, habilidades, a política prescritiva simplifica o trabalho do professor a seguir orientações e, assim, individualiza os resultados, ou seja, “[...] os documentos curriculares vigentes tornam o processo simples e organizado de tal forma que intercorrências são evitáveis e quando não, se trata de questão de não utilização adequada dos recursos disponíveis” (p.1154). O professor alfabetizador é significado como técnico que deve garantir o sucesso das avaliações e do uso dos materiais didáticos e responsabilizá-lo faz parte da política, pois,

Num percurso comum a todos, desvios não são imaginados, uma vez que os

arranjos são feitos de forma a garantir clareza e precisão, otimizando o processo em curso e, quando tal intento não é alcançado, trata-se então de erro ou falha de execução, passível também de ser localizado na identificação daquele que falhou (p.1154).

Em um cenário educacional atravessado por discursos de responsabilização, padronização e performance, que lugar ainda ocupa o professor enquanto sujeito pensante, criador/inventor de práticas? Os textos políticos acabam excluindo o professor como um profissional criativo e pensante, que trabalha em um coletivo de relações. As orientações da (BNCC e CNCA), considerando as avaliações externas, vão ignorando esse coletivo: elas modelam um ideal de docência individualista, definem quem deve ser o alfabetizador e como ele deve atuar, sua performance com base em materiais prescritivos que são adquiridos no âmbito dos estados e municípios. Os documentos e diferentes materiais operam como dispositivos normativos, buscando identidades e práticas idealizadas. Assim,

A alfabetização é concebida como um processo que se dá no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita, de forma articulada, e que deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com continuidade nos anos seguintes. [...] A atuação do professor alfabetizador é fundamental para garantir que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para a inserção nas práticas sociais letradas (BRASIL, 2018, p. 59).

Em trechos como este e em demais orientações, vejo a atuação do professor sendo condicionada à *centralização* como condição para o sucesso, pois vincula-se sua prática ao desenvolvimento de competências essenciais. Uma característica dessas políticas, portanto, é que elas, ao reduzirem o educar a um trabalho técnico, estão difundindo uma concepção de alfabetização como processo mecânico e funcional, que deve dar provas de desempenhos fixos, como se a alfabetização não fosse uma prática social contextual (portanto, contraditória, dinâmica, oscilante) ou fosse o resultado de um estágio de desenvolvimento a ser atingido. A oralidade, a leitura e a escrita são tratadas como algo a ser atingido, portanto seriam estáveis, como discuto mais abaixo.

A seguir, busco explicitar uma outra característica muito importante nessa construção discursiva das políticas, que é a do controle do tempo para o que é ser alfabetizado.

4.1.1 A temporalidade como discurso de controle nas políticas de alfabetização

A definição dos tempos de aprender é uma outra característica da política de alfabetização que reforça uma concepção restrita de educação. A BNCC e a CNCA perfazem

um modo muito específico de tratar o tempo de alfabetizar e de ser alfabetizado, mas a questão do tempo na escola se mistura com a própria história da escolarização (Souza; Lopes, 2024).

Ao tentar definir o tempo, a BNCC o transforma em metas, prazos, indicadores; ao estabelecer prazos rígidos para a alfabetização, a BNCC não apenas organiza o currículo, ela institui uma temporalidade normativa, que desloca o tempo da infância (*Idem*) – como um tempo cultural, de práticas e modos de viver históricos, significados contextualmente de maneiras diferentes – para o tempo cronológico. Assim, ela impõe aos processos de aprender a ler e de aprender a escrever uma lógica de produtividade e desempenho e legitima e tenta condicionar práticas pedagógicas *adequadas* e *inadequadas*, regular sujeitos (como leitores e escritores competentes ou não) e delimitar trajetórias. Nesse sentido, aqui proponho uma reflexão sobre essas imposições, também para problematizar deslocamentos sobre essas tentativas de controle do tempo que são perturbadas *o tempo todo* nas escolas, pois é o tempo real que chega como acontecimento inesperado e não o tempo dos manuais que é concretamente vivido nas escolas.

Ao delimitar temporalidades normativas, a política pressupõe uma linearidade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, produzindo efeitos de verdade sobre o que se entende por ser alfabetizado, por meio da sugestão de ritmos legítimos de aprendizagem. A fluência em leitura oral é apresentada no CNCA como um marco necessário para a compreensão textual, o que pode reduzir a complexidade do processo de leitura a uma performance mensurável, desconsiderando os múltiplos modos de apropriação da leitura e da linguagem, que não estão fechados pelos materiais trabalhados em sala de aula ou pelo professor alfabetizador, mas são práticas sociais diversas e contínuas. Fixar o tempo de alfabetização, alfabetizar e ser alfabetizado, faz com que tudo isso deixe de ser um processo plural, atravessado por diversidades culturais e situado no tempo e no espaço para se tornar um prazo institucionalizado, que legitima trajetórias não hegemônicas e impõe ao sujeito aprendiz e ao professor a pressão por resultados em tempos pré-estabelecidos.

A prescrição temporal na BNCC delimita identidades, impondo um modelo de atuação que se pretende universal, que, na prática, silencia experiências e saberes diversos e promove exclusões. No momento atual, de CNCA, e nas consideradas políticas de retrocesso da alfabetização com a PNA, maciçamente questionadas por Nogueira (2020), Frade (2020), Rocha (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Piccoli (2020), Moraes (2020), Monteiro (2020), Leal (2020), Teixeira (2020) e Silva (2021), como demonstrei na Seção 3, essa dinâmica do

tempo já estava presente. A Política Nacional de Alfabetização de 2019 buscou justificar seu alinhamento com a garantia do tempo para alfabetizar. Para a PNA,

Ademais, a citada diretriz não está em desacordo com o que prescreve o texto da BNCC, segundo o qual o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (no 1º e 2º ano do ensino fundamental). De fato, aprender as relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Igualmente, a criança dá os primeiros passos, depois aprende a caminhar, e em seguida a correr (Brasil, 2019, p.32).

Assim, a PNA também, como a BNCC e o CNCA ao manter a avaliação dos resultados, foi produzindo efeitos de exclusão de um tempo não cronológico para alfabetizar e ser alfabetizado, ao invisibilizar a diversidade dos tempos de aprender, como se todos os sujeitos compartilhassem o mesmo ritmo, as mesmas condições e os mesmos modos de aprender. Em todas essas políticas, a temporalidade pode ser compreendida como um dispositivo discursivo que busca normalizar, padronizar, tanto os estudantes como os professores. A alfabetização é situada como um processo de desenvolvimento de algo em dado tempo, que deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no 2º ano como marco de consolidação.

Essa definição temporal não é neutra: ela produz efeitos de verdade, como mencionei acima, sobre o que é ser alfabetizado, estipulando quando isso deve ocorrer, impondo como o professor deve agir para garantir esse resultado. Nesse sentido, a BNCC reitera que até o final do 2º ano do Ensino Fundamental “[...] os estudantes desenvolvam as competências necessárias para a inserção nas práticas sociais letradas” (Brasil, 2018, p. 59). Um dos efeitos de demarcar o tempo de alfabetizar e de estar alfabetizado é significar que o *sucesso* e o *fracasso* na educação das crianças dependem exclusivamente da escola, de métodos adequados, principalmente.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), por sua vez, significa *compromisso* como essa garantia do tempo adequado, afirmando que ‘É urgente um compromisso nacional pela alfabetização das crianças brasileiras (p.3). Quanto aos objetivos, dois são indicados: ‘Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE)’ e ‘Garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público’ (p. 7). Na Figura 10, a seguir,

noto que são apresentadas as imagens de crianças de diferentes idades e traços físicos diversos para indicar os focos da CNCA, ou seja, os focos do *compromisso*.

Figura 10 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: focos de cada etapa



Fonte: Brasil (2023, p. 9).

Para essa política, alfabetizar não seria mero compromisso político. Essas afirmações reverberam a lógica de *tempo certo* para aprender, e, por consequência, de *fracasso* para quem não acompanha esse ritmo e permite acreditar que a alfabetização poderia acontecer de forma homogênea e com os mesmos efeitos em todas as crianças de cada faixa etária. Suscita-se um compromisso técnico, especializado. As crianças das imagens são representadas de modo ativo: elas, nos três grupos de imagens, participam de forma organizada de atividades de leitura, inclusive as que representam as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, abarcando a Educação Infantil.

Como professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental, não discordo de práticas de leitura organizadas, coordenadas pelo professor, mas, em salas de aula reais, com 25 crianças (ou mais), trabalhar com a leitura é um ato cotidiano complexo, que está relacionado com as práticas sociais de leitura e escrita, as quais as crianças têm acesso. Assim, essas fases previamente estabelecidas – de *fomentar*, *aprofundar* e *consolidar* tanto a oralidade como a escrita – não acontecem como estágios naturais do processo de aprendizagem e simplificar esse processo é apagar as particularidades de cada turma e professor como pessoas, da complexidade da educação como um processo relacional em que o outro, uma alteridade, traz o inesperado.

Aprecio a construção argumentativa de Frangella (2020), em uma Live durante a pandemia, quando convidava a refletir sobre o tempo fora da lógica binária, criticando a relação com o tempo como *perda*. A discussão sobre a perda, a sensação de perda, de perder o ano, ou ainda de tempo perdido ou mal utilizado, reflete Frangella²⁷, colocam a ideia de perda de algo retirado, mas o que se perde? Como ela questiona, “Quem disse que o tempo deve ser vivido de março a dezembro?”, numa relação com o tempo como balizador de decisões. Esse sentido de tempo mobiliza a questão da perda, na escola, o currículo vira ‘coisas’ que se perdem, afirma a autora: tempo para se consolidar o processo de alfabetização, reafirmando a compreensão de currículo como coisa, pronta e engessada, cristalizada em um tempo padrão, desconsiderando as tensões vividas e naturais do viver. Conforme defendi acima, alfabetizar é uma prática relacional na qual a instrumentalização e a intelectualidade dependem de negociação constante e abertura ao inesperado da relação e penso que as tensões vividas são tensões das relações, do estar junto.

Assim, ao excluir as tensões cotidianas, vai se atribuindo ao professor alfabetizador real a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da alfabetização de crianças ideais e estudantes ideais, dentro de um tempo delimitado como ideal, sem *perder tempo*, desconsiderando outros fatores que estão envolvidos nesse processo. Para a criança, o tempo da alfabetização deixa de ser vivido como experiência para ser medido, avaliado e comparado, pois elas hoje vivenciam as pressões das inúmeras avaliações que devem realizar na escola, com destaque para as tomadas de leitura oral com gravação de áudio pelos professores, que devem comprovar seu desempenho, práticas condizentes com os sentidos de alfabetização da PNA e que permanecem com o Alfabetiza MT. Assim, embora o CNCA não oriente tais práticas, a avaliação de fluência vem acontecendo em Primavera do Leste e nos demais municípios de Mato Grosso, como outra marca da PNA bastante forte no contexto da CNCA, sendo significada como uma meta da política atual. A PNA (Brasil, 2019) defendeu o método fônico, que tem como fundamento a fluência na leitura e, assim, ‘No segundo nível, está a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos’ (Brasil, 2019, p.21).

A PNA trouxe forte ênfase na consciência fonológica e nas evidências científicas da neurociência cognitiva. Por intermédio dessa perspectiva, a formação dos professores

²⁷ Reflexão proposta pela autora Rita de Cássia Prazeres Frangella, na live ‘Currículo e Políticas de currículo, Desafios e Perspectivas no cenário atual’ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGYd9oUSGsA&t=3633s>

alfabetizadores foi ainda mais questionada como inadequada. Na PNA, como na BNCC, se expôs a centralização de decisões educacionais no país: o Ministério da Educação será responsável por definir diretrizes e materiais didáticos alinhados à PNA, novamente a governança envolvendo mecanismos de controle justificados pelo discurso da falta generalizada (de formação, de métodos adequados, de uma concepção de alfabetização moderna, de ciência). A indiferença com a pluralidade de letramentos foi uma marca central da PNA (Brasil, 2019), ao defender a alfabetização com foco na decodificação e compreensão de textos escritos, garantindo que os alunos adquiram habilidades fundamentais, desconsiderando, assim, as diversidades de práticas de letramento que valorizam a oralidade, a cultura digital e as interações sociais na construção do conhecimento.

Como esses efeitos das políticas se perpassam na instabilidade da significação, o CNCA se apresenta como uma articulação discursiva na qual as marcas da PNA são associadas às demais mudanças necessárias e (re)afirmam essa lógica da temporalidade:

A primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança. É a etapa ideal para promover a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2019, p. 12).

Busco tensionar esses discursos, me pautando na valorização dos saberes docentes, na experiência que eu e muitos outros professores alfabetizadores têm; também na valorização da minha formação como pedagoga, compreendendo que o tempo da alfabetização não é dado, ele ocorre como uma relação que estabelecemos na escola, mas que é atravessa, constituída e modificada por outras relações fora da escola. São tempos de aprender não cronometrados, pois são situados nas singularidades de cada criança, nas suas vidas e múltiplas relações. Esses discursos (tempo de aprender, fluidez oral) se reafirmam na performatividade que associa qualidade à rapidez em uma significação da alfabetização como decifrar códigos. O Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), que institui oficialmente o CNCA, por sua vez defende: “Implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental” (Brasil, 2023, Art. 5º, Inciso I).

A simplificação da alfabetização ocorre, assim, através da estabilização do tempo e da idealização das crianças como sujeitos que possuem tempos delimitados por uma *faixa etária* e por um *ano escolar* correspondente. Ainda no Compromisso, outras afirmações tentam fixar uma direção pedagógica para a alfabetização, ao vincular a prática docente a materiais previamente definidos, orientações curriculares centralizadas e formações alinhadas à política

nacional. Como uma tentativa de estabelecer como deve ser a prática docente, como uma fórmula que funciona para todos os professores e escolas,

As estratégias do Compromisso incluem a oferta de materiais pedagógicos para professores, orientações curriculares e ações formativas, com foco na promoção da alfabetização na idade certa (Brasil, 2023).

Tais materiais são apresentados como adequados ao compromisso de alfabetizar no tempo previsto, indiferentemente do que pode acontecer e acontece nas diferentes salas de aula. Mas, não é somente isso, encarregar os municípios de adquirirem materiais adequados é uma estratégia para afirmar que, antes dessas políticas, a alfabetização não acontecia. Outra estratégia é fazer acreditar que o quantitativo elevado de crianças não alfabetizadas é resultado de problemas pedagógicos na escola, como apontei acima, que não tomaria medidas corretas no devido tempo. Problemas como desigualdades sociais e violência são excluídos e as crianças e professores são reduzidos a *aprendizes* e *ensinantes*, e, assim, métodos são propostos para assegurar o sucesso da alfabetização, através do Alfabetiza MT. Na BNCC, a equidade e a igualdade são defendidas como direitos a serem alcançados pelo acesso aos *conhecimentos essenciais*, mas como Lopes (2018) explica, desigualdades sociais e desigualdade de aprendizagem não são equivalentes.

Se o professor não adota as metodologias, não alfabetiza no tempo adequado, ele também pode ser interpretado, nesse contexto discursivo, como um profissional incompetente, pode ser responsabilizado. Na próxima subseção, essas questões também aparecem, mas para enfatizar como essas políticas tratam a necessidade de formar professores.

4.1.2 As políticas prescritivas como tentativa de controlar a formação do professor alfabetizador

O contexto educacional se constitui como espaço de criação de diversidades de liberdade e construção de conhecimento, e, ambigualmente, também carrega em si mecanismos de controle e normatização, como busquei demonstrar, ressaltando que as tentativas de controle estão sendo reforçadas, exatamente por falharem, por não controlarem tudo.

Mas, em meio a tais tensões, tentativas e falhas, o que vem sendo significado como alfabetizar? Em um contexto em que aumenta o ímpeto de controle do trabalho docente, sendo o professor alfabetizador interpretado como aquele que irá definir o sucesso dos estudantes na escola, se todos os professores são protagonistas no sucesso da BNCC (Brasil, 2017), o professor alfabetizador é duplamente responsabilizado. Ele é geralmente apontado como o

responsável pelo sucesso ou fracasso das crianças em toda a vida escolar. Nesse sentido, sua formação passa a ser ainda mais visada. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017,

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

Assim, a necessidade de formar os professores é uma das estratégias para justificar a política. A formação docente, tal como proposta, atua como um dispositivo de subjetivação, ela não apenas transmite conteúdos, mas produz modos de ser professor, definindo o que é ser bom professor – aquele que tem estudantes com bons desempenhos, eficiente ou adequado.

Na seção do documento CNCA, denominada *Gestão de Governança*, foi previsto “Instituir o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso – Cenac e instituir a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação – Renalfa” (Brasil, 2023, p. 11). Em Primavera do Leste (MT), e nos demais municípios do estado, foi nomeada uma coordenadora responsável pelas ações do Renalfa, cujo trabalho consiste em divulgar, articular ações e mobilizar o envolvimento nas avaliações, assim como acompanhar as escolas nas avaliações, cuidando da frequência dos estudantes, dos conteúdos que serão trabalhados (divulgação dos focos), além de reuniões posteriores e de formação.

A formação de professores, em contextos como o do meu município, é direcionada aos estudos do Material Didático Complementar (MDC), materiais que compõem o Alfabetiza MT, sendo que as habilidades são previamente selecionadas para cada bimestre, sempre na intencionalidade de assegurar as avaliações. Vale ressaltar que nos materiais orientativos se expressa a liberdade para que o professor escolha as estratégias que irá utilizar para desenvolver tais habilidades, porém, tais estratégias são apresentadas em um fascículo à parte, denominado *Manual de Boas Práticas* (Mato Grosso, 2023).

O Manual de Boas Práticas do programa "Alfabetiza MT" é um recurso que visa orientar e auxiliar os professores no processo de alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental, fortalecendo a colaboração entre os governos estadual e municipal. Ele apresenta exemplos de atividades, planos de aula e projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas municipais, com o objetivo de garantir uma alfabetização de qualidade (Mato Grosso, 2024, p.10).

Escolher as estratégias parece ser um ato de liberdade estimulado pela política,

valorizando a autonomia pedagógica. Porém, essa escolha fica delimitada ao que é permitido aos professores fazerem com o material oferecido pela SEDUC-MT. A presença de materiais desse tipo nas redes de ensino tem efeitos importantes, pois esses manuais e cadernos de orientação transformam as rotinas das escolas e a formação de professores, que ficam cada vez mais restritas aos materiais e seus usos e aos conteúdos fixados. No dia a dia, os professores são cobrados a usar os materiais e podem passar a discutir menos o seu trabalho com os colegas, pois a formação não favorece essa discussão. A Figura 11, abaixo, apresenta a capa do Manual de Boas Práticas que está circulando nas escolas e nas formações.

Figura 11 - Manual de Boas Práticas do Programa Alfabetiza-MT



Fonte: <https://seduc.lab.mt.gov.br/documents/d/seduc/e-book-estadual-boas-praticas-2023-pdf>

O bom professor, nesse contexto, é aquele que domina os conhecimentos e as metodologias dos materiais utilizados, consegue se adequar ao cumprimento das ações propostas, uma vez que a formação passa a priorizar como trabalhar metodologicamente com os materiais adotados pelos municípios, assegurando as sequências das atividades que estão relacionadas a cada avaliação externa. Isso tem implicações profundas na constituição da identidade profissional e na autonomia docente, quero lembrar, e tem gerado inúmeros questionamentos entre os professores e professoras. A figura apresenta crianças, letras do abecedário, como é comum na apresentação de antigas cartilhas de alfabetização.

Esses materiais oferecem atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, também reforçando discursos da Política Nacional de Alfabetização, de 2019. Um traço da PNA (2019), que também está sendo associado à CNCA sem críticas a respeito das diferenças entre essas políticas, é a *evidência científica*, como adiantei acima. A PNA orientava:

(...) • produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia; • estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2019, p.44).

Se pensarmos nas discussões históricas da área da alfabetização, mais do que uma mudança de método, esse enfoque das evidências científicas trouxe uma mudança de paradigma educacional, que impactou diretamente a formação docente e está em boa medida sedimentada. Mato Grosso possuía uma forte formação de professores, que por décadas era realizada entre os pares, nas escolas e no Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores de Mato Grosso – CEFAPRO, extinto em 2022 e substituído pelas Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso (DREs-MT), que assumiu a função de orientar as escolas para a implementação da BNCC e para as avaliações, com foco no planejamento das aulas a partir dos resultados das avaliações. A maior parte da formação está acontecendo por meio de plataformas, com acesso individual dos professores e com a presença de pessoas do mundo dos negócios, que falam sobre estratégias de sucesso no trabalho.

Trata-se não apenas de uma inflexão metodológica, mas também da entrada mais explícita de atores privados no campo das políticas públicas (Macedo, 2021), reitero, daqueles que promovem uma educação pautada por métricas de desempenho e pela lógica da eficiência, oferecem e vendem materiais com essa linguagem descolada das realidades escolares, justificada com o forte discurso de combate ao que se chama de ideologização da educação, como a abordagem às questões de gênero e etnia, o trabalho com a diversidade e a diferença.

Embora o CNCA bata de frente com a PNA, pois é uma política articulada em um governo progressista, ele não excluiu o conservadorismo do discurso das evidências científicas nos contextos locais. Pode-se dizer que esse discurso *colou*, em certa medida, no atual contexto das secretarias locais. Como alfabetizadora, compreendo que o processo de alfabetização não ocorre por meio da imposição de um único método e que o método fônico tenta apresentar como científica a concepção de leitura e escrita como decodificação de códigos, contra uma série de teorias (sociointeracionistas, construtivistas), que seus defensores consideram como ideológicas e sem fundamentos científicos.

Como a própria ABAIf se manifestou, em 2022, “Pautada na negação de todo um conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização, se tenta fazer crer que a ciência brasileira não é ciência, em especial no campo da alfabetização”. Entendo, como parte

dos pesquisadores da área, o aprendizado como um fenômeno social e contextual. Ao se priorizar exclusivamente o método fônico, como ocorre no estado, corre-se o risco de retroceder nas concepções de alfabetização no país, de desconsiderar a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, reduzindo a alfabetização a um modelo rígido e pouco sensível às especificidades dos estudantes. Por essa via, o método fônico ganhou força pelo Brasil, apostando-se que:

Professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental I (EHRI et al., 2001; OLIVEIRA, 2008; RASINSKI; PADAK, 2005) (Brasil, 2019, p.33).

Como tenho afirmado ao longo desta análise, todo discurso sobre alfabetização é atravessado por normatividades que instituem sentidos privilegiados e operam como dispositivos de poder, e para que sentidos restritivos de alfabetização sejam reafirmados, legitimados e reconhecidos como válidos, tornou-se indispensável o uso das avaliações enquanto mecanismo de validação e regulação das práticas pedagógicas e da própria formação. O Compromisso aposta nas ideias de *reconhecer, premiar e disseminar práticas exitosas*, através das avaliações municipais, estaduais e nacionais como dispositivos de normalização, sedimentando a ideia de direito como na BNCC: ‘Reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão no campo da garantia do direito à alfabetização desenvolvidas por escolas e por professores’ (Brasil, 2023, p.14). Nesse sentido, a formação poderia ser outra estratégia para assegurar esse direito. Observo a transição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como uma mudança permeada por continuidades para a prática nos diferentes contextos educacionais do país, pois sentidos de alfabetização associados ao pacto continuam sendo evocados no atual contexto.

A consolidação dessas diretrizes iniciais prevê o acréscimo de metas, prazos e estratégias operacionais, permitindo que a valorização das evidências científicas e uma formação limitada ao uso de materiais com incentivos para usar uma linguagem empresarial da elevação dos índices aconteçam, uma vez que tais discursos prometem assegurar a alfabetização, excluindo uma multiplicidade de práticas destoantes. A ideia de alfabetizar no tempo certo foi uma forte bandeira do Pacto 2012, também é importante retomar, e vai ganhando força por sua sedimentação, sendo reforçada com novas intervenções, a cada nova política, assim como mais tentativas de controle: mais avaliação, mais aquisição de materiais

em parcerias público-privadas e mais formação para usar esses materiais, planejar de acordo com o modelo e alcançar desempenhos e sucesso.

Sob o nome Compromisso (CNCA), promove-se uma educação pautada por métricas de desempenho e pela lógica da eficiência, oferecendo-se materiais didáticos que passaram a circular desde a PNA, no afã de se combater a chamada ideologização da educação, como as abordagens às questões de gênero e etnia, o trabalho com a diversidade e a diferença nas escolas, vinculadas à políticas associadas à esquerda no país. A emergência da CNCA não excluiu o neoconservadorismo do discurso das evidências científicas, sendo possível dizer que o nome CNCA, em Mato Grosso, condensa diferentes discursos contextualmente, como o letramento, a literacia, o método fônico etc.

Entendo, pois, que toda política educacional é espaço e tempo de disputa, onde sentidos são negociados, resistências emergem e novas formas de pensar o ensino podem ser construídas ou combatidas. A perspectiva pós-estrutural me permite problematizar o caráter determinista dessas políticas, e suas implicações nas realidades educativas, ao colocar alfabetizadores numa visão reprodutora e tecnicista, neoconservadora e neoliberal. Nesse sentido, a prescrição sobre o que o professor deve alcançar (desempenhos na aprendizagem) é reforçada pela exigência da produção de evidências sobre o trabalho com as crianças, como uma intervenção direta nas rotinas pedagógicas discutidas na formação, enquanto a ideia a eficiência na alfabetizada é perseguida. Considera-se, assim, que

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCC, 2017, p. 41).

A produção de evidências é um mecanismo de regulação potente e está sendo cobrada nas formações semanalmente. Ao mesmo tempo em que se busca garantir uma formação homogênea para garantir desempenhos mensuráveis, tenta-se restringir o alfabetizar a processos uniformizados. Esses discursos legitimam determinadas práticas padronizadas e tentam silenciar formas plurais de alfabetização, desconsiderando saberes e experiências pedagógicas

que fogem ao padrão normativo todos os dias. Consequentemente, o professor alfabetizador se vê diante do desafio de negociar sua atuação entre as exigências institucionais e as demandas reais de sua prática cotidiana.

4.2 Em Primavera do Leste (MT): efeitos das políticas de alfabetização

Discorri até aqui sobre as políticas de Alfabetização em âmbito nacional e estadual, pois considero esse movimento necessário para compreender os desdobramentos dessas políticas e seus efeitos nos contextos locais, em específico em Primavera do Leste (MT). Os deslocamentos discursivos que atravessam a BNCC, a PNA e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ajudam então a problematizar não uma linearidade mas uma disputa contínua por sentidos sobre o que é alfabetizar, permitindo pensar como tais discursos têm operado na produção de verdades locais, para apresentar o que tem sido possível dizer e fazer em nome da alfabetização.

A PNA é destacada, algumas vezes, porque sentidos de alfabetizar ligados a ela têm sido disputados na atual política CNCA, como apontei antes. Destaco que tais políticas vêm reafirmando o que foi proposto na PNA por meio das metas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Em Mato Grosso, por sua vez, o Programa Alfabetiza MT surgiu ainda no contexto da PNA:

O Programa ALFABETIZA MT foi instituído pela Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021, e regulamentado pelo Decreto nº 1.065 em 10 de agosto de 2022. Por meio do Regime de Colaboração com os municípios adesos, tem por objetivo principal, a melhoria dos resultados da alfabetização dos estudantes das escolas públicas do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021, p.4).

O que vem sendo reverberado nas políticas de Mato Grosso e em Primavera do Leste são modelos que reforçam a lógica da necessidade de avaliações para produção de índices, reconfigurando todo contexto educacional, uma vez que a avaliação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental nunca foi um consenso nacional. Sobre isso,

Em 2013, atendendo ao disposto na Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o Inep criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa e censitária que tinha como público-alvo concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública (Brasil. MEC, 2012). (...) A ANA foi aplicada em 2013, 2014 e 2016, sendo descontinuada no contexto da elaboração e homologação da BNCC (Brasil, 2024, p.14).

Com a BNCC, no entanto, foram elaboradas novas matrizes de avaliação para o SAEB, – testes cognitivos – desde 2018, considerando a mudança da população-alvo da alfabetização, alinhando essas matrizes à BNCC, o que suscita o questionamento: que alfabetização estamos produzindo quando priorizamos a gestão de dados sobre a escuta ativa dos sujeitos? Que alfabetização estamos produzindo quando as avaliações padronizadas impõem uma lógica esquemática da alfabetização que exclui a pluralidade das formas de alfabetizar? Mais recentemente, foi declarado que:

Em 2024, o Programa Alfabetiza MT será vinculado às ações da Política Nacional Compromisso Criança Alfabetizada, compondo o Renalfa- Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Mato Grosso, 2024, p.3).

No CNCA foi criado o Selo Nacional Criança Alfabetizada para premiar estados e municípios. De acordo com o MEC, os critérios avaliados são: Colaboração entre os entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal); Institucionalização e implementação da política de alfabetização; Implementação das ações de formação de professores e gestores e Distribuição de materiais didáticos complementares de apoio à alfabetização. Essa iniciativa visa

[...] reconhecer o trabalho das Secretarias de Educação na alfabetização das crianças brasileiras, celebrando os avanços alcançados ao longo do ano. Participam as Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação que aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada²⁸.

Em 2024, o estado de Mato Grosso e o município de Primavera do Leste receberam o Selo Ouro pelos resultados atingidos nas avaliações. A Figura 12 apresenta as imagens dos selos de premiação, que estão na página do MEC, na forma de *links* para acessar a relação dos municípios premiados em cada categoria: Bronze, Prata e Ouro.

²⁸ Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao> Acesso em: 05/05/2025.

Figura 12 - Selo Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Página eletrônica do Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao>)

O discurso do Programa Alfabetiza MT se ampara na ideia de racionalização da aprendizagem por meio da avaliação, sendo possível apontar algumas de suas limitações na dicotomia entre técnica e ética, evidência e sensibilidade, planejamento e escuta. O monitoramento da aprendizagem também é perseguido por meio da indicação da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), das avaliações locais e da avaliação formativa que o professor deve realizar com as crianças:

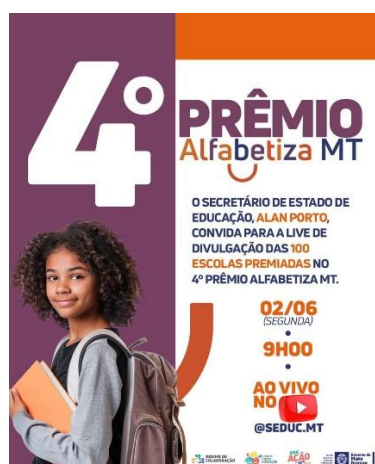
Sendo assim, a SEDUC, por meio do Programa ALFABETIZA, implementará ações amplas com avaliações contínuas como: • Avaliação diagnóstica de fluência leitora; • Avaliação externa do 2º e 5º anos do ensino fundamental; • Protocolos de avaliação diagnóstica; • Avaliação Somativa; • Acompanhamento e monitoramento do programa em todas as instâncias (Mato Grosso, 2021, p.2).

Mais importante que monitorar a aprendizagem – e é preciso perguntar se isso é mesmo necessário –, é compreender os sentidos que ela assume em diferentes contextos, valorizando múltiplas vozes e possibilidades de significação.

Neste contexto, são propagadas como um *motivador* entre professores e escolas as premiações vinculadas ao cumprimento de metas e aos resultados aferidos por avaliações, criando uma lógica competitiva e de comparações entre escolas e profissionais. Um exemplo disso é a “Criação do Prêmio Alfabetiza MT, que reconhece escolas e redes municipais com melhores resultados na alfabetização e apoia aquelas que enfrentam maiores desafios, por meio de incentivo financeiro e cooperação técnico-pedagógica” (Mato Grosso, 2021). Promove-se uma cultura de ranqueamento, que tende a invisibilizar as singularidades dos territórios, as

condições desiguais de ensino e as experiências plurais, reafirmando a eficiência a partir da produção de índices, silenciando as formas de saber e de existência que não se enquadram nos padrões de mensuração estabelecidos em ranking avaliativos. Como se pode ver na figura a seguir, a lógica da premiação instituída pelo Selo Compromisso é replicada no estado com a ideia de que premiar as escolas é uma forma de reconhecer o trabalho e de incentivar os profissionais.

Figura 13 - Convite para Live das Escolas Premiadas Alfabetiza



Fonte: <https://www.seduc.mt.gov.br/>

Essas ações de premiação e ranqueamento produzem sentidos para o que é ser professor alfabetizador ao gerir identidades específicas (ao subjetivar identidades) nesse propósito gerencial, baseado na meritocracia, gerando um clima de festividade nas escolas e uma sensação de derrota em outras, enquanto as cobranças continuam. Entendo que essas premiações não reconhecem o trabalho do professor alfabetizador e da escola, pois elas visam atestar o sucesso da própria política, ao associar os resultados do trabalho dos profissionais como uma conquista dos programas vigentes. Essas premiações são propagandas das próprias políticas. As premiações têm o efeito de cercear o professor a se comportar como a política espera e valoriza: alguém que não domina o que é alfabetizar e depende dos especialistas para controlar o seu trabalho e, assim, pode ser premiado, como nas grandes cadeias de *fast food* fazem com o funcionário de melhor desempenho no mês, sem que tenha que discutir as condições de trabalho, a carreira e a formação.

Essas premiações são parte do imaginário empresarial e funcionam como uma prestação de contas para a população. Frangella (2021) argumenta que os aspectos gerenciais se espriam e se exacerbam nas atuais políticas; controle e regulação são expressão dessa lógica, enquanto

as competitivas premiações, a meu ver, pretendem legitimar as práticas de governança como bem intencionadas. É necessário problematizar como elas, como lógicas neoliberais, legitimam o trabalho das escolas, não como um serviço público, mas, como um grande mercado, e a carreira docente, não como um trabalho político e de natureza coletiva, mas, como uma prestação de serviços individual. Essas práticas podem ameaçar o caráter público da educação, como discutem Macedo e Ranniery (2019, p.741), ao proporem pensar “[...] políticas públicas em currículo a partir de uma ideia de público comprometida com a contingência, a multiplicidade, o local, enfim, a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional”. Compreendo, a partir dessa análise, que a política local de alfabetização não apenas define conteúdos e metas, mas faz isso produzindo discursos que interpelam os processos de identificação, ajustados à lógica da performatividade, tensionando a experiência educacional como um lugar de *falta*, de ausência de qualidade, de saberes docentes. Ao fazer isso, pode silenciar as vozes dos docentes, as singularidades que tornam a educação uma prática com possibilidades plurais.

Nos ambientes virtuais, os resultados são anunciados na perspectiva de motivação, como busco demonstrar na figura abaixo, ressaltando que as Lives de premiação são divulgadas como um grande evento na educação local.

Figura 14 - Resultados da Avaliação Processual, disponível na plataforma CAED



Fonte: Site DRE Primavera do Leste. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/drepva> Acesso em: 23 julho de 2024

A figura destaca, em cores diferentes, uma avaliação formativa processual, um conceito progressista que disputa sentidos de avaliação como um processo que pode auxiliar o professor, contra uma visão da avaliação como produto e classificatória. Também orienta o acesso à

plataforma CAED MT, a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Mato Grosso, que agrega os resultados das avaliações em diferentes níveis, ressaltando que “a avaliação educacional em larga escala tem se tornado uma ferramenta importante para acompanhar se os estudantes estão tendo seu direito garantido”²⁹.

O Seminário de Boas Práticas, realizado anualmente pela SEDUC-MT, tem sido o espaço privilegiado dessa premiação, com pagamento em dinheiro para professores e escolas, que tenham atingido melhores índices nas avaliações:

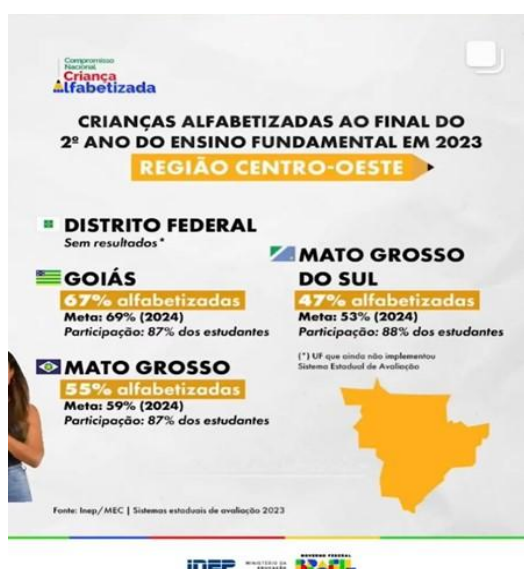
- O Prêmio Alfabetiza MT possui um valor total de R\$ 8,2 milhões, sendo R\$ 5,5 milhões destinados às 100 escolas premiadas e R\$ 2,7 milhões para apoio técnico e financeiro de outras 100 escolas.
- O prêmio é uma iniciativa do Governo de Mato Grosso para reconhecer e incentivar o bom desempenho das escolas na alfabetização de crianças. O valor do prêmio pode ser utilizado pelas escolas para diversas finalidades, como a valorização do ensino e do professor, a aquisição de materiais pedagógicos e a melhoria da infraestrutura escolar, de acordo com o divulgado em notícias sobre o programa.
- As escolas são premiadas com base nos resultados da avaliação dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso – Avalia MT (Seduc, 2023, p.6).

Com o Seminário, “Busca-se valorizar, reconhecer e disseminar as boas práticas dos professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia”³⁰, dando destaque às práticas exitosas de *letramento* em cada uma dessas áreas. Outra ação rotineira do seminário é oferecer a análise dos resultados das avaliações, localizando o desempenho do estado entre os demais, como a Figura 15 demonstra:

²⁹ Disponível em: <https://avaliacaoemontomatogrosso.caeddigital.net#!/sistema> Acesso em 24/02/2025.

³⁰ Para saber mais, acessar: <https://www.dreronopolis.com.br/edital-126-2024-i-seminario-de-boas-praticas-do-projeto-apa-dre-rondonopolis/>

Figura 15 – Índice de crianças alfabetizadas dos estados da região Centro-Oeste.



Fonte: Site DRE de Primavera do Leste. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/drepva> Acesso em: 23 julho de 2024.

Do mesmo modo, os resultados dos municípios são debatidos, com a indicação das *melhores* escolas, como a Figura 16 expõe:

Figura 16 - Ranking de algumas escolas da região apresentadas na live de premiação do Alfabetiza MT

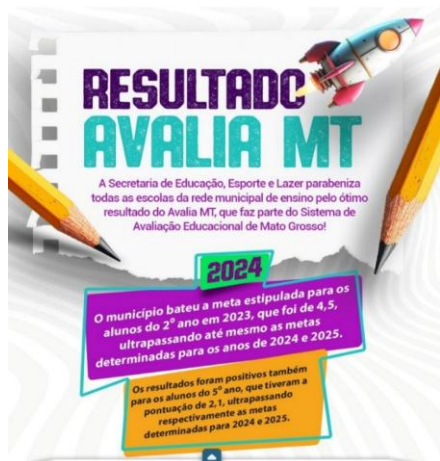
DRE	MUNICÍPIO	ESCOLA
PRIMAVERA DO LESTE	CAPO VERDE	EM PARAISO
PRIMAVERA DO LESTE	CAPO VERDE	EM DONA SABINA LAZARIN PRATI
PRIMAVERA DO LESTE	PRIMAVERA DO LESTE	EMEF 13 DE MAIO
RONDONÓPOLIS	GURATINGA	EMEF TENENTE DANIEL ALLIZO NAZARIO
RONDONÓPOLIS	SÃO PEDRO DA CIPA	EM GESSY ANTONIO DA SILVA
RONDONÓPOLIS	DOM AQUINO	EM PROFESSORA MARIA JOSÉ BORGES
RONDONÓPOLIS	RONDONÓPOLIS	EMCEB PADRE DIONISIO KUONIAVICZ
RONDONÓPOLIS	RONDONÓPOLIS	EMEF JOSÉ ANTONIO DA SILVA

Prêmio Alfabetiza MT

Fonte: <https://www.youtube.com/@SeducMToficial>

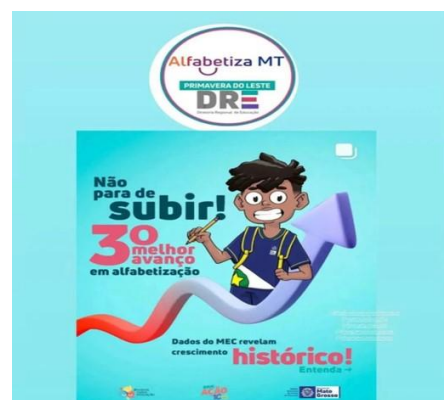
Também há divulgação pela SEDUC-MT de notas e mensagens elogiosas, que são disseminadas pelas redes sociais e canais oficiais das secretarias e escolas, como mostram as próximas figuras:

Figura 17 - Resultados Avalia MT 2024



Fonte: <https://www.seduc.mt.gov.br/>

Figura 18 - Dados do MEC com relação aos índices alcançados na alfabetização.



Fonte: Site DRE Primavera do Leste. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/dr/epva> . Acesso em: 23 julho de 2024.

Com a ascensão do neoconservadorismo, as formações em Primavera do Leste (MT) privilegiaram, também, os chamados Coaching Educacionais, especialistas em psicologia e em relações humanas. Esses *formadores* ganharam projeção como *experts* em alavancar índices. Eles apresentam suas falas³¹ para os professores como uma sequência de experiências modernizantes, exitosas, de sucesso e realização, elevação moral, afirmando a promessa de novas fórmulas/métodos para trabalhar com as crianças com garantia de sucesso. A formação assume a expectativa de formar um professor feliz, que não apenas sabe lidar com o (auto)controle emocional, como pode fazer disso um negócio de sucesso na sua área. Uma das marcas dessa investida é a insistência em um mundo harmonioso, moralmente seguro, no qual o professor tende a ser um guardião dos valores da família e da civilidade, ou como Mouffe (2003) aponta, em tal cenário, “[...] os atores políticos são encarados como indivíduos racionais, orientados apenas por seus interesses racionais, atuando no melhor dos casos sob as coações da moralidade”.

Sobre a estrutura do Programa Alfabetiza MT, destaca-se o Comitê Consultivo, composto por coordenadores pedagógicos das escolas que recebem bolsas, formadores municipais, gestores e professores.

³¹ Ver, a exemplo, Lives de formação realizadas por *Coaching* Educacional, com atuações performáticas, uso de marketing de resultados e promessas de fórmulas eficazes para solucionar problemas educacionais. Disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=zq5_eh71XdU e <https://www.instagram.com/reel/C-jEUrpAd3/> Acesso em: 04/07/2025.

O Programa possui uma Estrutura Administrativa e de Governança juntamente com um Comitê Consultivo. O Comitê Consultivo que tem o papel de assegurar o cumprimento das metas definidas para o Programa ALFABETIZA, atuando na tomada de decisões, desenvolvimento e implementação do Programa. Avaliação e monitoramento (Mato Grosso, 2021, p.1).

Essa abordagem reforça certas narrativas sobre sucesso escolar e sobre quais grupos são privilegiados ou marginalizados por essa política, quais podem falar como especialistas e quais são apenas aplicadores de estratégias pensadas externamente à escola. Há hierarquias, volto a dizer, para fazer funcionar essa maquinaria em nome do monitoramento, de modo que,

Dentre as ações que as equipes regionais desenvolvem destacam-se a assessoria, o acompanhamento das ações, o monitoramento dos resultados e a construção de uma dinâmica permanente de relação e engajamento com os municípios, permitindo que o programa e a agenda da alfabetização das crianças se mantenham viva e em constante evolução (Mato Grosso, 2021, p.3).

No nível municipal, a *Política Municipal de Primavera do Leste: O Plano Municipal de Educação - PME* (Primavera do Leste, 2015), assim como o EducAÇÃO 10 Anos (Mato Grosso, 2021), articula demandas instrumentais, neoliberais e neoconservadoras, como as destacadas até aqui, com demandas progressistas. Nesse sentido, o PME de Primavera do Leste estabelece diretrizes como a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática e, sobre isso, também alguns discursos são legitimados ou contestados. Plano determina:

META 3 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Indicador: Quantidade de crianças alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental pelo total de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. Estratégias: 3.1- garantir a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; 3.2- promover a estruturação do Ensino Fundamental com foco na organização pedagógica, a fim de garantir, revisar e adequar permanentemente a proposta curricular, contemplando alfabetização a todos até o final do 3º ano; (Primavera do Leste, 2015 p.8.).

Outras diretrizes progressistas apresentadas no Art. 2º são:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto

Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; [...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Seguindo a lógica dos municípios acompanharem as políticas estaduais, em Primavera do Leste o Alfabetiza Pva (Primavera do Leste, 2023) também se destaca e mobiliza a todos em torno da alfabetização e, vem reforçar certas narrativas sobre sucesso escolar por meio da adoção de materiais adequados:

Uma das estratégias do Alfabetiza MT é o material didático complementar (MDC) para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental: um novo conteúdo, na forma de livros e cartelas didáticos integrados à formação de professores. É um dos maiores marcos de presença do programa diretamente nas escolas e salas de aula, contribuindo para o cotidiano de professores e alunos (Mato Grosso, 2021, p.4).

Pouco se discute e analisa os impactos dessas políticas na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à padronização dos materiais de ensino, pois a universalização dos materiais gera a imposição de rotinas pedagógicas e a busca desenfreada por métodos focados nos resultados das avaliações externas, reitero. Esse cenário vem não apenas limitando a liberdade dos professores na escolha de metodologias mais adequadas às suas turmas, de conteúdo, como está criando um contexto educacional dependente de materiais didáticos formulados por grupos privados e adquiridos sem uma avaliação da escola e dos professores, como se fazia antes com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha dos materiais não atende os interesses das escolas. Além de constituir um comércio rentável de materiais didáticos, a aquisição desses materiais pelos municípios está abrindo espaço para intervenções mais diretas das empresas nas secretarias e escolas, pois junto com o material vem as consultorias, as formações continuadas e os relatórios ficais de avaliação. Logo, esses materiais utilizam a linguagem das avaliações e,

Dessa forma, a sistemática de monitoramento e acompanhamento das ações do Programa no estado e dos resultados de aprendizagem dos estudantes inclui ferramentas e instrumentos de monitoramento e estratégias de disseminação e apropriação dos dados e evidências produzidos com todas as instâncias do sistema educativo (Mato Grosso, 2021, p.5).

Tenciono, nessa discussão, pensar a rede de significações que se desenha neste momento: os significantes *qualidade da educação, avaliação, monitoramento, apropriação de dados e evidências* também considerando o uso dos materiais didáticos, se articulam ampliando

um discurso que tenta significar os complexos processos de alfabetização – a alfabetização em si – como algo objetivo e transparente, passível de ser comprovado por indicadores.

Em Primavera do Leste (MT), há um apelo para que as atividades pedagógicas nas salas de aula de alfabetização sejam norteadas pelas inúmeras avaliações que são realizadas no decorrer do ano letivo, sejam avaliações de larga escala (Provinha Brasil), as avaliações do Alfabetiza/MT – sendo a diagnóstica de entrada –, a avaliação de fluência de entrada (no início do ano letivo), novamente avaliação de fluência leitora (em agosto) e avaliação de fluência de saída, ao final do ano letivo; ainda no decorrer do ano, temos a avaliação somativa e, ao final do ano, a avaliação de saída. Essas são as avaliações do Alfabetiza/MT e, somadas a elas, há o simulado movimentado SAEB³² que gera grande mobilização e envolvimento, e ainda a Avaliação SAEB.

A fixação de materiais de alfabetização favorece pensar que a avaliação é de fato necessária e possível, principalmente porque todos os esforços para alfabetizar Primavera do Leste, e Mato Grosso, tomaram uma única direção para garantir conhecimentos essenciais e comuns. A partir de 2025, meu município adotou material estruturado FTD (da FTD, Frère Théophile Durand), que, juntamente com suas estratégias e metodologias, também conta com 4 avaliações e simulados durante o ano letivo, com o objetivo de se constatar os avanços dos estudantes. O professor enfrenta esse contexto de exigências externas, em que as avaliações mencionadas acima totalizam, no decorrer do ano, 12 intervenções com escolas, professores e crianças. Por isso, não é possível discutir as atuais políticas de alfabetização sem discutir a avaliação.

Ou seja, a atual política de alfabetização faz com que alfabetizar tenha como principal objetivo do trabalho desenvolvido em sala, atingir metas, alcançar as notas propostas, e é nesse cenário que se desdobra o professor na busca por resultados, nas tentativas de homogeneização para que todos possam realizar as avaliações com equidade, enquanto inúmeros outros desafios não considerados na realidade em sala de aula. Como Frangella (2021) analisa,

Assim, os objetivos de desenvolvimento/habilidades se convertem em metas a serem alcançadas e regulam o trabalho docente, no incremento de uma noção de responsabilização individual pela qualidade da educação regida por uma lógica gerencial (p.8).

³² Em maio de 2025, a SEDUC passou a realizar Lives para deflagrar o Movimentado SAEB, uma ação específica de Mato Grosso, convocando os 142 municípios a darem atenção para a alfabetização, para a elevação dos índices, como pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=epJ8bF6FG-I>

Pondero pensar quais sentidos de eficiência são considerados nessas perspectivas? Que formação se espera do professor? Que sentidos de alfabetização estão sendo privilegiados nesse contexto? O que está sendo significado como ser professor alfabetizador? Como busquei demonstrar até aqui, a pesquisa explicita a instrumentalização do professor, a redução dos sentidos de alfabetizar como um processo de desenvolvimento cognitivo dependente de materiais adequados e de avaliação.

Embora o contexto atual seja de fortalecimento da ideia de controle como um meio de assegurar a alfabetização, é importante ponderar que as tentativas de controle limitam a experiência educacional, mas não apagam sua pluralidade, não apagam a diferença e isso nos convida a continuar debatendo e disputando a favor de alfabetizações, no plural, contra a homogeneização, o universalismo, o comum que tentam apagar a experiência educativa.

REVERBERAÇÕES, INQUIETAÇÕES E TENSIONAMENTOS FINAIS

Atuando há bastante tempo na alfabetização – quase 20 anos –, tenho vivido diferentes experiências educacionais e atravessado diferentes políticas. A oportunidade de fazer o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) me trouxe possibilidades de pensar essa experiência e de entender as políticas para além de um natural *exigência* de melhorar meu trabalho como alfabetizadora.

Os estudos pós-estruturais me fizeram rever concepções fechadas de educação. Foi através dos estudos no grupo de pesquisa que pude formular o problema ou questão da investigação, em uma verdadeira metamorfose de minha maneira crítica de pensar a educação. Sendo mais explícita, esses estudos me ajudaram a construir a pesquisa sem a pretensão de produzir respostas fechadas para como deve ser o currículo, a política, a alfabetização e sobre como *o que e quem deve ser* professor alfabetizador.

O tema da *identidade* apresentado no anteprojeto para o processo seletivo do mestrado foi, com esses estudos, substituído pelo tema da identificação. Conforme eu me via como parte dos discursos sobre o que é ser professor, fui amadurecendo meus saberes sobre isso. Também entendi que minha pesquisa (e todas as outras) compõe(m) a política, disputando sentidos, sem definir e determinar para os professores e para as escolas o que devem ser e fazer. Passei a defender a política como um espaço de negociação e renegociação constantes, no qual, na relação com o outro, com as diferenças, se modifica, se reinterpreta, se refaz, se discorda e se negocia, numa constante construção de relações sociais que sempre são e serão atravessadas por antagonismos.

Participar de um grupo de pesquisa que investiga *políticas de currículo*, como professora alfabetizadora das redes estadual de Mato Grosso e municipal de Primavera do Leste (MT), me oportunizou focalizar a alfabetização por meio de suas políticas. A teorização pós-estrutural sobre políticas de currículo e políticas de currículo para a alfabetização me levou a afirmar que políticas prescritivas, que visam universalizar soluções para a educação, a escola e os professores, são impositivas, autoritárias, e fracassam por não realizarem o que prometem. Também passei a me interessar pelas discussões sobre a contingência dos discursos de melhoria da escola e da alfabetização.

Assim, propus o seguinte problema de pesquisa: considerando a universalidade impossível no social, que sentidos disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de

Primavera do Leste (MT)?

Na base da minha questão ou problema de pesquisa está a defesa de que a identidade é cultural, constituída por processos de significação; ela não é fechada e nunca está pronta. A ideia de que a subjetivação é um efeito dos discursos, de que é produzida nas/pelas tramas discursivas e a ideia de discurso como uma prática de produção da realidade, foram assumidas, para defender a subjetividade não como uma característica de uma pessoa ou de aspectos psicológicos de seu comportamento, mas como um acontecimento político, um efeito transitório e contingente dos discursos hegemônicos.

A pesquisa objetivou interpretar, na articulação discursiva que constitui a política curricular para a alfabetização de Primavera do Leste (MT), os sentidos que disputam a significação de uma identidade para o professor alfabetizador para problematizar a hegemonia pela qual a identidade do alfabetizador não se realiza. Propus como **objetivos específicos**: 1. identificar sentidos de alfabetizar e de ser professor alfabetizador na produção acadêmica da área, considerando diferentes tradições educativas que, historicamente, disputam sentidos que circulam nas políticas; 2. discutir as características da política curricular e das orientações para os professores nos documentos curriculares (nacionais, do estado de MT e de Primavera do Leste que normatizam a alfabetização, buscando entender as contingências que marcam a política e 3. problematizar sentidos privilegiados (hegemônicos) de ser professor alfabetizador na política local que, por meio de atos de poder, produzem processos de identificação docente que seguem tensionados pela precariedade e pela diferença.

O foco principal da pesquisa foram os discursos sobre alfabetização. Nas políticas vigentes, diferentes discursos tentam constituir (fixar, estabelecer) o que é ser professor alfabetizador, como se a mudança na educação e a alfabetização de todas as crianças dependessem dessa fixação impossível. Investiguei, principalmente, documentos normativos nacionais, de Mato Grosso e de Primavera do Leste sobre a alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), além de outras ações específicas locais, como o Alfabetiza Primavera do Leste (2023) e o Alfabetiza MT.

Realizei um levantamento da produção acadêmica no período de 2015 a 2023, na Revista Brasileira de Alfabetização da ABAIf. Busquei tramar um diálogo com produções acadêmicas que investigam e discutem a alfabetização, produzindo sentidos que circulam nas políticas educacionais. Busquei dar visibilidade ao debate sobre alfabetização e currículo, demonstrando como a pesquisa educacional contemporânea problematiza as políticas atuais,

com efeitos para o que significa alfabetizar e ser professor alfabetizador. Conforme aponte, mostra-se relevante o debate sobre a alfabetização no país no cenário político educacional do momento em que cada um dos artigos foi escrito. Alguns autores são críticos da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização de 2019, assim como sobre as consequências dessas políticas para o campo da alfabetização. Mas, também há produções que dialogam, de algum modo, com a BNCC, com críticas que visam sua melhoria em termos de concepções, o que é uma forma de apoio à centralidade curricular e à prescrição. Percebi que diversos sentidos flutuam (são disputados) sobre o trabalho esperado do professor alfabetizador diante dessas políticas e isso está relacionado com concepções restritivas de currículo que também aparecem nessa produção.

Mas, o maior destaque nessas pesquisas é a forte crítica à Política Nacional de Alfabetização, que também é considerada um retrocesso nas manifestações da Associação Brasileira de Alfabetização, ao defender o método fônico. Enquanto a PNA defendeu a concepção de alfabetização como decodificação e como uma teoria mais avançada, não ideológica e pautada por evidências científicas já comprovadas fora do Brasil, inúmeras pesquisas expõem a ausência de diálogo com o campo da alfabetização e o quanto a perspectiva proposta foi autoritária. Alguns trabalhos defendem a PNA, com sentidos de alfabetização que continuam presentes nas políticas atuais.

Assim sendo, ao me debruçar sobre os documentos, discuti a centralidade da BNCC nas Políticas de Alfabetização; a temporalidade como discurso de controle nas políticas de alfabetização; as políticas prescritivas como tentativa de controlar a formação do professor alfabetizador e, por último, como em Primavera do Leste (MT) os efeitos das políticas de alfabetização podem ser problematizados.

A principal característica das atuais políticas de alfabetização é como *tentam controlar* para elevar índices de aprendizagem, defendendo a aprendizagem como direito. Assumi a impossibilidade de um fechamento total da significação, visto que todo é discurso se apresenta como uma expectativa de fechamento da plenitude ausente no social, como uma interpretação definitiva das coisas. Com esse pensamento, demonstrei como as políticas de alfabetização são, atualmente, organizadas como políticas de avaliação. Embora elas busquem cercar os conteúdos, os planejamentos, o uso de materiais, a formação do professor e comprovar (prestar contas) os resultados, como se resultados de avaliações padronizadas fossem sinônimo de qualidade da educação ou da alfabetização, elas não são capazes de excluir a experiência, os

saberes, as relações, ou seja, a pluralidade das *alfabetizações* nas escolas do país.

Destaquei, também, como diversos aspectos do trabalho de alfabetizar têm sido sistematicamente silenciados nas discussões sobre a BNCC, especialmente por esse determinismo de materiais e avaliações sobre a prática docente, como os efeitos normativos na construção da identidade do professor alfabetizador. Os espaços de discussão coletiva, a criatividade e a autonomia docentes estão sendo ameaçadas por lógicas empresariais que avançam sobre a educação, cada vez mais. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não representa a superação da Política Nacional de Alfabetização, de modo que o conservadorismo nas formas de alfabetizar e validar o que se ensina continua ameaçando a educação como espaço democrático. A linguagem gerencial supostamente garantiria a qualidade. Mas, ela restringe possibilidades de conceber o currículo e a alfabetização, cria hierarquias, limita a autonomia e o potencial criativo e intelectual do professor, que conhece a realidade da sua sala de aula, da sua comunidade e compreende quais são as reais necessidades.

Dessa forma a avaliação se apresenta como uma estratégia essencial para regular mais, controlar mais e prescrever mais as práticas curriculares, projetando, mas não sem contestações e diferença, os docentes como técnicos, uma vez que ela passa a orientar e definir quais habilidades/conhecimentos deverão ser ensinados para, conseqüentemente, serem cobrados nos processos avaliativos. O professor alfabetizador que é desejado é aquele que aplica procedimentos e materiais em que sentidos restritos de alfabetização como decodificação são privilegiados, em detrimento de sentidos de alfabetização como prática social multifacetada, de letramentos plurais, práticas sociopolíticas. Ele deve comprovar/evidenciar os resultados, prestando contas de que fez tudo o que deveria fazer; se não atingir resultados, deve rever seu trabalho com base na avaliação, como se tudo o que tem a fazer já estivesse definido pela avaliação, por descritores e competências.

Ainda que essas políticas enfatizem que podem garantir o acesso à alfabetização de todas as crianças, desafios que elas têm excluído, como a desigualdade social e falta de recursos para as escolas (professores concursados, com carreiras dignas, condições de trabalho) não são os únicos que dificultam sua efetividade. A aposta na universalidade do método, dos materiais e dos desempenhos a serem alcançados, assim como na identidade do professor que deve ser o protagonista do sucesso da alfabetização, não é a solução, mas um dos maiores problemas, pois essa universalidade somente existe como atos de poder que excluem a diferença.

A abordagem pós-estruturalista me permite entender como essas políticas são

construções sociais que refletem relações de poder e disputas discursivas. Por isso, as decisões que hegemonizaram os discursos instrumentais nessas políticas são contingentes e não naturalmente necessárias. Elas precisam ser problematizadas por novas pesquisas que possam explicar outros aspectos dessa contingência, como quem é favorecido por esse tipo de política ou porque essas lógicas de controle ainda interessam e constituem diferentes demandas, não apenas de empresários, mas de pesquisadores e educadores.

Além disso, entre tantas questões já citadas aqui nesta pesquisa, que tensionam o campo educacional marcado por deslocamentos na compreensão do que é *ser professor*, não posso deixar de mencionar o que tenho vivenciado diariamente, algo mais recente, na minha função atual na Secretaria Municipal de Educação, onde acompanho o público da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um grupo que apresenta uma diversidade de deficiências e necessidades específicas, presentes em praticamente todas as salas de aula da rede pública. Em políticas como as atuais, tais especificidades são frequentemente desconsideradas, também pelas avaliações institucionais como o SAEB e no Programa Alfabetiza MT. Embora haja orientações para que esses estudantes sejam avaliados com acompanhamento e adaptações, na prática, a mesma prova é aplicada a todos, sem diferenciação.

Essa situação contraditória tem sido recorrente nas falas de educadores que atendem essas turmas, os quais relatam a invisibilização das singularidades desse público nos processos avaliativos padronizados revelando a incompletude do modelo. Outras pesquisas futuras poderão se debruçar sobre essa exclusão nas políticas atuais. Falo de contradição porque é propagada a alfabetização de todos e isso pode ser investigado como um dos limites das políticas de *comum para todos*, seu caráter excludente, idealizador.

Vivencio também, como consequência, com meus e minhas colegas alfabetizadores, a experiência de estar com as *turmas avaliadas*. No momento da atribuição de aulas, essas turmas são, cada vez mais, evitadas por professores mais experientes, mesmo os efetivos, devido às exigências impostas de seguir as determinações e preparar as crianças para a grande quantidade de avaliações durante o ano letivo. Ao observar o contexto do município de Primavera do Leste (MT), percebo que temos 53 turmas de 2º ano do ensino fundamental, que são as avaliadas e usadas como parâmetro; são as turmas onde mais se concentram os professores iniciantes e contratados, por não terem opção de escolha. Isso também é um efeito das políticas atuais que pesquisas futuras podem explicar, pois está havendo uma fuga de professores experientes da

alfabetização, logo os alfabetizadores, considerados, como afirmei, os maiores responsáveis pelo sucesso da educação.

Também pode ser interessante pesquisar como os professores alfabetizadores desconstroem as tentativas de controle dessas políticas, não para buscar uma verdade contextual, como se na escola tudo desse certo, mas para discutir a pluralidade das *alfabetizações* que indiquei algumas vezes. No momento que esta dissertação é finalizada, sei que é possível elencar inúmeros projetos/práticas em escolas nesta mesma lógica gerencial, pois essa lógica não é apenas dos empresários da educação. Ela está disseminada nas escolas e secretarias, como se o conhecimento fosse objetificável, passível de se medir e como se educar fosse uma questão de planejamento a ser seguido por gestão de processos. No entanto, se há uma subjetivação política sendo fortemente produzida nesse contexto de legitimação do controle instrumental, conservador e neoliberal, há desconstrução pela diferença, até quando pensamos que estamos fazendo tal como os modelos impõem.

Não encerro estas análises com respostas ou certezas, mas com o reconhecimento de que a própria ideia de política ideal se esvazia diante da multiplicidade de experiências e tensões que habitam o dia a dia educacional. Afasto-me da expectativa de uma política educacional plena, universalizável ou consensual, como aquela com a qual iniciei a pesquisa. No decorrer dos estudos, da escrita, fui sendo deslocada da busca por totalidades para o reconhecimento de que as políticas são práticas discursivas em disputa, marcadas por contingências, exclusões e multiplicidades.

Elas se produzem nos entrelugares da diferença, nos movimentos que tensionam o instituído, nas resistências cotidianas que atravessam os contextos em que atuo e tantos outros contextos. É nesse cenário marcado por contradições e fissuras, que inscrevo a urgência de reconfigurar o pensamento sobre *ser professor alfabetizador*: não mais como mero executor de lógicas normativas, mas como presença que difere, pois pensante, enunciadora, criativa, implicada nos processos de produção de sentidos e nas arenas em que as políticas se (des)fazem, se desconstroem.

Considero importante ao debate realçar a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a pluralidade de formas de alfabetizar e valorizem a experiência docente como elemento central na construção do currículo, sem tentar prescrevê-las. Com isso, afirmo que é importante questionar as políticas atuais como autoritárias, desrespeitosas com os professores; é importante questionar o quanto elas intervêm nos cotidianos do trabalho pedagógico na escola

como um lugar da *falta*, como se os professores não agissem, não ensinassem, não educassem, como se nada fizessem e, essas políticas, agora, é que seriam capazes de colocar os professores para trabalhar, inclusive dando evidências do que as crianças fazem. A identidade do professor alfabetizador, longe de ser um modelo definido e fechado, defendendo, é um processo a ser pensado na coletividade, como espaço de discussão permeado por negociações e ressignificações que ultrapassam os limites impostos por documentos normativos ou idealizações de ser professor.

Volto a reafirmar que conhecimentos precisam ser construídos em conexão com a vida vivida e no encontro com as pessoas que os produzem, sem excluir os desafios da vida das pessoas que se encontram na escola; digo *precisam*, como uma professora que está nesse contexto, porque não faz sentido aprender para ser avaliado. Educar é uma profissão política envolvida com a comunidade, com a vida social e não uma profissão meramente técnica. Assim, a escola é um espaço para se dialogar com a sua comunidade, fugindo da lógica de currículo instrumental, em que se predetermina para a implementação; os professores não são implementadores e sim pensantes produtores de currículos.

A formação de professores também não pode ser reduzida à aplicação de materiais elaborados por empresas e especialistas que não participam da escola; a formação tem que fazer sentido como um espaço-tempo de produção curricular coletivo, em que há discussão, estudo, criação e decisão. Nessa lógica de formação, os professores têm sua atividade intelectual e criativa reconhecida e valorizada.

Finalizo este texto apostando na recusa da acomodação e no enfrentamento das certezas instituídas como parte do meu trabalho como professora alfabetizadora. Como professora alfabetizadora, criativa, não me ofereço para reproduzir discursos normativos, mas atuo nos interstícios e fissuras, como disse, de saberes politicamente produzidos. Reconhecendo-me como produtora contínua de currículo, nos diferentes espaços e contextos escolares, tensiono o que está posto com esta pesquisa e a partir dela, inventando sentidos provisórios, movimentando as bordas das estruturas escolares como discursos históricos que podem ser deslocados. É nesse lugar de não saber absoluto, de busca, dúvida e reinvenção, que me coloco: produtora criativa, inquieta, questionadora, sempre em processo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT): disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Ações do Território Estadual (PATE): instrumento de planejamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. [S. l.]: MEC, 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/mec-auxilia-estados-e-municipios-na-elaboracao-do-pate>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. Decreto Nº 11.556, de 13 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37145034>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 2: 2º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico]** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Inep, 2024.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis**. Educar em Revista. v. 40, e95436, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95436>.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 15, p. 141–163, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6575>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. **Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos de Rondonópolis - MT**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 11, p. 826-846, 2013.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo.** Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Textualidade, currículo e investigação.** Revista Educação, Curitiba, v. 39, n. 2, p. 1-15, 2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. **Sob o nome ciclos:** disputas discursivas para significar uma educação democrática. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184-202, jan./abr. 2017.

FONTINELES, C. C. da S.; SILVA, N. de A. Os sentidos do golpe: a imprensa, os parlamentares e as ameaças à democracia no Brasil (2015-2016). **Acervo**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/2262>. Acesso em: 3 julho. 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Avaliação como signo de qualidade:** problematizando as (in)definições nas produções curriculares. Debates em Educação, Maceió, v. 12, p. 558-571, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10021>. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Ensinando por códigos:** construindo uma docência padronizada. Currículo sem Fronteiras, v. 21, p. 1148-1168, 2021a.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular?** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 14, p. 1-11, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 15 set. 2023.

LACLAU, Ernesto. **O futuro da hegemonia.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 17-29, 2004.

LACLAU, Ernesto. **Sobre a Razão Populista.** Londres: Verso Books, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Desconstrução, pragmatismo, hegemonia.** In: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução, pragmatismo.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **O conceito de hegemonia:** de Gramsci. 2004

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo.** Apoio Edital Editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011a. p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Sobre a organização e os tradutores**. In: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b. p. 7-14.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011c.

LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **As políticas de currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 553-568, 2013a.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013b.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013c. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.htm>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 553-568, set./dez. 2013d.

LOPES, Alice Casimiro. **A BNCC na contramão do PNE 2024**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n. 2, p. 23-27, 2014a.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2014b.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, política e diferença**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-526, 2014c.

LOPES, Alice Casimiro. **Formação docente e políticas de currículo**. In: MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas Educacionais e Curriculares no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014d. p. 153-168.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e identidade em tempos de incerteza**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 827-844, set./dez. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo e produção de subjetividades**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 59-75, jan./mar. 2015b.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015c.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza. **Como diferentes teorias de currículo**

leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular? Revista Coletiva, n. 16, maio/jun./jul./ago. 2015d. Disponível em: <http://coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/como-diferentes-teorias-de-curriculo-leema-proposta-de-uma-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do Discurso na Pesquisa em Educação:** Possibilidades teórico-estratégicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: UFPE, 2018a. p. 9-20.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. da UFPE, 2018b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: **Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas.** Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 10 julho. 2024.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo e identidade:** um olhar sobre a diversidade cultural. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 21-40, 2006a.

MACEDO, Elisabeth. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar.** In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006b.

MACEDO, Elisabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006c.

MACEDO, Elisabeth. Currículo, política e subjetividade: um olhar pós-estruturalista. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 105-120, 2011.

MACEDO, Elisabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 maio 2024.

MACEDO, Elisabeth. **Base Nacional curricular comum:** a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MACEDO, Elisabeth; RANNIERY, Thiago. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/739

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Alfabetiza MT.** Cuiabá:

SEDUC-MT, 2021. Disponível em: <https://municipios.seduc.mt.gov.br/programas-e-projetos/alfabetiza-mt>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa EducAÇÃO – 10 Anos: política pública educacional do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: <https://seduc.lab.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Boas práticas de alfabetização: Alfabetiza MT**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2023. Disponível em: [Boas práticas de alfabetização 2023](#). Acesso em: 25 jul. 2025.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. [BNCC em Mato Grosso]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educação-infantil-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 29 set. 2023.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

MOUFFE, Chantal. **Hegemonia, Democracia, Agonismo e Jornalismo: Uma Entrevista com Chantal Mouffe**. Estudos de Jornalismo, v. 7, n. 6, p. 964-975, 2006.

MOUFFE, Chantal. **Agonismos e democracia radical**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 31, n. 92, p. 1-15, 2015.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. **Programa AvaliaPVA: avaliação da aprendizagem da rede municipal de ensino**. Primavera do Leste: SME, 2022.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. **Programa EducaPVA: política educacional da rede municipal de ensino**. Primavera do Leste: SME, 2023.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. **Programa INDIQPva: indicadores de qualidade da educação municipal**. Primavera do Leste: SME, 2023.

SANTOS, Geniana; LOPES, Alice Casimiro. **Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade**. Linhas Críticas, Brasília, v. 25, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Geniana dos; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Mato Grosso: a autoridade mística fundadora no contexto da política de BNCC**. Educação, Santa Maria, v. 49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SOUZA, Bárbara Rocha; LOPES, Alice Casimiro. **Diferentes sentidos para Tempo em discursos pela alfabetização.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14453, 202X. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14453>.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PESQUISADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

BITTENCOURT, Ricardo Luis; CESA, Nazaré Nunes Barbosa. **A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional comum curricular na perspectiva dos teóricos de alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização, edição 21, 2023.

CALDEIRA, Maria Carolina; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Letramento em Políticas Curriculares de Alfabetização: Relações de Poder-Saber em torno do Conceito** cunhado por Magda Soares. Revista Brasileira de Alfabetização, edição 01, 2023.

CONSTANT, Elaine; CONCEIÇÃO, Jefferson Willian Silva da; LEÃO, Larissa; RODRIGUES, Luciana. **A constituição do diálogo sobre uma política pública para formação continuada para professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro.** ed.04, 2017.

DALVI, Maria Amélia. Debate e dissenso na alfabetização. Dossiê Alfabetização e literatura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed. 04, 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A escrita na Política Nacional de Alfabetização**, Revista Brasileira de Alfabetização, ed.10, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Ana Carolina de Oliveira. Conta pra mim: Diálogos com a Política Nacional de Alfabetização (2019) e a Educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.21, 2023.

JESUS, Jorge Antonio Lima de; SOUSA, Celita Maria Paes de. **A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019 no Brasil.** Revista Brasileira de Alfabetização, ed.18, 2022.

KRAMER, Sônia. Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.20, 2022.

LEAL, Telma Ferraz. **Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019.** Revista Brasileira de Alfabetização, ed.10, 2020.

LINS, Heloisa Andreia de Matos; CABELLO, Janaína; POSSIDENTE, Maria Alice Castro. **Escrita e alteridade reverses par a inclusão e educação de crianças surdas.** Revista Brasileira de Alfabetização, ed.02, 2015.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.10, 2020.

LUCIO, Elizabeth Orofino. Transvendo à docência na alfabetização das águas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.09, 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CHAGAS, Valéria Inácio. Alfabetização no

contexto da escola Integrada: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.04, 2017.

MARTINEZ, Adriana Ofretorio de Oliveira Martin. A alfabetização em discurso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.17, 2022.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de alfabetização**, Ed.10, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Base Nacional comum Curricular: Que direitos de Aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para crianças na educação infantil?** Ed.02, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.10, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil hoje, Precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, edição 16, 2022.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A propósito da Política Nacional de Alfabetização (MEC/2019): considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.10, 2020.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: O PNAIC e seus Impactos, **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.04, 2019.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos; ALVES, Solange Maria. O caminhar da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.21, 2023.

PEDRALLI, Rosângela. A autonomia docente como foco das políticas públicas de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed. 16, 2021.

PERES, Eliane Teresinha. Do que aprendemos ao que combatemos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed. 16, 2020.

PICCOLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.10, 2020.

PORTO, Gilceane Caetano; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; MESENBURG, Fernanda Arndt. **Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da covid-19.** ed. 20, 2023.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Vilela de; SANTOS, Sônia Maria. **A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “Do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”.** ed.10, 2020.

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Reflexões sobre práticas discursivas de

letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed. 14, 2021.

SILVA, Wagner Rodrigues; DELFINO, Juliana de Sousa. Letramentos familiares na Política de alfabetização. **Revista Brasileira de alfabetização**, ed.14, 2021.

TEIXEIRA, Liziana; SILVA, Thaise da. Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ed.15,2021.