

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# A EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Patrícia Gräff, Iloni Frey Manfro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4469>

Submetido em: 2022-07-19

Postado em: 2022-07-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## A EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

ILONI FREY MANFROI <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3869-527X>

PATRICIA GRÄFF <sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

**RESUMO:** Amparado pelo referencial teórico Foucaultiano e tomando como ferramenta teórico-metodológica o discurso, o artigo analisa os documentos das políticas de formação continuada de professores e dos programas de formação continuada de alfabetizadores para compreender como os discursos sobre a eficácia aparecem nos materiais de análise. A análise permitiu perceber que as políticas de formação continuada propagam uma linguagem sensacionalista, alegando eficácia garantida por evidências científicas comprovadas em outros países. Essa linha de pensamento naturaliza o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como se bastasse o professor ensinar para o aluno aprender. O papel do professor fica reduzido a um mero facilitador da aprendizagem que somente precisa seguir o treinamento previsto pela formação continuada para que o sucesso da aprendizagem seja garantido. As discussões chamam atenção para o perigo do deslumbramento das evidências científicas e direcionam para a necessidade de políticas com ações articuladas e permanentes que alcancem a fragilidade dos diferentes aspectos envolvidos para a construção de uma educação de qualidade e eficaz.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, formação continuada, alfabetizadores, eficácia, discurso.

## THE EFFECTIVENESS IN THE LEARNING OF READING AND WRITING IN THE CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS

**ABSTRACT:** Supported by the Foucauldian theoretical framework and taking discourse as a theoretical and methodological tool, the article analyzes the documents of the policies of continuing education of teachers and of the programs of continuing education of literacy teachers in order to understand how the discourses about efficacy appear in the analyzed materials. The analysis allowed us to realize that the continuing education policies propagate a sensationalist language, claiming effectiveness guaranteed by scientific evidence proven in other countries. This line of thinking naturalizes the process of learning to read and write, as if it were enough for the teacher to teach for the student to learn. The teacher's role is reduced to a mere learning facilitator who only needs to follow the training provided by continuing education in order to guarantee learning success. The discussions call attention to the danger of being dazzled by scientific evidence and point to the need of policies with articulated and permanent actions that reach the fragility of the different aspects involved in the construction of a quality and effective education.

**Keywords:** educational policies, continuing education, literacy teachers, effectiveness, discourse.

## EFICACIA EN LA APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Santa Helena, SC, Brasil. <[ilonimanfroi@gmail.com](mailto:ilonimanfroi@gmail.com)>

<sup>2</sup> Doutora em Educação, UFFS. Chapecó, SC, Brasil. <[patricia.graff@uffs.edu.br](mailto:patricia.graff@uffs.edu.br)>

**RESUMEN:** Apoyado en el referencial teórico Foucaultiano y tomando el discurso como herramienta teórico-metodológica, el artículo analiza los documentos de las políticas de formación continua de profesores y de los programas de formación continua de alfabetizadores con el fin de comprender cómo aparecen los discursos sobre la eficacia en los materiales de análisis. El análisis mostró que las políticas de educación continua propagan un lenguaje sensacionalista, alegando efectividad avalada por evidencia científica comprobada en otros países. Esta línea de pensamiento naturaliza el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, como si bastara que el maestro enseñe para que el alumno aprenda. El papel del docente se reduce a un mero facilitador del aprendizaje que sólo necesita seguir la formación que le proporciona la educación continua para que el éxito del aprendizaje esté garantizado. Las discusiones llaman la atención sobre el peligro de deslumbrar las evidencias científicas y señalan la necesidad de políticas con acciones articuladas y permanentes que aborden la fragilidad de los diferentes aspectos involucrados en la construcción de una educación de calidad y eficaz.

**Palabras clave:** políticas educativas, formación continua, alfabetizadores, eficacia, discurso.

## PARA INICIAR A CONVERSA

O objetivo central do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe) é sintetizar o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização com vistas a melhorar a qualidade das políticas públicas e as práticas básicas de ensino de leitura, escrita e matemática no Brasil. Ao eleger a evidência científica como fundação, o Renabe tem como missão contribuir para reorientar e aperfeiçoar as práticas de alfabetização no Brasil. (BRASIL, 2021, p. 09).

Iniciamos o artigo com o excerto publicado em documento recente que orientam as políticas de formação continuada de professores no Brasil, principalmente na área da alfabetização. Trata-se do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe) que carrega um discurso dominante de sucesso e eficácia na aprendizagem escolar baseadas em evidências científicas, oriundas de pesquisas e experiências exitosas desenvolvidas por outros países. Como já descrito por Foucault (2007, p. 15), na obra *A Ordem do Discurso*, “um discurso que profetiza o futuro, não somente anuncia o que vai se passar, mas contribui para a sua realização, suscita a adesão dos homens e se trama assim com o destino”. Assim, o olhar para as políticas e os programas de alfabetização busca discutir quais discursos se tomam verdadeiros em uma determinada época, como um modo de pensamento que governa e conduz as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores para o imperativo de uma racionalidade de aprendizagem. Fundamentado pela ferramenta do discurso de Foucault, este artigo analisa os documentos das políticas de formação continuada de professores e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, para problematizar os discursos sobre a eficácia que se materializam nessa superfície analítica.

O texto está organizado em três seções. Na primeira seção questionamos o discurso dominante das evidências científicas para a eficácia na aprendizagem, presente nos documentos das políticas de formação continuada de professores. Seguindo, na segunda seção, discutimos a ascensão da nova linguagem da aprendizagem e sua ênfase nas políticas educacionais. Por último, na terceira seção, analisamos a materialização do enunciado sobre a eficácia da aprendizagem nos textos das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

## AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens,... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. (LAROSSA, 1994, p.43)

As políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação continuada de professores, estão postas em uma ordem discursiva, com uma linguagem empresarial de eficácia e eficiência na educação, para adequá-la as novas demandas do capital, instituindo receituários técnicos. “Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma

proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de eficiência e eficácia” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 227). Nesse sentido, acompanha-se o alinhamento das políticas educacionais ao discurso vigente, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019, pelo decreto nº 9.765, que – em seu artigo 1º – visa implementar “programas e ações voltados a promoção da *alfabetização baseada em evidências científicas* [para] melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e [...] combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019, s/p, grifo nosso).

Para dar materialidade a PNA foi instituído o programa Tempo de Aprender – pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 –, que também se fundamenta em evidências científicas, principalmente de pesquisas internacionais. Esses documentos propagam um discurso de *inovação*, composto por uma materialidade inegável de evidências claras. Tão evidente, que apaga toda a história de evidências constituídas pelas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores já desenvolvidas no nosso país. Para Larrosa (1994, p. 43), “as evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível”. No entanto, Larrosa (1994) lembra uma advertência de Foucault: as evidências podem ser fabricadas, forjadas, como resultado na disposição de certo espaço. “O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar” (LARROSA, 1994, p. 43).

O discurso das evidências científicas é uma estratégia para que todos olhem de uma determinada maneira. Inclusive, a PNA restringiu outros olhares. Conforme Nogueira e Lapuente (2021), estudos e pesquisas da Associação Brasileira de Alfabetização e dos 95 grupos de pesquisa em alfabetização, espalhados por diversas universidades brasileiras, foram negados, promovendo o apagamento de quatro décadas de produções científicas referentes à história e as experiências das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementadas no Brasil.

Segundo o caderno de apresentação da PNA (2019), organizado pela Secretaria da Alfabetização do Ministério da Educação (SEALF/MEC), um grupo de trabalho pesquisou experiências exitosas no Brasil e em outros países, para embasar as suas políticas públicas de alfabetização em evidências científicas e concluiu que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 7). A ênfase do termo *eficácia* é reiterada repetidas vezes nos documentos da PNA. No entanto, não é esclarecido como a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita será efetivada em realidades tão distintas das evidências pesquisadas em outros países. Vale questionarmos sobre os valores que serão atribuídos para medir a eficácia. Valores mensuráveis, que podemos medir, ou um conjunto de valores que consideramos serem necessários para a qualidade da educação. “O fato de que é difícil defender uma educação que não seja eficaz – o que dá à ideia de eficácia educacional uma plausibilidade *prima facie* –, a “eficácia” é, na verdade, um valor” (BIESTA, 2012, p. 813).

É inegável, como aponta Biesta (2012), que todos queremos uma educação que seja eficaz, principalmente para a vida dos escolares, mas é importante que as políticas esclareçam para o *quê* e para *quem* ela o será. O pensamento meritocrático das políticas educacionais, na Contemporaneidade, propõe reformas educacionais baseadas em fatos e dados que têm como referência os *rankings* internacionais, desconsiderando a realidade local das escolas e as ações já implementadas por outras políticas. “Isso parece sugerir que um argumento para a escola eficaz ou para a eficácia dos professores é justamente fazer o que estamos sugerindo que se deve fazer” (BIESTA, 2012, 813). Os estudos de Nogueira e Lapuente (2021) constatam que a PNA e o programa *Tempo de Aprender* estão assentadas em uma proposta diretiva de um passo a passo sobre como o professor precisa fazer para alcançar a eficácia na aprendizagem dos alunos. Amparado em uma racionalidade técnica e normativa, o excerto do artigo 9º, que versa sobre os mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização, enfatiza a mensuração dos indicadores para medir a eficiência e a eficácia do programa.

de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; II – incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; III – desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; IV – desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e V – incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política. (BRASIL, 2019, s/p).

Este fragmento da política demonstra que os mecanismos de avaliação e monitoramento tendem a ser instrumentalizados por dados numéricos dos indicadores da aprendizagem dos alunos, medidos por avaliações, exceto pelo quinto mecanismo que propõe o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar os programas e as ações das políticas. Os estudos e as análises produzidas pelas pesquisas acadêmicas sobre as recentes políticas implantadas pelo atual Governo Federal terão um papel fundamental para analisar e debater a eficácia da política, amparadas, como sugere Biesta (2012, p. 813), por “questões sobre valores, finalidades e virtudes da educação”, contemplando a complexidade de fatores envolvidos. De acordo com Biesta (2012),

a eficácia é um valor instrumental, um valor que diz algo sobre a qualidade de processos e, mais especificamente, sobre sua capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura. Mas, se os próprios resultados forem desejáveis, a questão é diferente – uma questão para a qual precisamos de julgamentos baseados em valores que não são informados por valores instrumentais, mas pelo que podemos chamar, com mais propriedade, de valores últimos: valores acerca de objetivos e propósitos da educação. É por isso que uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. (BIESTA, 2012, p. 813).

Os valores dos objetivos e propósitos da educação, na Contemporaneidade, assumem significados diferentes dentro dos campos educacionais promovidos pelas normas e discursos nos textos das políticas, abordando processos e práticas educacionais com mudanças de vocabulário. “A ascensão do que chamei ‘nova linguagem de aprendizagem’ se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2012, p. 815).

## A ASCENSÃO DA LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM

Como podemos acompanhar as novas formulações das políticas educacionais, principalmente, referentes a formação continuada de professores e ao currículo estão centradas na racionalidade da linguagem da *aprendizagem*. Foucault (2007) nos ensina que o discurso estabelece o que pode ser pensado, dito e feito na educação, como também, o que não pode ser dito e feito. Nogueira-Ramirez (2009) explica que a sociedade do ensino está se transformando em sociedade da aprendizagem, denominando a formação do novo sujeito como um *Homo aprendiz permanente*, ou seja, uma pessoa capaz de aprender ao longo da vida. Para ele, a proliferação “das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da ‘tecnologia instrucional’ e da ‘tecnologia educacional’ nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’ a ‘sociedade da aprendizagem’ (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 231), exerceu forte influência sobre as práticas pedagógicas e sobre o pensamento.

O relatório da UNESCO (2006), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como *Educação um tesouro a descobrir*, preconiza que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 2006, p. 89). O documento destaca que é necessário ao ser humano estar em constante processo de aprendizagem, considerando o desafio de um mundo em rápida transformação, influenciado pelas tecnologias digitais. Somente alguns anos de escolaridade não seriam suficientes para se apropriar da bagagem de

conhecimentos necessários para viver produtivamente nessa sociedade complexa e em constantes inovações. Nessa perspectiva, o documento propõe:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 2006, p. 89-90, grifos do autor).

Conforme o relatório da Unesco, dos quatro pilares de aprendizagens fundamentais propostos, o pilar *aprender a conhecer* é o que mais é enfatizado nas práticas pedagógicas escolares. No entanto, o documento salienta que somente os fundamentos do conhecimento abordados neste pilar não abrangem a formação humana integral. A literatura que versa sobre a educação mundial indica que a linguagem da eficácia na aprendizagem não é tão recente, e que vem se aprimorando para atender as demandas da sociedade. Os estudos de Loureiro e Lopes (2019) problematizam os discursos da emergência da aprendizagem, como um imperativo de uma nova ordem econômica e social, e apontam para a articulação de políticas educacionais, com o objetivo de instrumentalizar a população para o uso de tecnologias e para o desenvolvimento de competências digitais. Ainda, de acordo com Loureiro e Lopes (2019), o estudante assume a condição de aprendiz para toda a vida, a virtualidade de sua existência deve estar permanentemente conectada ou disponível para acessar e ser acessada, assim adquire a capacidade de aprender coisas novas e de manter-se em constante processo de aprendizagem. Essa racionalidade da aprendizagem desencadeia mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo centralidade a esta última, que não precisa necessariamente estar atrelada a figura do professor, como quem ensina. Biesta (2016) faz uma crítica ao desaparecimento do professor e defende a necessidade de devolver o ensino a educação, pois, segundo o autor, existe uma diferença entre aprender com o professor ou ser ensinado pelo professor. Enquanto a primeira ação toma o professor como *fonte*, equiparando-o a outras fontes de consulta como a rede mundial de computadores, por exemplo; a segunda caracteriza uma experiência que escapa ao controle dos alunos. Nesse registro, “aprender com o professor, coloca o aluno numa posição de domínio, ser ensinado por ele coloca-o numa posição mais humilde, de mãos dadas com o que lhe vem à cabeça. Desta forma, apela à capacidade de receptividade, e talvez, de gratidão em vez de domínio” (BIESTA, 2016, p. 125, tradução nossa).

A ênfase da aprendizagem, nas políticas educacionais, intenciona o esvaziamento da prática pedagógica, sem passar pelo crivo do professor no que refere ao propósito do ensino e às relações entre os conteúdos a serem ensinados e a vida dos alunos e a sociedade. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser compartilhada e passa a ser individualizada, podendo ser produzida a partir de acessos à internet, com a disponibilidade de uma enxurrada de informações, na constituição de competências e habilidades para a autogestão do aprendiz permanente. Biesta (2016, p. 122, tradução nossa) alerta que a ênfase da aprendizagem passa “a impressão de que a escola está se convertendo em uma instituição supérflua e antiquada devido a que quase qualquer coisa pode ser encontrada e aprendida ‘*on line*’”. Temos claros indicativos, de que o governmento materializado nas políticas educacionais, na Contemporaneidade, busca o apagamento do papel do professor como alguém que ensina, ancorado por saberes e valores para a construção democrática de espaços comuns de convivência, amparados pela pluralidade, pela diversidade e por ações coletivas. Para Loureiro e Lopes (2019), o professor é um mero facilitador da aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, potencializando as condições de empregabilidade e rentabilidade, precarizando o tempo e os espaço coletivos e de compartilhamento de conhecimentos e de pensamento. As autoras salientam que o conceito de aprendizagem, enfatizado na sociedade Contemporânea, não tem relação com a formação do sujeito no decorrer na vida, para a formação de si, e assim, produzir-se como um sujeito singular para melhor viver e conhecer. Ao contrário, “a aprendizagem ao longo da vida contemplada na lógica do desenvolvimento neoliberal, por outro lado, está muito mais associada à ideia de eficácia, de performance” (LOUREIRO; LOPES, 2019, p. 98). O foco é a preparação para o mercado de trabalho e o papel da escola é a formação de recursos humanos capazes de acompanhar as inovações que a todo

momento estão se transformando e estar em constante aprimoramento para a auto qualificação para o trabalho. “A noção de *aprendizagem ao longo da vida*, intimamente associada às noções de *eficiência, desempenho e competência*, [...] transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas” (LAVAL, 2019, p. 70).

As discussões por ora apresentadas tem a intenção de acompanhar os deslocamentos de ênfase que possibilitaram a emergência da noção de aprendizagem e da noção de eficiência, materializadas na ordem dos discursos das políticas educacionais contemporâneas. De acordo com Nogueira-Ramirez (2009), o intuito não é refutar a noção de aprendizagem, como se os indivíduos não pudessem aprender, mas é importante considerarmos que “uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 17). Ao transferir a responsabilidade pela aprendizagem, descrevendo-a como um processo individual de cada estudante, as políticas educacionais disseminam a sua *naturalização*, inscrevendo-a “na ordem de uma atividade biologicamente natural, esperada e inata” (LOPES; ENZWEILER, 2021, p. 8).

Na obra *Para além da aprendizagem*, Gert Biesta (2021) alerta para a necessidade de recuperar uma linguagem da educação numa era da aprendizagem. Conforme o autor, não basta simplesmente retornar as linguagens que já foram usadas no passado, mas é necessário reinventar uma linguagem para a educação que atenda aos desafios teóricos e práticos da Contemporaneidade. Uma linguagem que vai além das questões técnicas de eficiência e eficácia, na prestação de contas referente aos protocolos de políticas prescritivas. Os critérios da eficiência e eficácia se materializam em competências para serem apropriadas pelos professores nos programas de formação continuada, como um treinamento a ser seguido para alcançar um bom desempenho e a qualidade tão almejada na educação.

## O IMPERATIVO DA EFICÁCIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Biesta (2021), a educação ocidental está sob o imperativo da pressão dos governos para melhorar o desempenho e apresentar resultados predeterminados. No Brasil, essa pressão é exercida sobre o sistema educacional, por meio dos currículos nacionais, avaliações de larga escala, monitoramento internacional do desempenho dos estudantes e pelas políticas de formação continuada de professores.

A análise os enunciados dispostos nos textos das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos levou a observar a centralidade do discurso sobre a eficácia da aprendizagem, como um objetivo a ser alcançado quase que instantaneamente, bastando a implementação da política. Vale destacar, que em duas décadas foram implantados quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores pelo Governo Federal, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001), o Pró-letramento (2006), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012) e o Tempo de Aprender (2020), que propagavam o discurso da melhoria dos índices de desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os excertos a seguir mostram que, mesmo que a palavra eficácia não esteja explicitada no texto, ela se materializa no discurso de garantia da alfabetização de todos os estudantes. Começaremos pelo *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), instituído pela Portaria 867/2012 e implementado em todo o território nacional no período de 2012 a 2014. O quinto artigo dessa portaria, em seu primeiro inciso descreve, entre os objetivos do programa, “I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, s/p).

Por sua vez, o documento de apresentação do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA) – programa que teve vigência no Brasil entre 2001 e 2003 – estabelece como desafio organizar as propostas didáticas a partir do que se sabe a respeito de como se aprende. “A resposta a esse desafio pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 17). No recorte do trecho referente ao objetivo do Pró-Letramento, se estabelece

como um programa de formação para a melhoria da qualidade de aprendizagem. “É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, s/p).

O mais recente programa de formação continuada de professores alfabetizadores implementado pelo Governo Federal, o *Tempo de Aprender* (2020), tem a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização. Constatamos que o fragmento do texto do programa Tempo de Aprender materializa os discursos da naturalização da aprendizagem com ênfase na aprendizagem ao longo da vida, no primeiro e no quarto incisos do artigo 6º, anunciando que as abordagens propostas garantem, cientificamente, a alfabetização dos alunos. No terceiro inciso do mesmo artigo, a aprendizagem aparece associada a noção de eficiência, competências e habilidades para promover a capacitação de recursos humanos para servir como capital de trabalho.

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:

I – elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; II – contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; III – assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e IV – impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (BRASIL, 2020, s/p).

Dito desta forma, os textos da política e do programa de alfabetização em vigência no Brasil indicam que, as abordagens no campo da alfabetização, propostas pelas políticas que os antecederam, eram baseadas no senso comum, sem o amparo científico de estudos referentes aos processos de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos. Para Mendes e Gomes (2019) é possível inferir que esses objetivos serão atingidos porque a PNA e os seus programas pretendem oferecer às redes e aos alunos brasileiros, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever. “Uma espécie de padronização não só dos sujeitos, mas de realidades, que desconsidera a existência, por exemplo, de escolas sem o mínimo para dignidade do aluno e do professor” (MENDES; GOMES, 2019, p. 113). As ênfases das políticas estão centradas na aprendizagem e no desenvolvimento individual e não estabelecem relação com o ambiente estrutural necessário para a promoção educacional de qualidade.

O excerto do terceiro artigo da PNA enfatiza, no décimo inciso, a ênfase na família como meio para garantir a eficácia no processo de alfabetização, explicado por Lopes e Enzweiler (2021) como um discurso de naturalização da aprendizagem e que não está relacionado obrigatoriamente ao espaço escolar. O artigo terceiro sinaliza que “são princípios da Política Nacional de Alfabetização: X – reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” (BRASIL, 2019, s/p). A página eletrônica do programa *Tempo de Aprender*<sup>3</sup> disponibiliza materiais para pais e responsáveis desenvolverem as práticas da Literacia Familiar e incentivar as famílias a participar do processo de alfabetização dos filhos. Importa marcar que a importância de introduzir as crianças, desde a tenra idade, a uma cultura de letramento já era defendida há muito tempo, por vários estudiosos da área da alfabetização no Brasil. No entanto, considerando o nível cultural e educacional das famílias, as práticas de Letramento ou Literacia Familiar acontecem de forma heterogênea e, assim, se configuram em processos desiguais de oportunidades ao acesso do ensino e da aprendizagem.

Inobstante a isso, a racionalidade neoconservadora do governo com ênfase na família e no indivíduo são elementos em comum que podem ser destacados em vários enunciados de políticas educacionais. A sutileza desses enunciados aponta para o deslocamento da responsabilização das famílias pela educação dos filhos. O material publicado em 2015, por Carlos Nadalim, atual Secretário da Alfabetização, do Ministério da Educação, intitulado “as 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa”<sup>4</sup>, oferece fortes indicativos das novas tendências na materialidade das políticas educacionais propostas.

<sup>3</sup> <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

<sup>4</sup> [www.comoeducarseusfilhos.com.br](http://www.comoeducarseusfilhos.com.br)

Lockmann (2020), em um de seus estudos recentes, analisou os Projetos de Lei<sup>5</sup> que tematizavam a educação domiciliar, ensino domiciliar ou a escolarização doméstica, como uma proposta educativa que se encontra em consonância com o pensamento conservador vigente no Brasil. Vários Estados brasileiros aprovaram projetos regulamentando a educação domiciliar, no entanto, foram suspensos pelos Tribunais de Justiça com o entendimento de que compete a União propor a regulamentação e as normas dessa modalidade educacional. Recentemente o Projeto de Lei 1.338/2022<sup>6</sup> foi aprovado pela Câmara dos Deputados Federais propondo a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. O projeto de lei segue tramitando no Senado em regime de urgência e está em análise na Comissão da Educação. O ensino domiciliar ou também chamado de *homeschooling* prevê que a educação fique sob responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis, cabendo a família, a escolha dos filhos frequentar presencialmente as instituições escolares ou comprovar a adoção das exigências do regime da educação domiciliar e prover a educação dos filhos enclausurados nas suas residências. Para Lockmann (2020, p. 08), “os enunciados presentes em tais documentos se ligam a uma forma de ser do pensamento político, econômico, social e educacional de uma época”. O que Nogueira-Ramirez (2009), define como estratégia de governamento econômica e eficiente.

[...] se percebe uma virada na forma do governo pedagógico: a crítica à escola e à ‘pedagogia tradicional’, a defesa dos direitos e necessidades da criança pode ser facilmente percebida como parte de uma mudança na estratégia do governo; uma, digamos assim, ‘economização’ nos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos seus resultados. Lembremos: ‘governar menos para governar mais’: a característica que vai orientar os dispositivos do governo que se desprezaram desde a modernidade até hoje. (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 241).

As acusações de fracasso sobre a escola pública por não atender as demandas da sociedade contemporânea são usadas como ponto central para as mudanças no governo da educação e a busca de eficiência dos resultados, o que Carvalho (2020) chama de movimento de precarização da escola pública, como dispositivo de segurança do governo neoliberal. Para Veiga–Neto (2000, p. 14-15), “fica cada vez mais problemático falar-se simplesmente em ‘escola’; ao invés disso, é preciso esclarecer de que ‘tipo de escola’ está se falando — para *quem* ela se destina, *quais* objetivos ela quer atender, *como* ela está sendo pensada, *onde* ela está funcionando, etc.” (grifos do autor). A escola foi idealizada para atender as demandas da sociedade, se configurando “como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar” (VEIGA–NETO, 2000, p. 15). Contudo, percebemos um deslocamento dos dispositivos de segurança no campo educacional, que passam da lógica disciplinar para a lógica do controle. A conexão contínua das novas tecnologias e as comunicações instantâneas mudaram nossas práticas cotidianas e as práticas escolares. Para moldar o *sujeito-cliente* (VEIGA–NETO, 2000) para viver na sociedade da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), não é mais necessário o confinamento “porque hoje há muitos outros dispositivos de controle social, cada vez mais baratos e mais disseminados [...] o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica<sup>7</sup>” (VEIGA–NETO, 2000, p. 16). É inegável que o governo, nas políticas educacionais Contemporâneas, está se constituindo dentro da racionalidade de controle social barato e constante, que passa a falsa impressão de liberdade, pois está atrelado a mecanismos de controle de desempenho, qualidade e produtividade.

De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores,

<sup>5</sup> PL 6001/2001, Ricardo Izar - PTB/SP; PL 3179/2012, Lincoln Portela - PR/MG; PL 3261/2015, Eduardo Bolsonaro; PL10185/2018, Alan Rick – DEM/AC; PL 2401/2019, Poder Executivo; PL 5852/2019, Pastor Eurico – PATRIOTA/PE; PL 3262, Chris Tonietto – PSL/RJ, Bia Kicis - PSL/DF e Caroline de Toni – PSL/SC.

<sup>6</sup> <https://www25.senado.leg.br>

<sup>7</sup> Como o próprio nome diz, panóptico nos remete à ideia de visão total, sendo que “pan” significa tudo e “óptico” visão. Um dos grandes estudiosos do panóptico foi o filósofo francês Michel Foucault, com obras importantes nessa área, incluindo o livro “Vigiar e punir: o nascimento da prisão”, de 1976.

profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo. (DEAN, 1999, apud VEIGA-NETO, 2000 p. 13).

A reinvenção da organização escolar e pedagógica dentro dos regimes de dominação neoliberais promove um agenciamento coletivo das massas populares e o fortalecimento das “pedagogias tecnicistas” (VEIGA-NETO, 2000). Nessa esteira, o processo de aprendizagem está centrado em métodos e atividades vazias no que condiz a conteúdos, rumos e objetivos educacionais. Conforme Nogueira e Lapuente (2021), o tecnicismo, a padronização foram observados na proposta do programa *Tempo de Aprender*. A análise do material disponibilizado na página eletrônica do programa para a formação continuada dos professores alfabetizadores levou as autoras a perceberem que ele prioriza uma instrução diretiva e sequencial, nega as especificidades do sujeito e, desse modo, coloca em segundo plano o desenvolvimento cognitivo presente no processo de aprendizagem.

Identificou-se uma proposta focada em instrução diretiva para o professor, na qual é indicado passo a passo o modo como o ensino deve proceder. As aulas apresentadas nos vídeos são visivelmente organizadas para o curso, não correspondendo à realidade das escolas brasileiras, e as crianças só falam respostas esperadas, nunca conversam entre elas e basicamente não caminham pela sala. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15).

As autoras ainda destacam que, no contexto desse programa, os professores assumem o papel de receptores, suas experiências, suas histórias e seus saberes não são considerados e nem podem ser compartilhados, pois o programa tem o enfoque na promoção da aprendizagem individual de cada professor. Nörnberg (2020) problematiza que essas políticas conduzem à desintelectualização dos docentes, atribuindo-lhes o papel de facilitadores ou mediadores da aprendizagem. Nesse contexto, os educadores não precisam pensar sobre a dinâmica dos processos educacionais, pois estão se transformando em aplicadores de materiais didáticos, metodologias de ensino e avaliações. “Não há necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15).

A naturalização da aprendizagem, como algo banal e possível a todos, bastando somente seguir as instruções das evidências científicas para que a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita seja garantida implica em um risco, como alertam Lopes e Enzweiler, (2021, p. 17), “considerando-se o contexto historicamente excludente do Brasil, não como uma possibilidade de mudança, mas como a acentuação e a perpetuação de desigualdades de ordens variadas dentro do espaço escolar”. Negar as diferenças sociais e econômicas em um país com as dimensões territoriais como o nosso certamente é uma forma de exclusão e negação da realidade, abandonando cada um à sua própria sorte e atribuindo a cada indivíduo a responsabilização pelo seu desenvolvimento educacional. Conforme Mendes e Gomes (2019), um estudo lançado no ano de 2019 realizado pela UFMG e pela UNESCO gerou o relatório da Qualidade da Infraestrutura das Escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil. Os resultados do estudo demonstraram que as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, localizadas principalmente na região Norte e na zona rural apresentam condições muito precárias na sua estrutura, não possuem nem mesmo um banheiro dentro do prédio.

Diante dessa realidade, filiamo-nos a Mendes e Gomes (2019), quando questionam se os países que serviram de exemplos de experiências exitosas na eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita têm as mesmas condições materiais, estruturais e humanas da maioria das escolas brasileiras. Os textos da PNA e do programa *Tempo de Aprender* tentam nos passar o estereótipo da *eficácia* pelas reiteradas vezes que a palavra aparece nos materiais das políticas propostas. Assumindo, conforme Larrosa (1994), um lugar comum no discurso, pelo fato de todo mundo dizer e saber. Esse poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo, está explícito nas recentes políticas educacionais instituídas, que versam sobre a formação continuada de professores, que usam nos textos

uma linguagem emblemática e sensacionalista. A Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), propõe referenciais para orientar a formação continuada dos professores. O sexto artigo, estabelece os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica e, em seu sétimo inciso, refere a disseminação de uma cultura escolar de sucesso e eficácia em toda a comunidade escolar.

VII – Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno. (BRASIL, 2020, p. 4).

Com essa lógica o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe* (BRASIL, 2021, p. 11) destaca que “utilizar as evidências científicas na condução de políticas públicas é, portanto, uma forma de mobilizar o princípio da eficiência, que deve reger a administração pública”. Segundo o MEC, o Renabe (2021) é baseado em práticas de países que tiveram avanços significativos nas avaliações externas internacionais quando passaram a se basear em evidências científicas. O uso dos enunciados da eficácia, da eficiência e do sucesso nos discursos das políticas foi banalizado e deverá ser o produto a ser perseguido por toda a equipe escolar, gestores, professores, alunos e pais. No entanto, não se encontra no texto das políticas de formação continuada de professores a materialidade, os modos como elas podem se concretizar em realidades tão diversas como as nossas. O perigo do deslumbramento das políticas importadas, baseadas em evidências científicas, é não ter conhecimento, ou esquecer a realidade da educação pública do nosso país. A eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita não será concretizada somente com políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, sem, com isso, desconsiderar a sua importância no desenvolvimento profissional do professor. Contudo, esse estudo direciona para a necessidade de políticas com ações articuladas e permanentes que alcancem a fragilidade dos diferentes aspectos envolvidos para a construção de uma educação de qualidade e eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos das políticas de formação continuada de professores e dos programas de formação continuada para alfabetizadores demonstram que o discurso da eficiência e eficácia já estava presente há muito tempo nos textos das políticas. Contudo, as recentes políticas trazem um discurso mais enfático de que basta implantar a nova política de formação continuada de professores para que a eficácia seja garantida, atribuindo a falta de sucesso escolar somente ao fator metodológico de alfabetização. O imperativo da eficiência e eficácia no espaço escolar desencadeou a ascensão do conceito de *aprendizagem* – um conceito atrelado a resultados aferidos em avaliações externas. O papel do professor fica reduzido a um mero facilitador da aprendizagem que somente precisa seguir o treinamento previsto pela formação continuada para que o sucesso da aprendizagem seja garantido.

Importa destacar que esta pesquisa não nega a necessidade de estudos e políticas que visam sanar fatores que interferem na eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita. Nosso objetivo se concentrou em questionar o discurso da eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita inscritos nos documentos das políticas de formação continuada de professores atrelados somente ao papel do professor e da metodologia usada, como se a aprendizagem fosse algo natural e bastasse o professor ensinar para o aluno aprender, ou ainda; como se a aprendizagem da leitura e da escrita acontecesse naturalmente, sem a participação do professor, somente usando mecanismos de treinamento e memorização.

Nos textos dos documentos das recentes políticas propostas pelo Governo Federal, observa-se o deslumbramento das políticas importadas, baseadas em evidências científicas, distantes da realidade sobre a educação pública do nosso país. O estudo indica que as políticas propagam um discurso que

responsabiliza somente os professores e os alunos pela eficácia da aprendizagem e nega os múltiplos fatores que interferem na eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita, como a extrema pobreza, a violência social e o abandono intelectual que assola grande parte da população, como a precarização material e humano das escolas públicas brasileiras.

As discussões desse estudo apontam para a necessidade de ações que abrangem os múltiplos aspectos envolvidos na construção de uma educação de qualidade, que não estão restritas somente as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Masschelein e Simons (2021) contribuem com o tema em discussão, destacando que muitas políticas atribuem a escola, a responsabilidade da busca de soluções de problemas sociais. “Assim, problemas sociais, culturais e econômicos são traduzidos em problemas de aprendizagem e uma nova lista de competências é acrescentada a um currículo” (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 109, 2021). Ainda, conforme os autores, a escola e os professores são incumbidos de tarefas impossíveis de serem cumpridas somente com ações desenvolvidas na prática pedagógica. Essa situação precariza e desvaloriza o professor, que é visto como um profissional que está em falta com a sociedade, pois não consegue dar conta das atribuições do seu trabalho e carrega o peso do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de pesquisa*, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

BIESTA, Gert J. J. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Traductor: Carlos Ernesto Noguera–Ramírez. *Traducción Pedagogía y Saberes* No. 44. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016. pp. 119–129

BIESTA Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1. Ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. PROFA. Documento de apresentação. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro. 2001.

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 de jan. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020*. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de aprender*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP N°:14/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2021. Disponível em: . Acesso em: 22 de julho de 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o Neoliberalismo de Subjetividades Precárias: Incidências na Escola Pública Brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – pag 935-956 (set - dez 2020): —Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação. DOI:10.12957/riae.2020.54579.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 22 de março de 2021.

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andreia. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(20). 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. *Pedagogía y Saberes*, 2019, 51, 89-102.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2021.

MENDES, Adelma Barros; GOMES Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. In: *Revista Brasileira de Alfabetização* [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial, p.112-116.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *O governmento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214933, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

UNESCO. *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC Ministério da Educação e do Desporto. Cortez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:**

Autora 1 – Autora da pesquisa, coleta e análise dos dados e escrita final.

Autor 2 – Orientadora da pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.