

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

**RASTROS E VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA HISTÓRIA A SER  
CONSIDERADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Santa Maria, RS  
2017



**Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte**

**RASTROS E VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR: UMA HISTÓRIA A SER CONSIDERADA NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), com requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leandra Boer Possa

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bragamonte, Patricia Luciene de Albuquerque  
RASTROS E VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA HISTÓRIA A SER CONSIDERADA  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA / Patricia Luciene de Albuquerque  
Bragamonte.- 2017.  
182 f.; 30 cm

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leandra Boer Possa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Colégio Politécnico, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Produção do professor alfabetizador. . . . 2.  
Governamentalidade 3. Formação Continuada 4. PNAIC I. ,  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leandra Boer Possa II. Título.

---

©2017

Todos os direitos reservados a Patricia Luciene de Albuquerque Bragamonte A reprodução de partes ou do todo desse trabalho só poderá ser feita mediante citação da fonte.

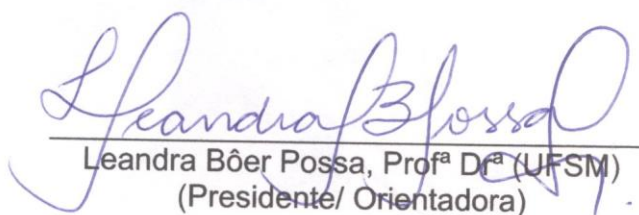
Endereço: Av. Eurípedes Brasil Milano, n 3360, Bairro Cidade Alta, Alegrete, RS. CEP: 97543-240.

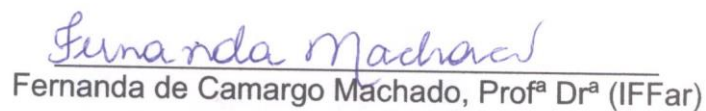
Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

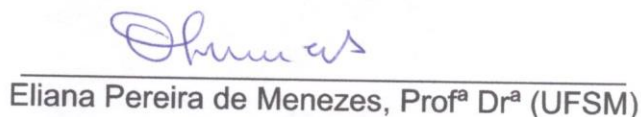
**RASTROS E VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR: UMA HISTÓRIA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), com requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

**Aprovada em 31 de agosto de 2017:**

  
Leandra Bôer Possa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/ Orientadora)

  
Fernanda de Camargo Machado, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (IFFar)

  
Eliana Pereira de Menezes, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (UFSM)

Santa Maria, RS  
2017



*Dedico esta Dissertação ao meu marido Henrique  
Bragamonte. Companheiro de todas as horas e  
incentivador incansável...  
E ao meu filho Davi Bragamonte. Ajudante do papai e  
da mamãe nas horas incansáveis.*





*Nesta minha viagem...*

*Agradeço aos meus colegas de Grupo de Pesquisa – GEPE – com quem desejo continuar partilhando estudos e vida.*

*Agradeço, especialmente, à Prof<sup>a</sup> Leandra Possa que tem “labutado com a minha vontade de saber, sem jamais ter se colocado à “saída da caverna”, ou melhor, sem jamais sequer ter aventado que haja um “lado de fora da caverna” (SANTOS, 2006, p. 5).*

*Agradeço, à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, de forma especial, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, a seus professores, especialmente a Prof<sup>a</sup> Marilene Dalla Corte, e secretárias pelo modo como fui acolhida enquanto estudante desta instituição.*

*Agradeço, às professoras Fernanda Camargo e Eliana da Costa Pereira Menezes pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação e defesa desta pesquisa. As suas contribuições durante a banca de qualificação foram fundamentais para a continuação deste estudo*

*Agradeço, à Escola Marcelo de Freitas Faraco, à equipe gestora, especialmente a Prof<sup>a</sup> Jane Carvalho, pela sua parceria e compreensão e a Prof<sup>a</sup> Jaqueline Assis Brasil pelo apoio e companheirismo.*

*Agradeço ao Henrique Bragamonte (Kiko) – aquele que escolhi para compartilhar minha vida – por ser alguém que faz de mim uma mulher mais forte, mais persistente e também mais sonhadora; por estar comigo construindo passo a passo esta trajetória. A você, Henrique, o meu agradecimento mais caloroso, pois é quem ensina-me a arte de amar.*



*O valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma ciência rigorosa não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade, aprende-se a alcançar um fim de modo pertinente. Nesse sentido, é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido um homem de ciência. (NIETZSCHE, 2005, p. 161)*



## RESUMO

### **RASTROS E VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA HISTÓRIA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

AUTORA: PATRÍCIA LUCIENE DE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE  
ORIENTADORA: LEANDRA BÔER POSSA

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional na linha de pesquisa Gestão Pedagógicas e Contextos Educativos. Como tema tem as práticas de produção do professor alfabetizador. A pesquisa, inspirada nos estudos pós-estruturalistas, especialmente nos estudos foucaultianos, opera com a noção-ferramenta da governamentalidade para desenvolver um exercício de produção e análise de uma materialidade construída a partir dos materiais selecionados. Metodologicamente, buscou-se cartografar rastros de onde foi possível visualizar, na produção científica e na legislação brasileira, movimentos históricos em que os discursos, como práticas, inventam uma posição-sujeito nomeada como professor alfabetizador. Esta cartografia possibilitou a delimitação do problema de investigação: Como emergem no Brasil as práticas de produção do professor alfabetizador e o que seria potente saber quando se é formadora de professores alfabetizadores nos programas de formação continuada? Para tanto, o objetivo geral: implicar a formação continuada de professores alfabetizadores a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil. E, os objetivos específicos: fazer ver alguns rastros em pesquisas acadêmicas e em atos regulatórios do Estado a proliferação discursiva das práticas de produção do professor alfabetizador; compreender como os programas de formação continuada atuam como práticas de produção do professor alfabetizador na governamentalidade neoliberal; e apontar algumas outras estratégias de condução na formação do professor alfabetizador. Ao dar visibilidade aos rastros encontrados na produção científica e na legislação, fabricou-se alguns vestígios: um certo silenciamento na legislação sobre o professor alfabetizador entre a década de 1980 e 1990; e a formação continuada como um lugar de produção do professor alfabetizador. Na análise do primeiro vestígio, a partir dos materiais – anais dos seminários de alfabetização; legislação do Ciclo Básico de Alfabetização; revistas da Nova Escola; Parâmetros Curriculares Nacionais; e os Referenciais para a Formação de Professores – foi possível dizer que a produção do professor alfabetizador é uma das estratégias mobilizadas que se vinculam à ordem do governo e da condução dos professores dentro de uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos. No segundo vestígio, analisou-se os programas de formação continuada do professor alfabetizador – Parâmetros Curriculares em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – como movimentos de captura e territórios de confinamento, onde o docente é produzido e se produz dentro da governamentalidade neoliberal como um professor economicamente produtivo e politicamente útil: o professor alfabetizador.

**Palavras-chave:** Produção do professor alfabetizador. Governamentalidade. Formação Continuada. PNAIC.



## RESUMEN

### **RASTROS Y VESTÍGIOS DE LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DEL PROFESOR ALFABETIZADOR: UNA HISTORIA A SER CONSIDERADA EN LA FORMACIÓN CONTINUADA**

**AUTHORA: PATRÍCIA LUCIENE DE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE**  
**ORIENTACIÓN: LEANDRA BÔER POSSA**

Esta disertación fue desarrollada en el Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional a Gestão Pedagógicas e Contextos Educativos en la línea de investigación Gestão Pedagógicas e Contextos Educativos. Como tema tiene las prácticas de producción del profesor alfabetizador. Inspirada en los estudios foucaultianos, opera con la noción-herramienta de la gubernamentalidad para implicar la formación continuada de profesores alfabetizadores en una análisis de las prácticas de producción del profesor alfabetizador en Brasil. La metodología buscó cartografiar rastros para visualizar, en las investigaciones científicas y en la legislación brasileña, movimientos históricos en que, los discursos, como prácticas, inventan una posición-sujeto nombrados como profesores alfabetizadores. En la investigación científica se visualizó la intensificación de la producción sobre el profesor alfabetizador relacionado con la alfabetización de niños a partir de los años 80. En la legislación, se visualizó el lugar de la alfabetización entre prácticas de civismo, de cualificación, de universalidad, de ciudadanía y de metas. En la relación con los profesores, prácticas colaborativas, voluntarias y obligatorias. A dar visibilidad a los rastros, se fabricarán algunos vestigios: un cierto silenciamiento en la legislación sobre el profesor alfabetizador entre la década de 1980 y 1990; y la formación continuada como un espacio de producción del profesor alfabetizador. Esta cartografía posibilitó la delimitación del problema de investigación: ¿Cómo emergem en Brasil las prácticas de producción del profesor alfabetizador y qué sería potente conocer y saber de ello cuando se es formadora de profesores alfabetizadores en los programas de formación continuada? El objetivo general: implicar la formación continuada de profesores alfabetizadores a un análisis de las prácticas de producción del profesor alfabetizador en Brasil. Los objetivos específicos: hacer ver algunos rastros en investigaciones académicas y en actos regulatorios del Estado a proliferación discursiva das prácticas de producción del profesor alfabetizador; comprender como los programas de formación continuada actúan como prácticas de producción del profesor alfabetizador en la gubernamentalidad neoliberal; y señalar algunas otras estrategias de conducción de la formación del profesor alfabetizador. Al dar visibilidad a los rastros encontrados en la producción científica y en la legislación, se há fabricado algunos vestigios: un cierto silenciamiento en la legislación sobre el profesor alfabetizador entre la década de 1980 y 1990; y la formación continuada como un espacio de producción del profesor alfabetizador. Na análise do primeiro vestígio, a partir de los materiales – anales de los seminarios de alfabetización; legislación del Ciclo Básico de Alfabetización; revistas de la Nueva Escuela; Parámetros Curriculares Nacionales; y los Referenciales para la Formación de Profesores – fue posible decir que la producción del profesor alfabetizador es una de las estrategias movilizadas, que se vinculan al orden del gobierno y la conducción de los profesores dentro de una racionalidad que pretende incluir a todos y gestionar riesgos. En el análisis del segundo vestigio, se analizaron los programas de formación continuada del profesor alfabetizador - Parámetros Curriculares en Acción, Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores, Pro-Letramento y Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta - como movimientos de captura y territorios de confinamiento, donde el docente es producido y se produce dentro de la gubernamentalidad neoliberal como un profesor económicamente productivo y políticamente útil: el profesor alfabetizador.

**Palabras-clave:** Producción del profesor alfabetizador. Gubernamentalidad. Formación continua. PNAIC.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tags construído pela autora.....	47
Figura 2 – Práticas dos professores alfabetizadores.....	47



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações didáticas para os professores alfabetizadores .....	113
Quadro 2 – Competências para a formação dos professores alfabetizadores .....	116
Quadro 3 – Ênfase dos programas de formação continuada PCN em Ação, PROFA e PRÓ-LETRAMENTO: o processo de aprendizagem .....	138
Quadro 4 – Ênfase do programa de formação continuada PNAIC: o resultado da alfabetização .....	139



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Materiais selecionados para a pesquisa.....	42
Tabela 2 –	Produção Científica sobre a Alfabetização de Crianças no Brasil e sobre o Professor Alfabetizador – 1960 a 1998 .....	55
Tabela 3 –	Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES .....	56
Tabela 4 –	Produções Científicas sobre o Professor Alfabetizador Relatório Alfabetização (SOARES & MACIEL, 2000) e Banco da Capes -1970 a 2016 .....	57
Tabela 5 –	Relação da atuação do Professor Alfabetizador na Produção Científica Banco de Teses e Dissertações da Capes - 1990 a 2016 ...	59
Tabela 6 –	Grupo 1: Práticas de Estado e a Alfabetização .....	64
Tabela 7 –	Grupo 2: Práticas de Estado e o Alfabetizador.....	71
Tabela 8 –	Fragmentos dos materiais analisados .....	101
Tabela 9 –	Resumo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação .....	122
Tabela 10 –	Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) .....	124
Tabela 11 –	Resumo do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (PRÓ-LETRAMENTO).....	126
Tabela 12 –	Resumo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) .....	126



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FinEP	Financiadora de Estudos e Projetos
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN em Ação	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRÓ	Programa de Formação Continuada de Professores dos
LETRAMENTO	Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RNE	Revista Nova Escola
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>26</b>
<b>1 CONTINUANDO A VIAGEM</b> .....	<b>29</b>
1.1 POR ONDE JÁ NAVEGUEI: OS ENREDOS COM O TEMA DE PESQUISA ...	30
1.2 INDO PARA OUTRAS DIREÇÕES.....	33
1.3 ESCOLHENDO COORDENADAS.....	37
1.3.1 Um modo de ver a paisagem - a governamentalidade .....	43
<b>2 ESCOLHENDO ITINERÁRIOS - NO RASTRO DAS PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	<b>47</b>
2.1 PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....	50
2.2 PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A LEGISLAÇÃO .....	61
<b>3 REGISTRANDO VESTÍGIOS I: DO VÁCUO REGULATÓRIO À EMERGÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	<b>78</b>
3.1 MOVIMENTO DE MOBILIZAÇÃO E DE REGULAÇÃO – PENSANDO SOBRE ALGUMAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE .....	80
3.2 A INCLUSÃO E O GERENCIAMENTO DE RISCO NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR .....	98
<b>4 REGISTRANDO VESTÍGIOS II: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	<b>111</b>
4.1 DOS MOVIMENTOS DE CAPTURA.....	112
4.2 DOS TERRITÓRIOS DE CONFINAMENTO.....	121
4.3 RESSONÂNCIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PNAIC.....	133
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – NAVEGAR AINDA É PRECISO</b> .....	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A - PROPOSTA DE UNIDADES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> ....	<b>165</b>
<b>ANEXO A - QUADRO COM RESUMO DA PESQUISA NO RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO (SOARES &amp; MACIEL, 2000) E NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 1970 A 2016</b> .....	<b>168</b>
<b>ANEXO B - QUADRO COM RESUMO DA PESQUISA NO SITE DO PLANALTO DE 1970 A 2016</b> .....	<b>186</b>



## APRESENTAÇÃO

*Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras [...] E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar 'peças' ou 'bocados', verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD, 1993, p.26).*

Ao iniciar as conversas sobre este trabalho, utilizo-me das palavras de Ewald (1993) para dizer que esta pesquisa é um convite “para discutirmos nossos trabalhos comuns” (FOUCAULT, 2004, p. 294). Não carrega uma verdade sobre um objeto que se pretende apreender. Não pode ser lida como algo fixo ou estável. Esta pesquisa, por estar ancorada nos estudos pós-estruturalistas – especialmente no pensamento de Michel Foucault –, é um trabalho móvel, fluído. Um pensamento cheio de incertezas, mas com uma grande vontade de continuar a refletir.

A construção dessa Dissertação apresenta algumas insatisfações com o já-sabido que surgiram durante o Curso de Mestrado, a partir das minhas experiências enquanto profissional e acadêmica da área da Educação. Este processo de estranhamento possibilitou que a proposta de investigação, engendrada com as minhas inquietações, impulsionasse o desejo de “extrair visibilidades [...] de colocar novos focos de luz sobre as “coisas” [...] para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos” (BUJES, 2007, p.32) naquilo que eu estava sendo/fazendo: uma professora alfabetizadora.

A fim de melhor trabalhar com a temática a que me propus desenvolver – as práticas de produção do professor alfabetizador – organizei esta Dissertação em cinco capítulos.

O primeiro capítulo – “Continuando a viagem...” – subdivide-se em três seções que se articulam entre si e expõe como o estudo foi pensado e organizado, desenhando os deslocamentos que suscitaram as rotas da pesquisa. Na primeira seção – “Por onde já naveguei: os enredos com o tema de pesquisa” – apresento como fui sendo capturada por esta pesquisa, através do exercício de pensar sobre o meu próprio pensamento; de dar sentido às minhas experiências; e de juntar diversos fragmentos do meu Projeto de Dissertação que, ao serem lembrados, foram também ressignificados. Na segunda seção – “Indo para outras direções” – narro os deslocamentos que permitiram a produção do meu tema de pesquisa e

apresento o problema e os objetivos dessa investigação. Na terceira seção – “Escolhendo coordenadas” — descrevo os materiais que constituíram o *corpus* de análise, bem como a forma como eles foram escolhidos para a escrita da Dissertação. Apresento, também a noção de governamentalidade de Michel Foucault, que foi a ferramenta a partir da qual eu construí minha Dissertação.

No segundo capítulo – “Escolhendo itinerários – no rastro das práticas da produção do professor alfabetizador” – apresento os vestígios que encontrei sobre as práticas da produção do professor alfabetizador na produção acadêmica – seção “Práticas do professor alfabetizador e a produção científica” – e na legislação – seção “Práticas da produção do professor alfabetizador e a legislação” –, a partir de uma espécie de varredura dos *sites* oficiais do Governo Federal a procura de materiais que me ajudassem a entender o estabelecimento das práticas de produção do professor alfabetizador, que tanto me intrigavam.

No terceiro capítulo – “Registrando vestígios I: do vácuo regulatório à emergência do professor alfabetizador” – a partir da análise dos movimentos de mobilização e de regulação que atravessam, regulam e produzem as práticas do professor alfabetizador – discutidos na seção “Movimento de mobilização e de regulação – pensando sobre algumas condições de possibilidade” –, percebo as conexões entre essas práticas, a inclusão e o gerenciamento de risco – seção “A inclusão e o gerenciamento de risco nas tramas das práticas da produção do professor alfabetizador”.

No quarto capítulo – “Registrando vestígios II: a formação continuada e a produção do professor alfabetizador” – analiso a formação continuada como movimento de captura dos professores e os programas do Governo Federal como territórios de confinamento desses docentes na produção do professor alfabetizador, focando em algumas práticas do PNAIC como estratégias de condução de condutas dentro dos preceitos da governamentalidade neoliberal. Para isso, subdivido em três seções: “Dos movimentos de captura”; “Dos territórios de confinamento; e “Ressonâncias da governamentalidade neoliberal na produção do professor alfabetizador no PNAIC”.

No quinto e último capítulo – “Considerações finais – navegar ainda é preciso...” – retomo algumas conclusões já feitas nos capítulos com a finalidade de fazer amarrações e dar algumas repostas para as questões de pesquisa que propus investigar, discorrendo sobre as possíveis contribuições desse estudo.

## 1 CONTINUANDO A VIAGEM...

*O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 2004, p. 294).*

A escrita da minha Dissertação não é um começo nem um final: é mais um momento de *travessia*<sup>2</sup> de mim mesma, que possibilitou - como diz Foucault - tornar-me um pouco mais diferente do que eu era. Essa diferença – que se dá na relação entre vida e trabalho, vida e estudo, trabalho e pesquisa – permitiu que a minha produção não fosse apenas para cumprir rituais acadêmicos, mas um investimento carregado de desejo em ultrapassar meu próprio pensamento para liberar-me “daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1990, p. 14), ou ainda, para colocar em suspenso algumas representações que habitam meu modo de pensar e existir como professora.

Assim como diz Foucault (2004), eu não sou uma escritora, nem uma filósofa, nem uma grande figura da vida intelectual: sou uma professora – uma professora alfabetizadora. O mais intrigante e, com certeza, o mais interessante dessa pesquisa foi justamente que *ser uma professora alfabetizadora* me inquietou; colocou-me em uma atitude de risco (FISCHER, 2007) e me oportunizou a experiência dos perigos do pensar, porque

o próprio pensamento [me] parece como uma máquina de guerra. É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para **fora do reconhecível e do tranquilizador**, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um ato arriscado, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 408 – grifos meus).

Aventurar-se para "fora do reconhecível e do tranquilizador" não é uma tarefa evidente, simples, aligeirada ou linear, mas uma empreitada arriscada, exaustiva, inesperada, de muitas idas e vindas que exige “saber dançar [...] com os conceitos, com as palavras; [...] saber dançar com a pena” (NIETZSCHE, 1988, p. 68), ou seja,

---

<sup>2</sup> O uso da letra cursiva em algumas palavras e expressões, ao longo do texto, referem-se a algumas falas comigo mesma, lembranças, sensações, percepções, desejos, ações e noções pós-estruturalistas que faço uso para analisar e compreender o contexto de pesquisa que produzo.

exige muito tempo de leitura (*de muita leitura!*), de dedicação à escrita, de longos momentos com a Orientadora, de conversas com a própria história, de envolvimento com sentimentos que vão surgindo. Enfim, exige certa violência consigo mesmo (DELEUZE, 1992).

Não sou capaz de dizer o ponto exato do começo da minha *aventura* que resultou nessa escrita, mas, em algum momento, após as leituras de textos<sup>3</sup>, estudos e disciplinas na perspectiva pós-estruturalista<sup>4</sup> - especialmente nos estudos inspirados em Michel Foucault –, possibilitou “um genuíno estranhamento de pesquisador[a] em relação àquilo que [me] é cotidiano e familiar” (FISCHER, 2007, p. 56).

Esse “estranhamento” fez emergir fissuras que foram “modificando as minhas lentes [...] desenhando outro objeto, que foi se ampliando, complexificando e sendo tecido em novas relações” (BUJES, 2007, p.22), tornando “difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2006, p. 180) – *como ser uma professora alfabetizadora tornou-se difícil para mim!* – e criando as rotas que me fizeram chegar até aqui.

Nessa perspectiva, passo a descrever as rotas que conduziram à construção dessa Dissertação, apresentando neste primeiro capítulo o panorama onde se situa a investigação. De uma forma breve, inicio mostrando meus enredos com a temática, trazendo pontos importantes que me levaram a seguir determinado rumo, mas, principalmente que me fizeram enxergar o problema sob um olhar que inegavelmente tem relação com quem eu sou. Após, apresento as ferramentas propostas para análise.

## 1.1 POR ONDE JÁ NAVEGUEI: OS ENREDOS COM O TEMA DE PESQUISA

Na escrita do meu Projeto de Dissertação, muito mais do que entender onde foi o ponto de ruptura na minha trajetória de profissional da educação, que foi baseada em uma formação permeada pela Teoria Crítica<sup>5</sup>, com o enfoque das

---

<sup>3</sup> Cito aqui os primeiros textos que foram discutidos e que provocaram alguns deslocamentos no meu modo de pensar: Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade (SCHÖPKE, 2004), Paradigmas? Cuidado com eles! (VEIGA-NETO, 2007).

<sup>4</sup> Especialmente as disciplinas de Leitura Dirigida – ministrada pela minha Orientadora – e Seminário Avançado III LP 2/LP3: Filosofia da Diferença e Educação – ministrada pelas professoras Elisete Tomazetti, Marcia Lazzarin e Claudia Benetti.

<sup>5</sup> Esta teoria centra-se no questionamento do papel que a escola, a pedagogia e o currículo exercem na produção e reprodução das formas de dominação, especialmente na dominação de classes. O

disciplinas nas pedagogias construtivistas<sup>6</sup>, busquei entender por onde passaram algumas *fissuras* que inicialmente permitiram que os processos de formação continuada e os seus efeitos na produção dos professores fossem entrando no campo da minha visão.

Ao narrar meus primeiros movimentos de pesquisa no Projeto de Dissertação, destaquei três movimentos que tornaram possível pensar, constituir e eleger – naquele momento – o tema do Projeto: uma *insatisfação* com as práticas da formação continuada do PNAIC; um *desconforto* com relação à crença da prática dos relatos de experiências dos professores; e um *estranhamento* com as práticas que me eram familiares desde o início de minha formação no Curso Normal e na Pedagogia.

Esses movimentos, por onde passaram as fissuras que foram modificando meu modo de ‘ver’, colocaram em “funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2007, p. 109), aproximando minha vontade de saber<sup>7</sup> ao “estranhamento [...] para engendrar novos problemas” (BUJES, 2007, p. 33) e despertando um fascínio pela arte de pensar de outra forma o conhecido (FISCHER, 2007).

Por isso, durante a escrita do Projeto de Dissertação, na tentativa de ‘ver’ o conhecido como problema (NIETZSCHE, 2006), eu olhei para formação continuada de professores do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>8</sup> (PNAIC ou Pacto), na condição de Orientadora de Estudos<sup>9</sup> - enquanto participava das formações ofertadas pela Universidade Federal de Santa Maria

---

autor Tomaz Tadeu da Silva (1999) aborda esse tema no livro Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo.

<sup>6</sup> Entendo por pedagogias construtivistas as teorias educacionais que utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica e tem como núcleo o construtivismo.

<sup>7</sup> A vontade de saber trata-se de mover-se no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos. E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo para que possamos encontrar “algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para, a partir daí nos lançarmos para novas perguntas [...] cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

<sup>8</sup> O programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – também chamado de Pacto – é um compromisso formal firmado entre os governos do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ele foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e está sendo desenvolvido através de um programa de formação continuada dos professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, inclusive em turmas multisseriadas. Em outra seção abordarei o estudo do Pacto.

<sup>9</sup> O Pacto está organizado em vários perfis com determinadas funções (BRASIL, 2012a). O perfil Orientador de Estudo tem a função de multiplicar a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior para os professores alfabetizadores, de acordo com os cadernos do programa.

(UFSM) e ministrava os encontros para os Professores Alfabetizadores no município onde resido, Alegrete/RS.

Olhar para este programa do qual participo desde 2012 e para os seus cadernos de formação que já tinham sido utilizados e até mesmo riscados (com minhas anotações pessoais), foi uma tarefa desgastante e angustiante que me rendeu muitas tentativas frustradas e muitos desencontros, mas que também me fez perceber que eu não podia “temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Foi com essa ‘picada’ *deleuziana* que resolvi sair da minha zona de conforto e ir à busca de novas armas. Nesse momento, me encontrei com os estudos sobre a Cartografia<sup>10</sup> de Gilles Deleuze e Félix Guattari que me convidaram a

Ir *além* [...] pensar que é possível permitir que a pluralidade imetódica das práticas investigativas nos atravesse como pesquisadoras/es, [...] no sentido de Foucault e também de Nietzsche: [...] como criação de outros modos de existência, como invenção de novas possibilidades de vida. [...] Ou seja, a coisa toda da prática da pesquisa é da ordem da criação – ética e estética -, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa a qualquer mestria (CORAZZA, 2007, p.124 grifos do autor).

Essas leituras me atravessaram de tal forma que colocaram em movimento uma outra postura de pesquisadora, mudando o meu modo de olhar para os cadernos de formação do programa, fazendo-me abandonar a exausta tentativa de estabilizá-los, para estar disponível aos acasos que o próprio material me oferecia. Então, com uma atitude quase desinteressada de encontrar algo, mas, atenta ao que estava lendo, retomei as leituras que já havia feito na expectativa de pôr em funcionamento uma “sensibilidade suspeita”, movida por uma “genuína curiosidade” e por uma boa “dose de disponibilidade” (KASTRUP et al., 2009).

Foi assim, que ‘tropecei’ em algo que não havia percebido durante minhas primeiras investidas de leitura nos documentos do Pacto. Estava ali – entre os meus alfarrábios -, não de uma forma oculta, mas, também não tão visível, porém, já estabelecido nas políticas públicas: o *professor alfabetizador*. O mais surpreendente desse encontro – e ousado dizer, o mais potente – não foi apenas o fato de que essa expressão ‘saltava-me aos olhos’ em quase todas as páginas dos cadernos do programa, mas estava presente em todo o meu projeto, pois, subjetivada por esse

---

<sup>10</sup> Os estudos que fiz sobre a Cartografia permeiam toda a Dissertação, sendo destacados no primeiro e segundo capítulos.



discurso, eu também já o havia naturalizado, isto é, fui me constituindo e sendo constituída como uma professora alfabetizadora. E, assim pude perceber que

O encontro [...] é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência (é claro que não estamos falando de uma violência física; mas de um movimento que é violento porque nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar). Deleuze, em *Diálogos* (1998), fala do encontro como uma espécie de solidão extremamente povoada. É solitário (porque um encontro nos atravessa sempre de maneira única e singular) e povoado (porque um encontro se dá entre nós e alguma coisa) (BEDIN DA COSTA, 2014, p. 72 – grifo do autor).

Ao narrar o “encontro” com o professor alfabetizador não estou me referindo a um tipo de descoberta, mas a uma construção, relacionada com os caminhos que tenho percorrido em minha trajetória como professora e pesquisadora, pois, na perspectiva em que me inspiro – os estudos pós-estruturalistas, especialmente os estudos foucaultianos –, os objetos não estão prontos para serem analisados, mas são parte de uma invenção, a partir de nossas condições de possibilidade (VEIGA-NETO, 2003).

Apresentando brevemente algumas das condições que possibilitaram meu encontro e como estabeleci novas rotas, descrevi o que inicialmente me inquietou durante a trajetória que narrei e como fui fazendo aproximações com o objeto de pesquisa. Mas, esses movimentos me deslocaram e me distanciaram de algumas análises que fiz durante o meu Projeto de Dissertação. Esses deslocamentos são o que tem feito essa escrita valer a pena: não saber desde o começo como ela vai terminar.

## 1.2 INDO PARA OUTRAS DIREÇÕES

*O mar é perigoso e suas tempestades são terríveis; mas esses obstáculos nunca foram suficientes para manter o homem em terra. (FERNÃO DE MAGALHÃES, 1520)<sup>11</sup>*

‘Aportei’ no Mestrado trazendo na bagagem muitas certezas forjadas no exercício profissional de quase quinze anos de atuação em turmas de alfabetização de crianças e de imersão nos processos de formação continuada, tanto como participante quanto como formadora: eu estava convicta de que sabia o que era ser

---

<sup>11</sup> Fernão Magalhães foi o navegador português que realizou a primeira viagem de circum-navegação ao mundo. Disponível em <<http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/d28.html>>. Acesso em 21 jun. 2017.

um professor alfabetizador, qual o melhor referencial teórico para a sua formação e também qual a melhor maneira de formá-lo.

Ao me aproximar dos estudos pós-estruturalistas, logo percebi que um dos maiores desafios seria o de abandonar o caminho das “certezas teóricas e de promessas redentoras” (BUJES, 2007, p.16) para enfrentar o mar aberto e navegar no imprevisível. Aos poucos, a partir das leituras, fui me encantando pelas possibilidades desse ‘mar’: sua força, sua potência destruidora e criadora. No mar não há como trilhar caminhos já marcados pelo pisar de outras gerações. Sempre navegamos por caminhos diferentes e chegamos a lugares próximos, mas nunca no mesmo lugar. Não cabe *o mesmo* no mar. No mar é sempre *o outro*.

Com essa metáfora, tentei expressar como me senti: uma marinheira iniciante que deixou seu porto seguro para navegar no mar de outros possíveis, pois, quanto mais eu me envolvia com uma forma de pensar – denominada perspectiva pós-estruturalista – mais eu abandonava a grande vontade de fazer uma contribuição significativa para a educação, desconfiando que o meu anseio não era assim tão urgente e indispensável. Despertava em mim outro desejo, talvez mais humilde, mais exequível, mais útil: dar ‘peças’, ‘bocados’, verdades modestas, novos relances que possam ser utilizados por outros como chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD, 1993).

Como não se pode entrar duas vezes no mesmo mar, pois sempre estão fluindo novas águas (HÉRACLITO DE ÉFESO apud RUSSEL, 2001), ao fazer novamente uma imersão nos materiais, retomar as discussões, as possibilidades que foram apontadas durante a Banca de Qualificação e agregar novos entendimentos aos meus estudos, percebi que outros rumos estavam emergindo e que algumas rotas que foram estabelecidas durante o Projeto de Dissertação deveriam ser abandonadas momentaneamente.

Cada vez mais atraída pelos processos que permitem “tornar-se algo de diferente do que se era ao início” (FOUCAULT, 2004, p. 294), adentrei em um território repleto de tensões e deslocamentos, afastando as certezas e colocando em xeque algumas afirmações. Esses momentos de descaminhos (BUJES, 2007) me permitiram navegar por outras direções, aguçando em mim um certo tipo de

[...] curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si

mesmo [...] Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir [...] de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2014a, p. 13).

Movida por essa curiosidade - que não deseja legitimar o que já se sabe, mas que busca pensar diferentemente para poder continuar a olhar e refletir – comecei a prestar atenção nos assuntos que pulverizavam as reuniões, encontros, seminários e, que há poucos anos, não estavam no centro das preocupações dos professores.

De modo ilustrativo, posso dizer que os docentes conversavam sobre como preencher adequadamente as fichas em relação aos níveis de alfabetização das crianças, os diagnósticos dos alunos não alfabetizados e os encaminhamentos para avaliações com outros profissionais; sugestões de boas atividades para alfabetizar e trocas de materiais; busca de formação constante na área da alfabetização e; reconhecimento como professor alfabetizador, através de cadastros para o recebimento de bolsas, premiações e atestados<sup>12</sup> para a participação em eventos e editais.

Esses assuntos não estavam apenas nas preocupações dos professores da minha escola. Era possível acompanhar na mídia as propagandas que anunciavam programas<sup>13</sup>, concursos, premiações<sup>14</sup>; mostravam atitudes heroicas dos professores<sup>15</sup>; e divulgavam ações do Governo Federal. Nas escolas chegavam cartazes, livros, jogos e manuais. Em todos os momentos de formação dos professores esses assuntos eram de alguma forma contemplados. Era notável que se tratava de algo que tomava conta de muitos espaços e tempos.

Provocada por essas questões, comecei a tentar compreendê-las a partir daquilo que acredito ser o modo de conduzir uma pesquisa com base nos estudos pós-estruturalistas. Então, passei a perguntar-me: Como os docentes são enredados

---

<sup>12</sup> Para participar do edital do PNAIC no município de Alegrete, alguns professores atestaram que eram professores alfabetizadores com resultados reconhecidos na escola em consonância com a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

<sup>13</sup> Destaco quatro pontos da propaganda do Pacto em 2012 e 2013: as palavras de uma autoridade na área - professora Magda Soares - afirmando que o sucesso de toda a escolarização de uma criança dependia da sua alfabetização inicial; a garantia dos investimentos do Governo Federal para a alfabetização de todas as crianças; o testemunho de professoras sobre a necessidade da formação e dos pais sobre o seu papel na educação; e a convocação de toda a sociedade no compromisso em alfabetizar.

<sup>14</sup> Prêmio RBS de Educação – para entender o mundo (2013); Prêmio Municipal Educador Paulo Freire de Educação/Alfabetização (2012).

<sup>15</sup> Lembro de duas propagandas que nessa mesma época me marcaram muito: “Um bom professor, um bom começo” e “Professor atravessa o rio a nado há 20 anos para dar aula”.

nessas práticas que os descrevem como ‘professores alfabetizadores’, conformando o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar? A quem essas práticas servem? Como elas foram inventadas? Que efeitos produzem nos sujeitos envolvidos com elas? Qual minha relação com essas práticas?

É importante dizer que essas perguntas exercem o efeito de “sentido ao trabalho, mobiliza[ndo] quem pesquisa, remexe[ndo] todo o campo de saberes e deixa[ndo] tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. (COSTA, 2005, p. 200). Elas estão “intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido” (Idem, p. 201); estão vinculadas a esta forma particular de alguém que, para perguntar, não tem a pretensão de responder, mas de “fazer ver”, de “armar uma perspectiva para fazer ver” (Ibidem).

Meus primeiros movimentos, no Projeto de Dissertação, haviam sido em relação à insatisfação, ao desconforto e ao estranhamento das minhas próprias práticas enquanto professora alfabetizadora. Agora, o exercício da crítica dessas práticas me faz desejar entender como elas vêm me produzindo como uma professora alfabetizadora. Tomando por base as proposições destacadas, meus enredos, envolvimento e vontades de pesquisa, chego ao seguinte tema de Dissertação: práticas de produção do professor alfabetizador<sup>16</sup>.

Por isso, impregnada de vontade de empreender uma pesquisa que abranja as questões que venho problematizando ao olhar para essas práticas<sup>17</sup>, apresento o seguinte problema de pesquisa: **Como emergem no Brasil as práticas de produção do professor alfabetizador e o que seria potente saber quando se é formadora de professores alfabetizadores nos programas de formação continuada?** E, diante dessa questão, que é central nesta investigação, estabeleci o objetivo geral: **implicar a formação continuada de professores alfabetizadores a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil.**

Quanto aos objetivos específicos, intenciono:

---

<sup>16</sup> Adoto o uso professor alfabetizador para referir-me a homens e mulheres envolvidos com a profissão docente de alfabetizar, pois o uso dos termos professor/a alfabetizador/a em todo o texto tornaria a leitura cansativa.

<sup>17</sup> Nessa pesquisa não será possível abranger todas as questões que venho problematizando ao olhar para essas práticas em função dos meus próprios limites como pesquisadora e de uma imposição burocrática em relação ao tempo para completar essa Dissertação. Por isso, questões referentes aos processos e modos de subjetivação e subjetividade docente, constituem-se em uma nova problemática de pesquisa.

- Fazer ver alguns rastros em pesquisas acadêmicas e em atos regulatórios do Estado a proliferação discursiva das práticas de produção do professor alfabetizador;
- Compreender como os programas de formação continuada atuam como práticas de produção do professor alfabetizador na governamentalidade neoliberal;
- Apontar algumas outras estratégias de condução da formação do professor alfabetizador.

Na seção seguinte, intitulada “Escolhendo coordenadas”, descrevo os materiais que foram selecionados e significados para constituírem o *corpus* de análise e apresento a noção de governamentalidade de Michel Foucault, que foi a ferramenta a partir da qual construí minha Dissertação.

### 1.3 ESCOLHENDO COORDENADAS

*É preciso pegar as coisas e extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato com as coisas (DELEUZE apud BUJES, 2001, p.83).*

Ao escolher seguir as rotas de autores que se aproximam do pensamento de Foucault, me afasto da ideia de método de pesquisa nos sentidos constituídos na Modernidade<sup>18</sup> e assumo que “o método não é o caminho seguro [...] até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 1996, p.184). Afastando-me da noção de método como caminho seguro, consigo pensar nas teorizações como uma caixa de ferramentas que como instrumentos, orientam a minha investigação e fazem da crítica um martelo<sup>19</sup>.

Como nessa viagem “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007b, p.33), não poderia pensar que a verdade está na escolha correta dos materiais ou nas impressões iniciais em que se sustentam minhas suspeitas, até

---

<sup>18</sup> Refiro-me aqui a prática moderna da pesquisa em que encaixamos o tema escolhido em uma boa fórmula teórica, já previamente testada e comprovada pela Literatura, aplicando mecanicamente o arsenal teórico ao objeto para iluminar a realidade (BUJES, 2007).

<sup>19</sup> A Filosofia do Martelo pode ser melhor entendida a partir de Nietzsche no livro *Crepúsculo dos ídolos* (2009).

porque “a compreensão de certeza, de material e de verdade é, ao fim e ao cabo, uma construção que talvez se mostre ilusória” (MACHADO, 2016, p. 57).

Seguindo nessa direção, a escolha dos materiais, para contemplar as propostas de pesquisa, não busca a afirmação de uma verdade definitiva, mas uma possibilidade entre outras que supõe um modo de ver.

Nas linhas que seguem, tentarei mostrar por onde naveguei para tentar dar conta dessas opções, entendendo que as rotas traçadas podem ser entendidas como *descaminhos* (BUJES, 2007). Brevemente, passo a narrar os descaminhos que construí nesta investigação.

Após minha primeira investida nas ações governamentais – programas, políticas e leis – que atravessavam as práticas que dizem de um professor alfabetizador, criei uma suspeita em torno de um certo ‘vácuo regulatório’ entre as décadas de 1980 e 1990, ou seja, não encontrei práticas efetivas de governo que pudessem determinar uma formação, mas, sobretudo, deste vácuo, encontrei outras práticas que fizeram com que as minhas buscas se voltassem para esse período.

Fui à procura de vestígios que me permitissem identificar quais condições colocaram em funcionamento a emergência da produção de um professor alfabetizador no Brasil. Comecei, então, a realizar uma busca nos *sites* do Governo Federal para encontrar esses rastros. Percebi que os elementos que me ajudariam nessa empreitada estavam centrados no *site* Domínio Público<sup>20</sup> que, por contar com um acervo de mais de 123 mil obras, é considerado a maior biblioteca virtual do Brasil<sup>21</sup>.

Nesse ambiente, detive-me em olhar as chamadas e entrar nos *hiperlinks*<sup>22</sup> relacionados ao termo de busca “alfabetização”. Dentre os 176 resultados selecionei somente as publicações que atendiam os seguintes critérios: 1) autor e/ou fonte o Ministério de Educação – já que outros ministérios não apareceram –, pois queria olhar para documentos que estivessem de alguma forma relacionada com ações governamentais; 2) relação com alfabetização de crianças; e 3) publicação entre a década de 1980 e de 1990.

---

<sup>20</sup> Site do Domínio Público: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Pesquisa realizada em julho de 2017.

<sup>21</sup> Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/296-programas-e-aco-es-1921564125/dominio-publico-883660792/12329-dominio-publico>>. Acesso em 20 jul. 2017.

<sup>22</sup> *Hiperlink* é sinônimo de *link*. *Hiperlink* consiste em *links* que vão de uma página da *Web* ou arquivo para outro(a); o ponto de partida para os *links* é denominado de *hiperlinks*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/sitesrecord/o-que-e-um-hiperlink>>. Acesso em 04 ago. 2017

Com esses critérios, os materiais encontrados foram: Resumos Analíticos em Educação (BRASIL, 1991a); Anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983); Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984); Anais do Seminário Alternativas de Alfabetização para América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988a); Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação – (BRASIL, 1999b); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência (1991); Sinopse estatística de classes de alfabetização e educação pré-escolar (BRASIL, 1991b; 1992) e do pessoal docente (BRASIL, 1991c)

Após ler esses materiais, precisei fazer um segundo movimento, pois alguns deles levantavam aspectos que julguei importante investigar, como a criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referencias para a Formação de Professores. Outros foram relevantes durante as análises, como as sinopses estatísticas sobre as classes de alfabetização, de educação pré-escolar e de pessoal docente. Já o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência (1991) não fez parte do conjunto de materiais, pois, não trazia elementos para a análise que foi empreendida.

Ao pesquisar sobre o Ciclo Básico de Alfabetização encontrei algumas produções acadêmicas que me levaram a textos e a legislação desse movimento que ocorreu a partir de 1983 no Estado de São Paulo e se disseminou para mais cinco estados, inclusive para o Rio Grande do Sul. Além da legislação, tentei encontrar outros materiais que pudessem localizar as práticas que eram desenvolvidas no Ciclo.

Para isso, optei por olhar para as revistas que circulavam na década de 1980 a nível nacional, pois eram um canal de divulgação daquilo que acontecia na educação. Olhei para as revistas do INEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e Revista Em Aberto – e também para a Revista Nova Escola. Dentre os textos que foram lidos, os da Revista Nova Escola (RNE) me pareceram mais produtivos para identificar os movimentos de mobilização em torno da alfabetização de crianças, nessa década.

A opção de ir ao encontro da Revista Nova Escola, inicialmente, se deu pelo fato de ter encontrado disponível na biblioteca de uma escola todas as suas edições. Mas, ao adentrar em seus textos, pude perceber que muitos mais do que apenas divulgar aquilo que estava sendo realizado no país sobre educação, ela mesma era

um fator de mobilização das práticas dos professores, colocando em circulação discursos sobre as condições precárias do preparo profissional em alfabetizar e, de certa forma, se propondo a aperfeiçoar as práticas dos professores.

Vejo **esta revista** (infelizmente sem similar em Portugal) como **um fator de mobilização dos professores de 1º Grau** para a importante tarefa de **desenvolvimento de cidadãos críticos, atuantes e aptos a influir sobre os destinos do país**. A revista parece-me atingir dois objetivos fundamentais: **a formação contínua dos professores e a consolidação associativa** (denúncia de situações, panorama educativo do país, direitos, etc.). Interessante ainda que tais objetivos **possam ser atingidos através do envolvimento dos próprios professores e do retribuir aos professores os seus próprios relatos, as suas próprias opiniões, práticas e sentimentos**. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989a, p. 4 – grifos meus).

O material Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação – (BRASIL, 1999b) também me provocou a buscar outras publicações, pois, este programa estava vinculado à implementação dos Parâmetros Curriculares (1997a; 1997b) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a). Por isso, optei por analisar esses dois documentos e olhar para o PCN em Ação juntamente com os demais programas de formação continuada dos professores alfabetizadores durante a escrita desta Dissertação.

Embora possa parecer, em um primeiro momento, que não há ligação entre esses materiais, é justamente essa característica que me permitiu ver, em diferentes pontos, os enredos e o processo das práticas, sem passar por uma reconstrução histórica linear e, assim, ser possível entender como essas práticas foram postas em circulação e se disseminaram, legitimando-se como verdades deste tempo na produção do professor alfabetizador.

Na medida em que busquei olhar para os discursos enquanto práticas que constituem os professores alfabetizadores, tomei esses materiais não mais como documentos, mas como *monumentos*, pois acredito ser mais produtivo para essa Dissertação, já que

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos [...]. (FOUCAULT, 1995, p.8).



Assim, é possível problematizar as condições de possibilidade, as tramas e as ressonâncias que, por vezes, não estão ditas, mas que podem ser captadas quando se tomam os documentos como monumentos.

Foi assim que pude perceber que esses discursos, através dos movimentos de **mobilização e regulação**, colocaram em circulação uma série de práticas que, capturadas por uma estrutura legal, instauraram um processo de universalização de determinadas práticas e de produção de um tipo específico de professor.

Essas práticas são disseminadas pelos programas de formação continuada que, como territórios de confinamento, possibilitam algumas estratégias para moldar e modelar as formas como os professores concebem a si mesmos, as crianças e a docência na alfabetização.

Por isso, olhei para os programas de formação continuada dos professores alfabetizadores implantados no Brasil, após os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais para a Formação de Professores: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação (BRASIL, 1999b); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – (BRASIL, 2001a); Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem – PRÓ-LETRAMENTO – (BRASIL, 2008); e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2012c).

No terceiro movimento de reunião de materiais olhei para o programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a fim de perceber algumas práticas que eram postas em circulação para a produção do professor alfabetizador. Para esse empreendimento, selecionei o Manual do Pacto (BRASIL, 2012d) que sintetiza os objetivos, as ações, a organização e o funcionamento do programa. Para melhor apresentar esse conjunto de materiais, traga-os em forma de tabela.

Tabela 1 – Materiais selecionados para a pesquisa

CONJUNTO	MATERIAIS SELECIONADOS
Documentos extraídos do site <a href="http://www.dominiopublico.gov.br">www.dominiopublico.gov.br</a>	Anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983)
	Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984)
	Anais do Seminário Alternativas de Alfabetização para América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988a)
	Resumos Analíticos em Educação (BRASIL, 1991a)
Leis e resoluções que regulamentaram o Ciclo Básico de Alfabetização	Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais (SÃO PAULO, 1983).
	Resolução nº 13 de 17 de janeiro de 1984. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico (SÃO PAULO, 1984).
Revistas	Revista Nova Escola (1989a; 1989b; 1989c)
Referenciais para a alfabetização de crianças e para a formação de professores alfabetizadores	Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997a; 1997b)
	Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a)
Programas de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação (BRASIL, 1999b)
	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – (BRASIL, 2001a)
	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem – PRÓ-LETRAMENTO – (BRASIL, 2008)
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2012c)
	Manual do Pacto (BRASIL, 2012d)

Fonte: Pesquisa e seleção de materiais de onde deriva a materialidade analítica da pesquisa, realizada pela autora (2017).

Ao ler e agrupar os diferentes materiais que foram selecionados, extraindo alguns fragmentos, procurando olhar para o que estava sendo dito “[...] [lendo] o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade” (VEIGA-NETO, 2011, p.117), elegi como ferramenta de análise a noção de **governamentalidade** a qual desenvolverei na próxima subseção.

Ressalto que, no decorrer da Dissertação ficará mais claro como cada conjunto de materiais foi analisado e considerado como parte importante desta investigação, transformando-se no *corpus* da pesquisa. É importante ainda ressaltar

que os documentos não serão analisados em sua extensão e plenitude, mas em fragmentos que dizem do que eu me proponho a fazer ver: as práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil – uma materialidade analítica construída que me foi possível produzir o contexto de pesquisa.

### 1.3.1 UM MODO DE VER A PAISAGEM - A GOVERNAMENTALIDADE

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir do contato com os materiais e na medida em que ia encontrando formas para extrair os fragmentos, a governamentalidade foi se constituindo numa ferramenta-bússola de navegação. Por isso, fui em busca das contribuições de Michel Foucault, valendo-me mais propriamente do texto “A governamentalidade” – lição do Curso do Collège de France, ministrado em 1º de fevereiro de 1978 – e de alguns autores para apresentar e discutir, mesmo que brevemente, esta noção.

No texto “A governamentalidade” Foucault apresenta esta noção ao caracterizar a ruptura entre o que chama de soberania – cuja maior preocupação era o território – e o surgimento daquilo que chama de governo. Sobre este último ele diz: “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, de utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar leis como táticas” (FOUCAULT, 2012a, p. 284).

Segundo Foucault (2012a), o problema de governo aparece de modo geral no século XVI com relações a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo, das almas e das condutas, das crianças e o problema do governo dos Estados pelos príncipes, ou seja, “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.” (FOUCAULT, 2012a, p. 278).

Para o autor, essa problemática se coloca no encontro de dois movimentos: o movimento de concentração estatal e o movimento de dispersão e dissidência religiosa, sendo que o mais relevante nesse processo é perceber de que forma o significado amplo de governo e governo foi sendo apropriado pelo Estado (VEIGA-NETO, 2002), tornando-o governamental e, como, ao se transformar, encontra condições de sobrevivência.

A partir de uma vasta literatura sobre governo, Foucault (2012a) isola alguns pontos importantes que dizem respeito à definição do que se entende por governo

de Estado – o governo em sua forma política – e, com esse objetivo, opõe esta literatura ao texto “O Príncipe” de Maquiavel, por ser o único texto que se constitui como um ponto de repulsão em relação à literatura do governo do século XVI ao século XVIII. O que interessa para o autor, ao analisar essa literatura – que denomina como anti-Maquiavel –, não é o seu aspecto negativo, mas a sua positividade na substituição da habilidade do príncipe em conservar seu principado por uma arte de governar.

As teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade ascendente e descendente: ascendente porque quem quiser governar o Estado, primeiro, precisa saber governar a si próprio e ainda tratar adequadamente sua esposa e seus filhos. Continuidade também descendente, pois, em um Estado bem governado, os pais de família também saberão governar adequadamente suas famílias, seus bens e propriedades, assim como quaisquer pessoas poderão se governar como convém (CANDIOTTO, 2010).

Nos dois casos, o elemento central da continuidade é o governo da família, que se chama de economia. Portanto, a arte de governar deve responder a seguinte questão: “como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas, no interior da família – ao nível de um Estado?” (FOUCAULT, 2012a, p. 281). Desta forma, no século XVIII, a economia vai designar um nível de realidade, um campo de intervenção do governo. O território e a propriedade passam a ser apenas variáveis, pois o essencial passa a ser o governo dos homens e as suas relações com as coisas.

A arte de governar encontra, no final do século XVI e no início do século XVII, uma primeira forma de estrutura: a organização em torno de uma razão de Estado que “busca no exercício e no reforço do Estado a legitimação de uma governamentalidade crescente e a regulamentação de seu desenvolvimento” (CANDIOTTO, 2010, p. 40). Porém, devido a um quadro muito vasto de soberania e a um modelo inconsistente da família, esta razão de Estado se constituiu em um obstáculo para o desenvolvimento da arte de governo.

De acordo com Foucault, o desbloqueio da arte de governo pode ser associado a três fatores: o deslocamento da família do nível de modelo ao nível de instrumento para o governo da população – como, por exemplo, por meio das campanhas contra a mortalidade, as campanhas de vacinação, as campanhas relativas ao casamento, etc. –; o aparecimento da população como objetivo final do

governo; e a passagem da arte de governo para uma ciência política, que ocorre no século XVIII em torno do nascimento da economia política.

A partir do século XIX, o exercício do poder vai se dar dentro dos limites de um direito de soberania e um mecanismo de disciplina. É importante salientar que ao identificar a sociedade moderna como disciplinar, Foucault não afirmou o desaparecimento da soberania, assim como uma sociedade governamentalizada não substituiu uma sociedade disciplinar (CANDIOTTO, 2010). O que ocorre é que as disciplinas e a questão governamental estão articuladas.

Por “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender, o processo, ou antes, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2012a, p. 111-112).

Assim, pode-se dizer que é na Modernidade que emerge a governamentalidade, com a entrada da população no pensamento político e as ações de cálculos para maximizar suas forças e de cada indivíduo na minimização de seus problemas. Dessa forma, seu estudo implica na “análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos e de formas de instrumentalização” (CASTRO, 2016, p. 191).

No desenvolvimento da obra de Foucault é possível ver que a compreensão de governamentalidade também abarca outros sentidos como o exame das artes de governar que incluem “o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o dos outros” (Castro, 2016, p. 191). O próprio Foucault (2008a), no curso Nascimento da Biopolítica, apresenta a governamentalidade como uma grade para analisar os modos de exercício de governo: “o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008a, p. 258).

Nessa perspectiva de pensamento é importante destacar que a noção de governamentalidade também pode ser entendida como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 2). Dessa maneira, é possível perceber um alargamento da noção de governamentalidade e um entendimento de que poderíamos utilizá-la como lentes (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013) que nos “permite ver o exercício de diferentes racionalidades e suas intrínsecas relações com o poder e com o governo<sup>23</sup> dos outros flexionados a um governo de si” (MACHADO, 2016, p. 68).

Segundo minha perspectiva, a governamentalidade não é o objeto de estudo de Foucault, pois funciona como um instrumento, como uma ferramenta, como lentes que Foucault cria para trabalhar sobre o problema (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 73).

Nesse sentido, o uso que faço da noção de governamentalidade como uma lente - uma ferramenta que me permite operar a análise - para enxergar algumas condições, tramas e ressonâncias na produção do professor alfabetizador também me ajuda a pensar no cenário político e econômico que atua sobre os vários aspectos da vida contemporânea e, em especial, da educação.

Narrar os vestígios provisórios que produzo e os meus desdobramentos de pesquisa fazem parte da perspectiva a qual me inspiro para escrever essa Dissertação. Portanto, é no modo dizer e de registrar minha experiência que apresento minha estratégia metodológica e os deslocamentos que possibilitam (des)encontros nessa trajetória que, inspirada nos estudos foucaultianos, vai me constituindo em uma experimentadora e não em uma teórica (FOUCAULT, 2004).

No capítulo seguinte, narro os rastros encontrados na produção científica e na legislação sobre a produção do professor alfabetizador.

---

<sup>23</sup> Apenas para situar melhor o lugar de onde falo, utilizo-me da indicação de Veiga-Neto (2002) para sinalizar o uso que faço dos termos Governo, governo e governamento. A palavra Governo – com g maiúsculo –, refere-se a uma instância administrativa, hierarquizada, quase sempre centralizada e muitas vezes burocrática. As palavras governamento e governo fazem referência às ações que se distribuem capilarmente pelo tecido social – os modos de condução das condutas dos indivíduos.

## 2 ESCOLHENDO ITINERÁRIOS - NO RASTRO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

*[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade [...]* (FOUCAULT, 2001, p. 50).

Figura 1 - Tags construído pela autora alfabetizadores



Fonte: elaborada pela autora

Figura 2 - Práticas dos professores



Fonte: elaborada pela autora

Eis a vida de uma professora alfabetizadora!

Abrir este capítulo com uma compilação de imagens do meu arquivo pessoal e com esse grupo de palavras não foi uma escolha aleatória. Mais do que simples imagens e palavras soltas elas representam práticas dos professores alfabetizadores. Ao falar dessas práticas, não estou me colocando contra ou a favor delas, mas olhando para aquilo que elas produzem enquanto verdades: um modo de ser e estar professor nas turmas de alfabetização – o professor alfabetizador.

Ao lançar um olhar interessado para a produção do professor alfabetizador, comecei a registrar, ainda que informalmente, o que me chamava atenção. Todavia, para conseguir avançar nesse movimento, primeiramente foi preciso definir o que tudo isso poderia significar – falas, encontros, programas, campanhas, leituras,

atividades diversificadas, legislação, notícias, planilhas de acompanhamento, avaliações, prêmios, materiais didáticos, modo de organização dos sistemas de ensino e da sala de aula, etc. –; essas verdades pelas quais me interessei. Então, comecei a perceber que a noção de prática, na perspectiva de Foucault, poderia ser utilizada para me ajudar a pensar sobre as minhas inquietações.

Após minha imersão nos estudos foucaultianos, a não separação entre teoria e prática foi uma das primeiras desconstruções que tive, pois, durante os meus processos de formação, essas noções sempre foram tratadas de maneira distinta e muitos esforços eram empreendidos para que esse binômio estivesse em harmonia. Quando me aproximei desses estudos, no Mestrado, fui tendo o entendimento de que uma teoria não descreve, não expressa e não se aplica a uma prática, uma vez que ela é também uma prática, pois ela inventa um modo de ser das coisas no mundo (FOUCAULT, 2012a).

Porém, somente esta compreensão não foi suficiente para continuar avançando nesse movimento e também em outros. Então, busquei leituras de livros e textos mais densos, assisti entrevistas e transmissões ao vivo de palestras, participei de disciplinas em outros cursos<sup>24</sup>, não com o objetivo de saber “o que é mesmo” uma prática para Foucault, nem para chegar a conceitos estáveis e seguros, mas para “tornar mais claros os sempre deslizantes conceitos foucaultianos [...] e saber, o mais claramente possível e sempre que possível for, do que estamos falando.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013. p. 104).

Com essa investida pude perceber que, através dos estudos das relações entre o saber e o poder, Foucault mostrou como as práticas vêm funcionando na fabricação do sujeito moderno. Sua obra, segundo Bourdieu, é “uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissolúvelmente ao saber e ao poder” (apud VEIGA-NETO, 2011, p. 15) e, por isso, seu estudo deve funcionar como um catalisador para o nosso pensamento e suas contribuições como ferramentas para pensar de maneira produtiva o presente.

Entendi que a prática é um dos domínios de análise de Foucault e que este domínio se estende da ordem do saber à ordem do poder (CASTRO, 2016). Assim, “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (VEYNE, 1998,

---

<sup>24</sup> Disciplina Seminário Especial “A ordem das Disciplinas”, ministrada pelo professor Alfredo Veiga-Neto, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



p. 248). Nesse sentido, essa questão assume um caráter singular e fundamental para a perspectiva foucaultiana:

Pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito”. (LECOURT, 1980, p. 91 grifos o autor).

A posição-sujeito é outra importante noção foucaultiana que me serviu de ferramenta para pensar sobre a produção do professor alfabetizador, pois é na existência de certas regras discursivas – aqui as práticas de alfabetização – que se pode tomar o professor como objeto e dar-lhe uma posição, um lugar para ser sujeito dessas práticas, sendo elas as condições de possibilidade de sua constituição.

Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FISCHER, 2001) – tanto a fala como atuação do professor estão normatizadas em discursos documentados, de onde se apresenta e emerge a verdade sobre a alfabetização. É nesta prática discursiva que se produz quem quer ocupar a posição de professor alfabetizador. Para ocupar esta posição é preciso apoderar-se e governar a si sob a égide destas práticas. Esse mesmo professor também vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. Ou seja,

[...] tornar-se professor [alfabetizador] tem haver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente define, entre outras coisas, o modelo ideal [transcendental e naturalizado] de professor [...]. (SOMMER, 2010, p. 29).

Posso dizer então que, atravessada pela perspectiva de que as práticas de alfabetização produzem essa posição-sujeito professor alfabetizador; afinada com o entendimento de prática como uma “racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem [...] e, por isso, constituem uma experiência ou pensamento” (CASTRO, 2016, p. 338); e partindo do entendimento de que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2005, p. 50) – “por que isso é dito aqui deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205); me lancei em uma espécie de varredura dos *sites* oficiais do Governo Federal a procura de materiais que me ajudassem a entender o

estabelecimento das práticas de produção do professor alfabetizador, que tanto me intrigavam no presente.

Mas por que a escolha de *sites* oficiais do Governo Federal? Porque sigo um vestígio deixado pelo Projeto de Dissertação: as práticas de alfabetização são constituídas ou reguladas por ações governamentais como políticas e leis e também por outras iniciativas do Governo Federal, como programas, pesquisas, criação de rede e sistemas, publicações, entre outras. Os movimentos que fiz, é o que passo a narrar a seguir.

## 2.1 PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Como primeiro investimento, no rastro das práticas de produção do professor alfabetizador, resolvi ler as edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por partilhar com Santos (2006), que essa revista, atuando como um órgão oficial de comunicação do Ministério da Educação (MEC), desde a década de 1940, é parte de um suporte institucional que se apoia em sistemas de exclusão do discurso – tais como a interdição, a separação e a vontade de verdade (FOUCAULT, 2014b) –, institui modos de pensar e de ser professor, a partir da delimitação do que pode ou não ser dito, através daquilo que pode ou não ser publicado.

Como nessa viagem “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007a, p.33), muitas vezes é preciso fechar os olhos viciados e priorizados pelas e nas paisagens da Modernidade<sup>25</sup> e abrir espaços para outros sentidos (ouvir, sentir, arrepiar...) para, de certa forma, sufocar a vontade de verdade<sup>26</sup>, deixando irromper a intuição.

Digo isso, pois, após a empolgação com a riqueza das publicações dessa Revista, permaneci um longo período em um movimento de vai-e-vem entre os artigos lidos, muitas vezes, sem saber o que pensar. Sentia que, nessa viagem, a

---

<sup>25</sup> Como afirma Veiga-Neto (2007a, p. 24): “a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer a mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade”.

<sup>26</sup> Tomo a vontade de verdade não no sentido de ‘amor a verdade’, mas, sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão (VEIGA-NETO, 2011).

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não fazia parte da minha rota, mas ignorando os sentidos e as sensações, mantinha-me presa nesse redemoinho. Mudar a direção era preciso, mas as muitas edições que ainda não tinham sido visitadas geravam incertezas quanto à decisão a ser tomada: abandonar esse ‘porto seguro’ e investir em um novo começo.

Confesso que realizar um estudo inspirado nos estudos foucaultianos, não é algo fácil e nem difícil: é deparar-se com outros problemas e com outras necessidades, porque assumimos que “nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 1996, p.184). Quando navegamos em ‘mar aberto’, estamos suscetíveis às terríveis tempestades que ora nos deixam à deriva ora nos abrem novos horizontes. Como diz Corazza: “Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual” (CORAZZA, 2007, p. 108). E eu digo, ainda: um “intelectual específico”<sup>27</sup>.

Um pouco frustrada e bastante angustiada, pois já havia investido um bom tempo nessas leituras, fui vasculhar outros sites: MEC, Portal Brasil, Domínio Público, entre outros, e fui extraindo vários documentos, textos e informações.

Planejava, lia, relia, entendia, enxergava, inventava, apagava, recomeçava.... Anotava, destacava, recortava, descartava. Fazia conexões e desfazia as conexões. Coletava palavras, frases, parágrafos que julgava serem importantes, mas, que logo em seguida perdiam sua relevância, isso, quando os próprios critérios elencados também não se dissipavam na imensidão dos pensamentos.

Ao narrar, brevemente, os meus momentos de pesquisa – não somente os ‘achados’ e ‘sacações’, mas a parte ‘braçal’, que muitas vezes desaparece na nossa escrita – posso afirmar que as ações descritas acima representam o meu entendimento sobre a pesquisa: um eterno retorno, como uma crítica permanente ao meu próprio pensar.

Nesse mesmo período fui convidada a assumir novas funções dentro da Secretaria de Educação do meu município. De chegada, já solicitaram que eu coletasse do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) - no site do INEP - todas as informações possíveis sobre os índices de Alegrete e que também

---

<sup>27</sup> O intelectual específico não parte em busca de soluções. Ele faz um incansável questionamento dos acontecimentos sociais de seu tempo, de forma específica e localizada, especialmente, no momento em que o poder de verdade de um discurso adquire uma força relevante (UBERTI, 2007).

elaborasse fichas para a coleta dos dados sobre a alfabetização das escolas municipais. Enquanto selecionava esses dados, comecei a vasculhar outras informações que o site dispunha. Navegando pelo Editorial de apresentação do site do Instituto me deparo com as seguintes frases:

O Inep [...] reflete a própria trajetória do pensamento educacional brasileiro [...] O objetivo principal é [...] oferecer subsídios às decisões políticas na área. (BRASIL, 2015a, s/p).

Essas frases me atravessaram e mais uma vez despertaram aquela “espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação” (FOUCAULT, 2014a, p.13). Uma obstinação que me levou a perceber que em muitos momentos é possível ver que as decisões políticas atravessam, regulam e produzem as práticas dos professores alfabetizadores. Práticas que se constituem como verdades e que o produzem como tal.

Por isso, comecei a vasculhar o site do INEP e a passear por suas seções: Revistas, Boletins, Institucionais, Publicações Diversas, Coleções, Publicações Extintas e Séries. Nessa última, encontrei na “Série do Conhecimento”, o relatório “Alfabetização” (SOARES & MACIEL, 2000), elaborado pelas pesquisadoras Magda Soares e Francisca Maciel do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e financiado pelos seguintes órgãos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); cujo objetivo é socializar a produção científica sobre alfabetização no Brasil.

Ao fazer uma primeira leitura desse material, percebi que se tratava de um segundo relatório com informações mais atualizadas sobre uma pesquisa que iniciou na década de 1980, envolvendo as produções acadêmicas e científicas sobre a alfabetização de crianças:

A pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização que aqui se apresenta **teve seu início em meados dos anos 80** [...] apresenta-se este segundo [relatório], que é **uma atualização da análise**, não só pela incorporação de novos dados ao período anteriormente analisado, complementando-se as lacunas detectadas na publicação anterior, mas, ainda, pela inclusão dos dados relativos aos três últimos anos da década de

80, estendendo-se, assim, a análise até o final dos anos 80. (SOARES & MACIEL, 2000, p. 5 – grifos meus).

a pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização no Brasil **assumiu a perspectiva da alfabetização da criança** [...] a produção analisada tem por **objeto a alfabetização da criança no processo de escolarização regular**. (SOARES & MACIEL, 2000, p. 15 – grifos meus).

Foram analisadas **dissertações e teses por se entender que essas pesquisas constituem**, em sua maioria, **a produção acadêmica e científica** e que esses produtos expressam um conhecimento em construção (SOARES & MACIEL, 2000, p. 09 – grifos meus).

No relatório constam a identificação de 219 trabalhos – entre teses e dissertações – produzidas e apresentadas em cursos de Pós-Graduação em Educação (151), Psicologia (49), Letras (16) e Distúrbios da Comunicação (03), desde a década de 1960 até o final da década de 1980. Como a pesquisa continuava em andamento, as autoras citam que de 1990 até 1998 já tinham sido encontrados 350 trabalhos sobre o tema. Quanto à organização do relatório:

Este relatório está organizado em quatro tópicos. No primeiro, apresenta-se um **panorama geral da produção de teses e dissertações** sobre o tema alfabetização nos cursos de Pós-Graduação das áreas acima citadas, evidenciando-se o **progressivo aumento dessa produção ao longo das três décadas** analisadas. Em seguida, num **segundo tópico, analisam-se** as dissertações e teses sobre alfabetização segundo os **temas privilegiados**, tendo sido identificados 15 temas. No **terceiro tópico**, são identificados e analisados os **diferentes pressupostos teóricos em que se fundamentam** as dissertações e teses. Finalmente, **no último tópico**, as dissertações e teses são categorizadas segundo **os tipos de pesquisa escolhidos** pelos autores para o desenvolvimento da investigação (SOARES & MACIEL, 2000, p. 5 – grifos meus).

Ao me aproximar mais desse relatório, fui percebendo que além deste documento possuir uma variedade de discursos, epistemológicos, econômicos, sociológicos, políticos, antropológicos, psicológicos, filosóficos, legais, entre outros, as produções acadêmicas descritas atuam fundamentalmente na organização e distribuição dos saberes sobre a alfabetização de crianças, conectando-se em relações de poder, pois, “nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de deslocamento [...] Nenhum poder [...] se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber” (FOUCAULT, 1997a, p. 19).

apresentam-se ao leitor/ pesquisador as **referências bibliográficas** de todas as dissertações e teses analisadas [...] oferecendo a estudiosos e pesquisadores a **possibilidade de acesso a toda a produção acadêmica**

**sobre alfabetização** gerada nos cursos de Pós-Graduação (SOARES & MACIEL, 2000, p. 7 – grifos meus).

À medida, porém, que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno alfabetização [...] **estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno** [...] acrescentam-se, hoje, as abordagens **psicológicas cognitivas**, sobretudo no quadro da psicogênese; [...] a perspectiva **psicolinguística, a sociolinguística** e a propriamente **linguística** [...] estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas **sociológica, antropológica, econômica e política** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 7 – grifos meus).

Como decorrência dessa **multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do professor alfabetizador, etc. vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 8 – grifos meus).

Algo muito importante que encontrei nesse relatório foi em relação aos temas privilegiados na construção do conhecimento sobre a alfabetização de crianças, pois, dentre os citados, se encontravam a “Caracterização do Professor Alfabetizador” e a “Formação do Alfabetizador”. De acordo com a pesquisa, na década de 1970, foram localizadas duas (2) produções sobre o tema “Caracterização do Professor Alfabetizador” e quatro (4) sobre a “Formação do Alfabetizador”. Já na década de 1980, esses números apresentam um aumento considerável: vinte (20) produções sobre o primeiro tema e onze (11) sobre o segundo.

Como a classificação dos temas foi dada pelas pesquisadoras na década de 1980, fui verificar se as produções citadas faziam algum tipo de referência ao uso do nome ‘professor alfabetizador’ e suas derivações gramaticais, pois a naturalização dessa posição-sujeito faz com que passemos a utilizá-la para nomear todas as práticas – passadas e atuais.

Então, a partir da leitura do título e dos resumos das produções que estavam classificadas nesses temas – “Caracterização do Professor Alfabetizador” e “Formação do Alfabetizador” –, encontrei no relatório duas na década de 1970 e vinte e cinco na década de 1980 que faziam referência.

Destaco que, dentre todos os temas, o relatório possui 45 produções cujo nome ‘professor alfabetizador’ foi citado<sup>28</sup>. No entanto, escolhi somente as produções que apresentavam discussões a respeito de como um professor precisa ‘agir’, ‘fazer’ ou ‘ter’ para ‘ser’ um professor alfabetizador. Apresento, em forma de tabela, a quantidade de produções sobre a alfabetização de crianças, de 1960 até 1998, destacando as que faziam referência às práticas do professor alfabetizador.

Tabela 2- Produção Científica sobre a Alfabetização de Crianças no Brasil e sobre o Professor Alfabetizador – 1960 a 1998

Década	Número Total de Produções/Alfabetização de Crianças	Número de Produções/Caracterização e Formação do Professor Alfabetizador
1960 - 1969	05	00
1970 - 1979	37	02
1980 - 1989	177	25
1990 - 1998	350	.*
<b>Total</b>	<b>569</b>	<b>27</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

*\*Nesse período, as autoras apenas citam a quantidade total de produções acadêmicas, sem classificá-las por temas.*

É possível perceber, ao olhar para a Tabela acima, que conforme a produção científica sobre a alfabetização de crianças vai aumentando nessas décadas, as produções sobre o professor alfabetizador e suas práticas também apresentam crescimento.

Assim, instigada por esses números, fui consultar o *site* do Banco da Capes<sup>29</sup> para ver a proliferação ou não da produção científica em torno das práticas do professor alfabetizador nas décadas seguintes - 1990, 2000, 2010.

Sobre esse movimento que fiz durante minha investigação, é importante salientar duas coisas: primeiro, procurei usar o mesmo critério do relatório estudado, o que delimitou a pesquisa às dissertações e teses, excluindo, livros, capítulos de livros, artigos e monografias; segundo, entendendo os limites da própria pesquisa, penso que, provavelmente, muitos trabalhos não foram contemplados, pois eu

<sup>28</sup> Para essa identificação realizei a leitura dos resumos das Dissertações e Tese descritas no relatório Alfabetização (SOARES & MACIEL, 2000).

<sup>29</sup> Site de busca: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso entre fevereiro e abril de 2017.

poderia ter consultado outros bancos, mas acredito que os selecionados servem como uma amostra, podendo cumprir com o objetivo de mostrar no discurso acadêmico a emergência deste tipo de professor.

A partir da opção “Busca Avançada”, realizei uma intersecção entre os termos “professor alfabetizador” e “práticas”; “professor alfabetizador” e “formação continuada” e; “caracterização do professor alfabetizador”, pois queria relacioná-los aos temas do relatório. Mas, apareceram milhares de resultados, o que tornou inviável a verificação daquilo que eu estava buscando.

Pensativa sobre quais termos escrever na consulta ao Banco da Capes - pois havia saído um pouco frustrada das minhas primeiras investidas – retomei a leitura das produções sobre o professor alfabetizador, citadas no relatório “Alfabetização” (SOARES & MACEIEL, 2000), na busca de rastros que me ajudasse a “ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar” (LARROSA, 2004, p. 39). Esse retorno aos materiais, mais uma vez me ajudou a ‘enxergar’ que “os nomes não recortam tanto o quadro complexo de uma representação; recortam, detém e imobilizam o processo de uma ação” (FOUCAULT, 1992, p. 305).

Com o nome “professor alfabetizador” foram encontrados 226 resultados. Nessa busca deixei de fora seis produções, entre os anos de 1987 e 1989, que já estavam contempladas no relatório “Alfabetização”. Então, organizei as produções acadêmicas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 - Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES

Década	Número de Produções
1990 - 1999	36
2000 - 2009	74
2010 - 2016	110
<b>Total</b>	<b>220</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Também organizei os dados para comparar a quantidade de produções acadêmicas sobre o professor alfabetizador que foi encontrado desde a década de 1970 até 2016:



Tabela 4 - Produções Científicas sobre o Professor Alfabetizador Relatório Alfabetização (SOARES & MACIEL, 2000) e Banco da Capes -1970 a 2016

Década	Número de Produções
1970 - 1979	02
1980 - 1989	25
1990 - 1999	36
2000 - 2009	74
2010 - 2016	110
<b>Total</b>	<b>247</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Outro aspecto importante em relação às quantidades é a grande diferença entre as três décadas analisadas pelo relatório “Alfabetização” – 1960, 1970 e 1980 – e as três décadas pesquisadas no *site* do Banco da Capes – 1990, 2000 e 2010 –. Pode-se observar que o número de produções aumenta oito vezes, passando de 27 para 220, como nos mostra a Tabela 4 (acima).

Lendo os títulos, resumos e a própria análise feita pelas pesquisadoras Magda Soares e Francisca Maciel no relatório Alfabetização (2000), é possível afirmar que o primeiro ‘salto’, em número de produções entre as décadas de 1970 e 1980 – de 02 para 25 (Tabela 4) – possui uma estreita conexão com a divulgação e visibilidade, no Brasil, a partir de 1980, da teoria psicogenética sobre a aquisição da escrita realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>30</sup>, a que se apresentou como uma resposta à urgência histórica de alfabetizar todas as crianças, disseminando uma série de práticas psicológicas e pedagógicas nas escolas (CAMINI, 2015; PESIRANI, 2014; SILVA, 1998):

A concentração desses temas nos anos 70 e 80 tem sua explicação numa **correspondente concentração**, no mesmo período, **de textos informados por referenciais teóricos (Psicologia Genética, Lingüística, Psicolingüística)** que colocaram em discussão **aspectos até então ausentes da reflexão sobre a alfabetização**: a concepção de métodos de

<sup>30</sup> Texto da Nova Escola, Revista de Circulação Nacional sobre isso: “As pesquisas de Emilia Ferreiro e o termo construtivismo começaram a ser divulgados no Brasil no início da década de 1980. As informações chegaram primeiro ao ambiente de congressos e simpósios de educadores. O livro-chave de Emilia, *Psicogênese da Língua Escrita*, saiu em edição brasileira em 1984. As descobertas que ele apresenta tornaram-se assunto obrigatório nos meios pedagógicos e se espalharam pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transposto para a sala de aula. Mas o construtivismo mostrou sua influência duradoura ao ser adotado pelas políticas oficiais de vários estados brasileiros”. Acesso em 10 maio 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>>

alfabetização, o próprio conceito de alfabetização e do processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita, a natureza essencialmente lingüística do objeto da aprendizagem no processo de alfabetização, a complexidade desse processo e suas implicações para o material didático de alfabetização e para a **formação do alfabetizador**. (SOARES & MACIEL, 2000, p. 19 – grifos meus).

**a caracterização do alfabetizador** (10% do total da produção sobre alfabetização cf. Tabela) e os textos sobre **a formação do alfabetizador** (7% do total da produção) [são] **predominantemente produzidos nos anos 80** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 19 – grifos meus).

**Essa ênfase na importância da Lingüística e da Psicolingüística na formação do alfabetizador, em textos que são produzidos nos anos 80** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 18 – grifos meus).

Esses dados (Tabela 4) mostram a proeminência de pesquisa acadêmica com foco na alfabetização de crianças. Ao olhar para o ‘salto’ da produção científica nas décadas de 1990, 2000 e 2010, é possível perceber que as “Práticas de professores alfabetizadores constituem um dos temas mais recorrentes, nos últimos 30 anos de produção acadêmica sobre a alfabetização de crianças” (MACIEL, 2014, p. 120).

Algumas possibilidades para pensar nessa questão estão relacionadas a nova definição de alfabetização, trazida pela Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) – a alfabetização passa a ser entendida não só como domínio da leitura e da escrita, mas também como “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que os seres humanos possam [...] participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990, p. 3) –, cujas reformas educacionais brasileiras – como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 – dialogam.

Esses movimentos provocaram mudanças que refletiram na atuação dos professores alfabetizadores, gerando a necessidade de investigar a alfabetização sob a perspectiva do aprendizado de quem ensina e de aproximar cada vez mais a alfabetização da especificidade pedagógica, tornando a sala de aula o *lócus* privilegiado de pesquisa, na busca de identificar e descrever “as práticas do professor alfabetizador bem-sucedido” (MACIEL, 2014, p. 121).

Essas pesquisas tomam como característica para análise o interesse do alfabetizador, o bom desempenho, a eficiência, o sucesso, entre outros atributos do professor bem-sucedido. Uma das preocupações explícitas nas pesquisas sobre o professor alfabetizador é identificar quem é ou o que se precisa para ser/ter um professor alfabetizador bem-sucedido (Idem).

Essas mudanças, além de estarem relacionadas ao cotidiano das escolas, também possibilitam dizer, e por isso, inventar a existência de outros modos em que são narradas as relações professor x aluno, o material didático, o processo avaliativo, a formação dos professores, a organização e os tempos escolares, que, por sua vez, ganham visibilidade na produção acadêmica de teses e dissertações. Outro dado interessante que destaco é em relação à emergência do nome e da caracterização em que passa a identificar o professor alfabetizador e a alfabetização de crianças.

Como no relatório “Alfabetização” (SOARES & MACIEL, 2000) todas as produções estavam relacionadas às crianças, aproveitei essas cintilações e esses clarões (BUJES, 2001) para observar esse dado nas produções a partir da década de 1990 até 2016:

Tabela 5 - Relação da atuação do Professor Alfabetizador na Produção Científica Banco de Teses e Dissertações da Capes - 1990 a 2016

Década	Total de Produções	Relação à Alfabetização de Crianças	Relação à Alfabetização de Adultos	Outras Relações
1990 - 1999	36	36	00	00
2000 - 2010	74	57	07	10
2010 - 2016	110	98	10	02
<b>Total</b>	<b>220</b>	<b>191</b>	<b>17</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ao olhar para a Tabela 5 foi possível identificar que 86% da produção encontrada tem como referência à atuação do professor alfabetizador com crianças e apenas 8% com os adultos. Isso demonstra que a produção científica em torno desse docente – os discursos sobre sua formação, atuação, conhecimentos de diversas áreas, experiências e intervenções – está relacionada à alfabetização de crianças.

Essa constatação é muito importante, pois, como vou mostrar na seção seguinte, até um determinado período, a alfabetização de adultos foi prioridade nas ações governamentais<sup>31</sup>. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que

<sup>31</sup> Com isso, não quero dizer que não existam mais investimentos do Governo Federal na alfabetização de adultos, pois, atualmente encontra-se em andamento o programa Brasil Alfabetizado. Ele foi implementado em 2003 e segue em atividade. O Programa realiza atendimento

foi uma política nacional voltada para a alfabetização de maior tempo de duração, no século XX, é um bom exemplo disso.

O que chama atenção no fato da produção científica sobre o professor alfabetizador estar relacionada com a alfabetização de crianças é que, nesta mudança de ênfase – dos adultos para as crianças –, houve um deslocamento do foco da “remediação para o foco da prevenção, o que demandou um ajuste nas técnicas de governo em relação à alfabetização da população” (CAMINI, 2015, p. 137) e a produção de um determinado tipo de professor.

Mas afinal, “o que há [...] de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo [da produção do professor alfabetizador]?” (FOUCAULT, 2014b, p.8).

Minha inquietação não está em dizer quais são as melhores práticas para a alfabetização de crianças ou se ‘de fato’ algumas delas tenham trazido avanços ou retrocessos na educação brasileira, como li em algumas Teses e Dissertações. Nem tão pouco apontar soluções para os possíveis problemas de formação ou de conscientização na busca de professores alfabetizadores reflexivos.

Reafirmo, que a perspectiva na qual me inspiro, me provoca a outras problematizações e, neste caso, o perigo, para mim, reside em um nome que se constitui numa verdade, que tem empoderado muitos professores com uma vontade de saber-poder que, como diz Foucault:

Trata-se [...] de armar o sujeito de uma verdade que ele não conhece que não reside nele; trata-se de fazer dessa verdade – apanhada, memorizada, progressivamente colocada em aplicação – um quase-sujeito que reina soberanamente em nós (FOUCAULT, 1997b, p. 159 -166).

Olhar para as Teses e Dissertações<sup>32</sup> se torna produtivo para pensar a produção do professor alfabetizador, a partir da circulação dos discursos numa intrínseca relação de saber-poder, pois “na ordem do saber e do poder se torna possível a objetivação da vida” (POSSA, 2013, p. 88). Nessas pesquisas há uma proliferação de saberes que pretendem ensinar ao professor como planejar suas

---

prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Assim, como no MOBRAL, os professores do Programa são voluntários que recebem uma bolsa-auxílio do Governo Federal. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 14 jun. 2017.

<sup>32</sup> Por uma questão de organização e de apresentação desta Dissertação, a relação dessas pesquisas está disponível nos anexos deste trabalho (Anexo 1).

aulas, como organizar a sala de aula, como agir em determinadas situações e como trabalhar com seus alunos, além de dizerem quais são os conhecimentos e valores válidos.

Assim, esses saberes, acionados pela produção científica, ao dizerem o que as coisas são, determinam uma posição profissional a ser assumida pelo professor e esta, “se identifica na vontade de verdade que ordena, classifica e nomeia as coisas com que este professor se ocupará” (POSSA, 2013, p. 95).

Cabe destacar que muitas das pesquisas acabam por falar da necessidade de se investir na formação de professores para que tais saberes sejam melhores apropriados pelos docentes, reivindicando-os nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

## 2.2 PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A LEGISLAÇÃO

Mesmo depois ler e reler várias vezes o relatório “Alfabetização” (SOARES & MACIEL, 2000) e de revirá-lo do avesso, achando que dali nada mais poderia ser extraído, encontro algo que mais uma vez vai fazer um deslocamento no meu pensar e me direcionar para outro *site* de busca.

Pode-se afirmar que o **fracasso da escola brasileira em alfabetizar**, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, **só nos últimos vinte anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do País [...] Esse reconhecimento tem se manifestado [...] em iniciativas tomadas pelo sistema operacional de ensino (seminários e encontros sobre alfabetização, capacitação de professores alfabetizadores, desenvolvimento de projetos e programas nos níveis estadual e municipal** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 7 – grifos meus).

Instigada por essas colocações fui pesquisar no *site* do Planalto<sup>33</sup> leis, decretos, medidas provisórias, resoluções, portarias, etc., que me possibilitassem enxergar o movimento das práticas da produção do professor alfabetizador na legislação brasileira. Entendendo que essas práticas – tomadas como verdades –, ao serem apanhadas, memorizadas e colocadas em aplicação produzem o professor alfabetizador, utilizei esse nome no site de busca, pois, “os nomes não se

---

<sup>33</sup> Site de busca: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso entre março e abril de 2017.

apreendem sozinhos, apreendem-se alojados em pequenas histórias” (LYOTARD, 1993, p. 45).

Com o nome “professor alfabetizador” – e suas derivações de gênero e número – o resultado foi “nenhuma publicação”. Então, retirei a palavra “professor” e fiz a busca somente com “alfabetizador”, por entender que é este o nome/adjetivo que qualifica o docente como tal, colocando-o em uma posição diferenciada.

Usando a palavra “alfabetizador” e marcando a opção de termo “exato” apareceram três resultados: dois decretos e uma medida provisória. Ao retornar para a busca e mudar para a opção “semelhante”, obtive um arsenal de 55 atos legais, desde 1932 até 2013: 37 decretos; cinco decretos-lei; nove leis; um decreto sem número; e três medidas provisórias.

Após a leitura de todos os atos, selecionei aqueles que me interessaram ou que chamaram minha atenção por alguma palavra ou expressão, mesmo aparentando não estarem conectados. Essa postura dentro da pesquisa é parte do meu movimento cartográfico, uma ação em que vou constituindo minhas rotas, estando sempre disponível aos acasos que o meu campo oferece (KASTRUP et al., 2009).

A invenção dos caminhos da pesquisa é uma característica muito forte da Cartografia, pois ela não tem um único modo de utilização e não estabelece caminhos lineares (BEDIN DA COSTA, 2014). Por isso, só se aprende a Cartografia, experimentando-a. Ela é produzida na experiência e não na mera aplicação. Ao ‘mergulhar’<sup>34</sup> na legislação brasileira – pois, é preciso estar em contato com as coisas para que as coisas nos façam pensar e sair do lugar – não me preocupei em coletar dados, mas em produzi-los, colocar coisas em relação, perguntar mais do que buscar respostas.

Na etapa seguinte, na tentativa de expor alguns elementos trazidos pelas formas de regramento, comecei a agrupar alguns fragmentos de acordo com as expressões, palavras ou termos contidos no corpo de seus textos que, de alguma

---

<sup>34</sup> Para mim o movimento de mergulho refere-se ao momento em que eu me lanço aos manterias e deixo-me envolver pelo o que está sendo dito, não com a intenção de profundidade – na busca do que é mesmo que isso produz? –, pois, a perspectiva que escolhi para desenvolver minha pesquisa me provoca a pensar naquilo que está na superfície, situando-a numa exterioridade (VEIGA-NETO, 1995).

forma se repetiam<sup>35</sup>. Após esse agrupamento, percebi que havia algo, em cada conjunto de fragmentos, que permitia tal aproximação – uma prática<sup>36</sup>.

Na reorganização dos documentos alguns não foram citados por não se enquadrarem em nenhuma prática ou por aparecerem demasiadamente no mesmo período, como, por exemplo, os decretos que tornavam de utilidade pública, as entidades ligadas à alfabetização de adultos. Por outro lado, os decretos sobre a definição de datas para a comemoração do dia ou semana da alfabetização foram repetidos propositalmente, pois, foram publicados em períodos bem diferentes. Isso demonstra a não-linearidade e a coexistência das práticas.

Ao nomear essas práticas, investi em fazer “um deslocamento das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do é assim mesmo, do que parece estar desde sempre já dado” (KASTRUP, 2014, p. 74). Acredito que outros pesquisadores poderão ter olhares diferentes para esses decretos e leis, agrupando-os de outras maneiras.

Então, selecionei 28 atos legais que foram organizados em dois grupos:

- Grupo 1: Práticas de Estado e a Alfabetização, inclui documentos que instituem, financiam e reorganizam programas, definem datas comemorativas, concedem premiações a pessoas e entidades, criam comissões, grupos de trabalho e fundações, aprovam, alteram e reorganizam estruturas regimentais, estatutos e leis. Foram agrupados pelas seguintes aproximações: Prática de Civismo, Prática de Qualificação do Trabalhador, Prática de Cidadania, Prática de Direito Universal e Prática de Metas.
- Grupo 2: Práticas de Estado e o Alfabetizador, reuniu documentos que definem e reorganizam as atividades do alfabetizador nos programas de alfabetização do Governo Federal, concedem assistência financeira através do pagamento de bolsas e instituem programas de formação continuada. Foram agrupados pelas práticas: Prática Colaborativa, Prática Voluntária, Prática Compulsória e Prática Formativa.

---

<sup>35</sup> Esse foi um movimento constante durante toda a produção da minha Dissertação: procurar rastros e vestígios do dito que, em conjunto, se repetem. Não porque a repetição seja reprodução do igual, mas, sobretudo porque pela recorrência, no aparecer outra vez e novamente, se inventam/produzem modos de dizer sobre a alfabetização e professor; modos de dizer que se articulam com outros saberes e promovem outras relações de poder.

<sup>36</sup> É importante alertar para o leitor que noção de prática que utilizo já foi discutida entre as páginas 44 -45 deste trabalho, se necessário, pode-se retornar lá.

Essa denominação – práticas de Estado – parte do entendimento de que essas ações são movimentadas por uma política de Estado, que, governamentalizado<sup>37</sup>, dispõe de certas práticas para melhor governar.

Para a composição das tabelas, acrescentei mais quatro atos legais que não apareceram na busca realizada no *site* do Planalto: as Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014 que aprovam o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014 e as Portarias nº 867/2012 e nº 1.458/2012 que instituem e definem as categorias do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por entender a importância desses documentos nas práticas de alfabetização e do alfabetizador. Para mostrar essa organização, apresento as informações em duas tabelas.

Tabela 6 - Grupo 1: Práticas de Estado e a Alfabetização

(continua)

Tipo de Ato	Ano da Publicação	O que tratam	Prática
Decreto 21.731	1932	Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação	Prática de Civismo
Lei 1.969	1953	Concede pensão especial ao Dr. Mario Pinto Serva, como prêmio de seus esforços em prol da alfabetização e educação do povo brasileiro	Prática de Civismo
Decreto 53.465	1964	Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências	Prática de Civismo
Decreto 59.452	1966	Institui o Dia Nacional da Alfabetização	Prática de Civismo
Decreto 61.312	1967	Provê sobre a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização	Prática de Civismo
Decreto 5.400	1968	Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar	Prática de Civismo
Decreto 99.520	1990	Institui o Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização	Prática de Civismo
Decreto-Lei 5.452	1943	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho	Prática de Qualificação do Trabalhador

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

<sup>37</sup> Segundo Foucault (2012a, p. 292), “a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade”.



Tabela 6 - Grupo 1: Práticas de Estado e a Alfabetização

(continuação)

Decreto 59.667	1966	Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática	Prática de Qualificação do Trabalhador
Decreto 61.314	1967	Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a companhia em prol da extinção do analfabetismo	Prática de Qualificação do Trabalhador
Lei 5.379	1967	Provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos	Prática de Qualificação do Trabalhador
Decreto 71.112	1972	Inclui a prova de alfabetização entre os requisitos essenciais à matrícula de trabalhadores em serviço de estiva e conexos	Prática de Qualificação do Trabalhador
Decreto 6.241	2007	Regulamenta os arts. 17, 18 e 19 da Lei nº 11.524, de 24 de setembro de 2007, que trata da indenização aos proprietários de redes de espera do tipo caçoeira e compressores de ar utilizados para a pesca da lagosta, e da assistência financeira mensal aos pescadores impedidos de exercerem a pesca de lagostas, e dá outras providências	Prática de Qualificação do Trabalhador
Decreto 61.017	1967	Dispõe sobre a comemoração do Dia Nacional da Alfabetização no ano de 1967	Prática Universal
Decreto 63.326	1968	Dispõe sobre a Comemoração do Dia Nacional de Alfabetização	Prática Universal
Decreto 97. 219	1988	Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização	Prática Universal
Decreto 91.980	1985	Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências	Prática de Cidadania
Decreto 99.519	1990	Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania	Prática de Cidadania
Lei 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	
Decreto 5.159	2004	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências	Prática de Cidadania
Decreto 6.094	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica	Prática de Metas
Medida Provisória 586	2012	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da união aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática de Metas

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 6 - Grupo 1: Práticas de Estado e a Alfabetização

(conclusão)

Portaria 867	2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Prática de Metas
Portaria 1.458	2012	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012	Prática de Metas
Lei 12.801	2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática de Metas
Lei 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Prática de Metas

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Agrupar os fragmentos em: Prática de Civismo; de Qualificação do Trabalhador; Universal; de Cidadania; e de Metas; está relacionado com o entendimento que tive das expressões destacadas que, me possibilitaram ver como se configuraram, em diferentes épocas, alguns cenários da alfabetização no Brasil, constituindo-a como um elemento básico para a solução dos problemas sociais e econômicos e elegendo-a como a base do progresso, da modernização, do desenvolvimento, da participação na competição internacional (DELORS, 2001).

Abaixo, trago alguns fragmentos que destaquei e que compõem essas práticas<sup>38</sup>:

- Prática de Civismo – a alfabetização como um ato de patriotismo que precisa ser celebrado:

**Art. 1º A Nação Brasileira presta um reconhecimento público** ao Doutor Mário Pinto Serva pelos **seus 40 (quarenta) anos de esforços diários na campanha de alfabetização** e educação do povo (BRASIL, 1953 s/p – grifos meus).

**Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional da Alfabetização**, que será **celebrado anualmente em todo o território nacional [...]** **Art. 2º O Dia Nacional da Alfabetização será condignamente comemorado**, através de **Palestras e atos solenes, em todos os estabelecimentos públicos e particulares de ensino e pelos órgãos e entidades culturais de todo o país** (BRASIL, 1966a s/p – grifos meus).

<sup>38</sup> No Anexo 2 – Tabela com resumo da pesquisa no site do Planalto – apresento todos os fragmentos selecionados dos atos legais.

Art. 1º Fica instituído o **Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização**, a ser concedido, pelo Ministro de Estado da Educação, **às pessoas naturais ou jurídicas que tenham prestado serviços de excepcional relevância em proveito da alfabetização** (BRASIL, 1990a s/p – grifos meus).

- Prática de Qualificação do Trabalhador – alfabetização como um atributo da produtividade econômica nacional

a **Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática convocará, coordenará e orientará os esforços de pessoas físicas e de direito público ou privado no sentido de proporcionar educação básica a analfabetos de 14 e mais anos de idade, adotando medidas indispensáveis à alfabetização, educação primária acelerada com orientação para o trabalho economicamente produtivo, instalação e manutenção de cursos destinados a exame de madureza e ginásios orientados para o trabalho** (BRASIL, 1966b, s/p – grifos meus).

Art. 1º Constituem **atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional [...] Alfabetização funcional [...] para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos [...] Prioridade número um [...] dando-se preferência aos [municípios] que oferecerem melhores condições de aproveitamento dos efeitos obtidos pelos educandos e maiores possibilidades quanto ao desenvolvimento nacional [...] Prioridade número dois: faixas etárias que congregam idades vitais no sentido de pronta e frutuosa receptividade individual e de maior capacidade de contribuição ao desenvolvimento do País** (BRASIL, 1967a, s/p – grifos meus).

- Prática Universal – a mobilização pela alfabetização, não apenas como uma prioridade de governo, mas de mundo:

CONSIDERANDO que a **UNESCO (ONU) deliberou comemorar**, no ano em curso, o Dia Universal da Alfabetização, em 8 de setembro (BRASIL, 1967b, s/p – grifos meus).

Art. 1º - Fica instituída, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional do **Ano Internacional da Alfabetização**, para coordenar [...] **os programas e atividades relativos ao "Ano Internacional da Alfabetização"**, a ser **celebrado em 1990, de acordo com a Resolução nº 42/104, aprovada pela 42ª Sessão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO**, em dezembro de 1987 (BRASIL, 1988, s/p – grifos meus).

- Prática de Cidadania – a alfabetização como um elemento da constituição do cidadão:

CONSIDERANDO **ser imprescindível a implementação de programas de alfabetização** e educação básica para jovens e adultos, como forma de possibilitar-lhes **o exercício efetivo e consciente da cidadania** [...] Art. 1º A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 [...] passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de **fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente** (BRASIL, 1985, s/p – grifos meus).

Art. 32. O **ensino fundamental** [...] obrigatório e gratuito na escola pública, terá por **objetivo a formação básica do cidadão**, mediante: I - o **desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como **meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo** (BRASIL, 1996, s/p – grifos meus).

- Prática de Metas – a alfabetização como um marco geral da qualidade da educação e como um instrumento de responsabilização pelo seu sucesso da educação escolarizada:

Art. 1º O **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** (Compromisso) é a **conjugação dos esforços** [...] em proveito **da melhoria da qualidade da educação básica** [...] **alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico** [...] **fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições** [...] **pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso** [...] **organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB** [...] **O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas** (BRASIL, 2007a, s/p – grifos meus).

Art. 2º **A formação continuada orientada para a aprendizagem das crianças** será ofertada em serviço [...] a partir de sequências didáticas, **metas e prazos** acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores [...] **Os coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais** representam a instância de gestão compartilhada (estado e município) **responsável pelo diagnóstico das escolas, pelo estabelecimento de metas do nível de habilidades em Leitura, Escrita e Matemática a ser alcançado até o final do ano letivo, pelo acompanhamento da evolução dos alunos e pelo monitoramento e avaliação** da formação em serviço dos professores, em parceria com as instituições formadoras (BRASIL, 2013, s/p – grifos meus).

O que mais me chamou atenção durante as leituras destes documentos legais – e que pode ser acompanhado pela Tabela 6, através dos próprios nomes das políticas e ações do Governo – foi exatamente aquilo que não vi até chegarmos nos

anos 90 e a sua proliferação nos anos 2000: a preocupação com a alfabetização das crianças.

Com isso, não quero dizer que a preocupação com a alfabetização para a infância já não existisse e também não tenho a intenção de dizer que foi nesse momento que se começou a falar e a pensar sobre a alfabetização de crianças, pois como podemos ver na Tabela 2, a produção científica sobre esse tema emerge na década de 1960. Conforme essa mesma Tabela (2) podemos também perceber que, a partir da década de 1990, essa temática ganha maior visibilidade e adeptos à investigação.

Dos atos legais analisados, foram encontrados os seguintes fragmentos que se referem à alfabetização de crianças:

Art. 2º A Renda Líquida proporcionada pela venda de bilhetes lotéricos, sob a modalidade de que trata o artigo 1º, será destinada a aplicações em **programas sociais**, particularmente nas áreas **de alfabetização**, saúde, alimentação, esporte e lazer **da criança** (BRASIL, 1990b, s/p – grifos meus).

**À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade compete:** I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de **políticas voltadas para a alfabetização [...] para crianças e adolescentes em situações de discriminação e vulnerabilidade social** (BRASIL, 2004, s/p – grifos meus).

**alfabetizar as crianças** até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007a, s/p – grifos meus).

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação **reafirmam e ampliam o compromisso [...] de alfabetizar as crianças** (BRASIL, 2012a, s/p – grifos meus).

Art. 2º A formação continuada orientada para a **aprendizagem das crianças** será ofertada em serviço (BRASIL, 2012b, s/p – grifos meus).

Meta 5: **alfabetizar todas as crianças [...] estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental**, articulando-os com as estratégias desenvolvidas **na pré-escola, com qualificação** e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de **garantir a alfabetização plena de todas as crianças** (BRASIL, 2014, s/p – grifos meus).

O foco na alfabetização das crianças e a mobilização em torno delas, nas últimas décadas, não se constitui numa ação de governo isenta da participação da população, pois foi o convencimento desta população que movimentou e legitimou

campanhas e programas que derivaram em textos políticos-legais que definiram responsabilidades dirigidas às diversas esferas da sociedade.

Isso pode ser verificado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988b), intensificando o discurso da criança como um sujeito de direitos; no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990c); ou, ainda, nas reformas dos sistemas educacionais operadas pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Também na formulação de políticas para a criação de recursos de financiamento da educação, de programas de qualificação dos professores e de propostas curriculares que redimensionaram as práticas pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999c).

É importante ressaltar também que a participação do Brasil, na “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) – comprometendo-se junto com outros países a erradicar o analfabetismo e mudar as prioridades do atendimento educacional – promoveu uma intensa mobilização na criação de políticas para a superação das metas estabelecidas pelos órgãos internacionais.

Através do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), o Brasil se comprometeu com uma série de compromissos, dentre eles, a ampliação do alcance da educação básica, destacando que a aprendizagem começa com nascimento e que “isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância” (BRASIL, 1993, p. 72).

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2001), além de reiterar os compromissos assumidos em 1990, lança como meta prioritária do sistema educacional brasileiro o acesso universal de crianças à educação primária de forma que, a alfabetização, passa a ser uma vitrine para as reformas políticas no país, intensificando os investimentos em políticas e legislação que pelo mecanismo de indicadores ampliam o controle por meio de critérios de medida, traduzidos em metas a serem atingidas, em avaliações de rendimento para alfabetização e em qualificação dos professores que se ocupam da educação das crianças.

Todos esses movimentos inserem as práticas de Estado relacionadas à alfabetização numa rede de acordos e pressões vindas de vários lugares a respeito do cuidado, proteção e educação da criança. Segundo Bujes (2001), os movimentos

de legitimação de uma educação voltada para a criança possibilitaram, na década de 1990, a expansão e institucionalização dessa etapa educacional, gerando exigências ligadas à qualificação das iniciativas quanto ao “credenciamento de instituições, formação de professores, modelos de gestão, propostas pedagógicas” (Idem, p. 97).

É nessa trama discursiva que também vão se delineando práticas específicas para a educação escolarizada das crianças, bem como, um determinado tipo de professor para dar conta dessas práticas. O que também foi possível constatar através da produção científica.

Na tabela abaixo, apresento as informações encontradas nos atos legais, pesquisado no *site* do Planalto, a respeito das práticas do alfabetizador:

Tabela 7 - Grupo 2: Práticas de Estado e o Alfabetizador

(continua)

TIPO DE ATO	ANO DA PUBLICAÇÃO	O QUE TRATAM	TEMA
Decreto 74.562	1974	Dispõe sobre a colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF	Prática Colaborativa
Lei 10.880	2004	Institui o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado	Prática Voluntária
Medida Provisória 361	2007	artigos das Leis do Programa Brasil Alfabetizado	Prática Voluntária
Decreto 6.093	2007	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos	Prática Voluntária
Portaria 867	2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Prática Compulsória
Portaria 1.458	2012	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática Compulsória

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 7 - Grupo 2: Práticas de Estado e o Alfabetizador

(conclusão)

Lei 12.801	2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática Compulsória
Decreto 74.562	1974	Dispõe sobre a colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF	Prática Formativa
Lei 10.172	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Prática Formativa
Decreto 6.093	2007	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.	Prática Formativa
Medida Provisória 586	2012	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da união aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática Formativa
Portaria 867	2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Prática Formativa
Lei 12.801	2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Prática Formativa
Lei 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE	Prática Formativa

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ao olhar, especificamente, para os atos legais que definiam, organizavam as atividades, concediam bolsas e instituíam programas de formação continuada para o alfabetizador, percebi deslocamentos que operam um certo redimensionamento<sup>39</sup> da posição-sujeito do professor que se ocupa dos processos de alfabetização. Práticas de Estado que exigem, mobilizam e assumem ora um caráter colaborativo ou

<sup>39</sup> Redimensionamento aqui tem o sentido de cálculo que toma o sujeito-professor, que se ocupa de processos de alfabetização de crianças, como um ente/ser que pode se constituir proporcionalmente em função do uso que se pode fazer dele, que em sua liberdade escolhe atender e se responsabilizar na outra ponta (Estado – instituições escolares) de implementar as políticas e atos legais que instituem como meta de desenvolvimento do país a alfabetização das crianças. Essa recorrência quase que mitológica, diante de um país com tantas desigualdades sociais e econômicas, de que a educação (saber ler e escrever) pode ser a salvação do país.



voluntário ora se tornam práticas compulsórias ou práticas de responsabilização. Por outro lado, também, percebi que estas práticas estavam articuladas a certa temporalidade, tendo em vista que passam de eventuais para sistemáticas.

O mesmo movimento que fiz ao agrupar as práticas de alfabetização, também fiz em relação às práticas dos alfabetizadores: reuni fragmentos que apresentavam palavras, expressões semelhantes e ao analisá-los, percebi que o que me levou a aproximá-los foram algumas práticas. Para exemplificá-las, apresento os fragmentos retirados da legislação que indicam níveis de participação nas práticas de alfabetização.

- Prática Colaborativa – como uma contribuição do alfabetizador para a erradicação do analfabetismo no Brasil:

Art. 1º **A colaboração** dos Professores, Monitores ou **Alfabetizadores**, recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL para o desempenho de **atividade de caráter não econômico e eventual** (BRASIL, 1974, s/p – grifos meus).

- Prática Voluntária – como um ato de doação do alfabetizador à alfabetização dos jovens e adultos:

Art. 11. **As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores** no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas **de natureza voluntária** (BRASIL, 2004, s/p – grifos meus).

Entende-se **por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes**, nos termos do regulamento, que, **voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização em contato direto com os alunos** (BRASIL, 2007b, s/p – grifos meus).

**A atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário** [...] **As atividades voluntárias de alfabetização** deverão ser exercidas sem **prejuízo das atribuições do cargo ou função, observada a compatibilidade de horário** (BRASIL, 2007c, s/p – grifos meus).

- Prática Compulsória – como responsabilidade inerente ao professor alfabetizador na alfabetização de crianças:

Art. 1º [...]§ 1º As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, **cabendo aos professores alfabetizadores**, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras **uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança** (BRASIL, 2012a, s/p grifos meus).

São **públicos-alvo** da formação continuada [...] os **professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização** [...] Considera-se **professor alfabetizador** [...] o **professor regente em efetivo exercício** no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa (BRASIL, 2012b, s/p grifos meus).

**DAS ATRIBUIÇÕES** [...] DE **PROFESSORES ALFABETIZADORES** [...] a) **dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização**; b) **analisar os textos propostos nos encontros da Formação** [...] c) **participar dos encontros presenciais** [...] d) **realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores**; e) **colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação**; f) **planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação**; g) **aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto** [...] h) **acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto** [...] e **apresentar relato de sua experiência** (BRASIL, 2013, p.12 – grifos meus ).

A leitura dos fragmentos retirados desses atos legais (na tentativa de desdobrá-los, isolá-los, agrupá-los e organizá-los), me possibilitou ver rastros de práticas que me diziam da produção do professor alfabetizador, no sentido do que se espera dele, desde a década de 1970.

Esse movimento, não só me permitiu conhecer um pouco mais dessas práticas, mas me provocou a pensar sobre os seus deslocamentos: práticas colaborativas, eventuais e não econômicas que poderiam ser realizadas como um ato de doação, um impulso solidário ou uma ação cívica para ensinar alguém a ler e escrever (BRASIL, 1974); à práticas compulsórias, sistemáticas que necessitam de compromissos formais, acordos técnicos, apoio financeiro e transferências de recursos (BRASIL, 2004, 2007c e 2013); práticas que envolvem investimentos em materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e de formação de professores efetivos<sup>40</sup>, em serviço nas turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, nas redes municipais e estaduais (BRASIL, 2012a e 2012b).

Art. 7º [...] § 1º **O montante dos recursos financeiros** será repassado em parcelas e calculado **com base no número de alfabetizandos e alfabetizadores**, conforme disposto em regulamentação (BRASIL, 2004, s/p – grifos meus).

Art. 9º A **assistência financeira da União** ao Programa poderá ser destinada ao custeio das seguintes ações: I - **bolsa para alfabetizadores** [...] II - **formação de alfabetizadores** (BRASIL, 2007c, s/p – grifos meus).

---

<sup>40</sup> Professores efetivos aqui são tomados como servidores públicos do Estado, que admitidos por concurso público ou processo seletivo, estão em efetivo desempenho da função nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, também referenciado por Ciclo da Alfabetização.

Art. 1º **Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União** aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [...] Art. 2º **O apoio financeiro da União** [...] no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de: I - **suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores** [...] Art. 3º Ato do Ministro de Estado da Educação, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disporá sobre: I - **assistência técnica a ser ofertada pela União** [...] III - **metas, a serem cumpridas até 31 de dezembro de 2022, que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**; e IV - **introdução, no currículo das instituições de ensino superior, de disciplinas específicas de alfabetização** (BRASIL, 2013, s/p – grifos meus).

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos: I - **formação continuada**; II - **materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais**; III - **avaliação** e; IV - **gestão, controle e mobilização social** (BRASIL, 2012a, s/p – grifos meus).

Artigo 1º[...] Parágrafo único: **São públicos-alvo** da formação continuada em serviço ofertada: I - **os professores alfabetizadores que atuam** no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa [...] Art. 11-A. **Considera-se professor alfabetizador, para fins de participação da Formação e recebimento de bolsa de estudo, o profissional que atenda aos seguintes requisitos cumulativos**: I - estar cadastrado no Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores; **estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos** (BRASIL, 2012b, s/p – grifos meus).

Os pensamentos seguintes vieram ao encontro de um conjunto de enunciados produtivos de uma posição de professor em que a prática do alfabetizador tem um caráter compulsório em que realoca nele a alfabetização e seus fracassos. As práticas de responsabilização dos professores sobre o fracasso da alfabetização emergem quando o professor se torna um servidor público com a responsabilidade de ser o próprio Estado nas instituições financiadas pelo Estado.

Antes de ser um professor efetivo são práticas que poderiam ser de professores, normalistas (BRASIL, 1973) ou de pessoas dispostas a colaborar com o país (BRASIL, 1974), na realização de atividades voluntárias na alfabetização de adultos (BRASIL, 2004). O deslocamento dessas práticas para o que chamei de Prática Compulsória também tem uma relação com os saberes que vão normatizar 'o que é alfabetizar e autorizar 'quem pode alfabetizar' as crianças, quem vai ocupar o lugar de governo, na economia de Governo para objetivar um modo de vida e de direção da liberdade da população, que no caso é a população infantil.

Essa relação – saberes que regulam a produção do professor alfabetizador – fica ainda mais evidente a partir da presença da necessidade de formar<sup>41</sup> o alfabetizador que, de diferentes formas, permeia as práticas:

Art. 1º A colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores, **recrutados** pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL **para o desempenho de atividade** de caráter não econômico e eventual (BRASIL, 1974, s/p grifos meus).

Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham **programas de formação continuada de professores alfabetizadores** [...] (BRASIL, 2001b, s/p – grifos meus).

A atuação da União dar-se-á prioritariamente na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração, observando-se as seguintes diretrizes: [...] **a formação dos alfabetizadores** (BRASIL, 2007c, s/p – grifos meus).

Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos: [...] contribuir para o **aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores** (BRASIL, 2012a, s/p – grifos meus).

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de:  
I - suporte **à formação continuada dos professores alfabetizadores** (BRASIL 2013, s/p – grifos meus).

estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, **com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores** e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, s/p – grifos meus).

Muito mais do que tentar apresentar respostas definitivas às questões que eu tenho desde o início deste estudo, passo a pensar a partir delas, tendo em vista as pesquisas que fiz no *site* do INEP, do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Planalto, minhas próprias vivências como professora alfabetizadora e também como formadora de professores alfabetizadores. Um rastro que também me serviu para a composição deste relatório de pesquisa e que me foi possível ver, tendo em vista as noções metodológicas analíticas que usei para me abastecer.

Seguir o rastro da produção do professor alfabetizador na produção científica e na legislação possibilitou-me fabricar alguns vestígios provisórios: a necessidade da produção de novos saberes para a alfabetização de crianças; o professor

---

<sup>41</sup> Esclareço que formar e seus derivados não têm, aqui, um sentido cartorial, escolar, mas um sentido filosófico, de dar forma (enformar, assim com e mesmo...).

protagonista das práticas de alfabetização<sup>42</sup> – pois, em determinadas épocas, no Brasil, é possível observar que ela se ligava às questões cívicas, ao modelo de cidadania, ao modelo de método, as carências econômicas, sociais e culturais do indivíduo aprendente, e as suas supostas capacidades em não aprender (as teorias de *déficit* cognitivo); o estabelecimento de novas práticas de alfabetização reforçadas pela máxima da superação e ruptura com o velho das práticas tradicionais e com isso a operação de estratégias para colocar os professores em alinhamento com essas verdades; a formação continuada como uma estratégia cuidadosamente planejada para que, de alguma forma, através das práticas de alfabetização, continuar a produzir e inventar um professor; um certo silenciamento na legislação sobre o professor alfabetizador nas décadas de 1980 e 1990 – o que chamamos de ‘vácuo regulatório’.

Destaco que esses vestígios que foram produzidos com esta busca de rastros não são a única ou a melhor forma de analisar esses materiais, mas simplesmente a que neste momento fui capaz de realizar. Por isso, não trato esses vestígios como a verdade e não tenho a intenção de pensá-los em sua totalidade, até porque isso se torna impossível a partir da perspectiva de pesquisa que assumi.

Para este investimento escolho olhar para dois vestígios que mais me atravessaram no decorrer da escrita desse capítulo: um certo silenciamento na legislação sobre o professor alfabetizador em um determinado período; e a formação continuada como um lugar de produção do professor alfabetizador – pensar nesse processo de formação, no qual estou inserida. Esses foram, portanto, no âmbito da cartografia do trabalho as direções que moveram a escrita da Dissertação e que me levaram ao problema dessa investigação.

Assim, o que pretendo com essas escolhas é ir avançando no entendimento das condições de possibilidade, das tramas e das ressonâncias das práticas de produção do professor alfabetizador. Para isso, no próximo capítulo, apresento vestígios de algumas práticas de mobilização na década de 1980 e examino as principais regulações governamentais dispensadas para a alfabetização na década de 1990, buscando compreender alguns fios que tecem as tramas das práticas da produção do professor alfabetizador a partir da inclusão e do gerenciamento de risco no contexto da racionalidade vigente.

---

<sup>42</sup> SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991, 98 páginas.

### **3 REGISTRANDO VESTÍGIOS I: DO VÁCUO REGULATÓRIO À EMERGÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

*O governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e de submissão, atos de verdade. (FOUCAULT 1997b, p. 101).*

Conforme tentei mostrar no capítulo anterior, as práticas que vêm produzindo o professor alfabetizador são mediadas pela produção científica e pelas ações governamentais de regulação – materializadas na forma de leis, políticas, programas, pesquisas, publicações, entre outras.

Na produção científica, busquei ver como a temática do professor alfabetizador vem se configurando como objeto de investigação, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas, permitindo a compreensão das linhas de pensamento, dos temas mais desenvolvidos e, sobretudo, a identificação das perspectivas adotadas e propostas no Brasil.

Já nas ações governamentais, tentei enxergar o movimento das práticas da produção do professor alfabetizador, através dos diferentes cenários da alfabetização no Brasil que, como regulação e governo, apontam a legislação brasileira como um dos lugares profícuos de manifestação da verdade (FOUCAULT, 2003).

Ao me aproximar desses materiais percebi recorrências, repetições, afastamentos e silêncios que foram registrados através de dois movimentos: os deslocamentos das práticas de alfabetização e dos professores alfabetizadores na legislação; e a conexão entre o professor alfabetizador e alfabetização de crianças, encontrada na produção acadêmica, ambos atravessados pelos processos de formação continuada.

Provocada por essas questões e pelas questões levantadas pela minha orientadora Leandra Possa sobre o que chamamos de ‘vácuo regulatório’ – um certo silenciamento nos atos legais sobre o professor alfabetizador entre as décadas de 1980 e de 1990 – passei a perguntar-me: Como essas práticas foram postas em circulação? Como se disseminaram e se constituíram como fazeres dos professores alfabetizadores, conformando o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar, legitimando-se como verdades deste tempo? Importa considerar que essas práticas não estavam sempre aí, mas que, ao se constituírem, produzindo e sendo produzidas pelo professor, são tomadas como verdades deste tempo, como a

verdade de cada professor alfabetizador. Essas perguntas têm como efeito um modo de enunciação que são possibilitadas por regimes de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT, 2012a, p. 12).

Ao mergulhar no conjunto de materiais extraídos do *site* do Domínio Público, leis, regulamentações e revistas – destacados na Tabela 1 – para pensar nas possíveis condições que colocaram em circulação práticas que instituem um modo de ser, não só dos docentes como também das crianças, não busquei as possíveis causas que estariam diretamente implicadas na produção dessas práticas nem tentei descrever todos os fatos ou trilhar todos os caminhos que as constituíram.

O primeiro empreendimento que fiz foi seguir os rastros de algumas práticas de mobilização entre a década de 1980 e 1990 e examinar as principais regulações governamentais dispensadas para a alfabetização nestes períodos. Já no segundo momento, busquei compreender alguns fios que tecem as práticas da produção do professor alfabetizador a partir da inclusão e do gerenciamento de risco. Assim, acredito que outros movimentos identificariam outras condições de possibilidade, como afirma Foucault:

[...] se interpretar é se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. [...] Trata-se de fazê-las aparecer como acontecimentos no teatro dos procedimentos [...] (FOUCAULT 2012a, p.24).

Nesta investigação, assumo algumas posturas metodológicas que ao meu ver, necessitam serem esclarecidas para situar o leitor nos caminhos que o meu pensamento percorreu. Conforme já sinalizei, não invisto em uma construção ou reconstrução linear sobre história das práticas da produção do professor alfabetizador no Brasil. As datas e locais fixados não são pontos de partida nem de dados definitivos: são “referências ligadas às condições de produção de um dado discurso [...] não se trata [...] de fazer uma interpretação cronologista, nem de ir situando os elementos” (FISCHER, 1996, p. 121). Ocupo-me com materiais que ao

serem explorados, vão me permitir ver o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma.

Também, não procuro nada oculto, que esteja 'por trás' das coisas ditas ou aquilo que 'queria dizer mesmo', mas busco analisar o discurso como uma produção histórica e política, compreendendo que um determinado objeto existe sob determinadas condições, "na dinâmica de um feixe de relações, e que há condições de aparecimento histórico de um determinado discurso, relativas às formações não discursivas (instituições, processos sociais e econômicos)" (FISCHER, 2001, p. 221).

Nesse sentido, entendo o discurso não como uma mera denominação de coisas através da utilização de letras, palavras e frases, mas como uma série de acontecimentos onde o poder é vinculado e orientado (FOUCAULT, 2010), a partir da "ordenação do saber, da sua seleção e da legitimação de certos modos de dizer as coisas" (POSSA, 2013, p.44). Por isso, "analisando os próprios discursos, vemos [...] destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] como práticas que formam os objetos de que falamos" (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Traçar as condições de possibilidade das práticas da produção do professor alfabetizador, supõe, então, mostrar como estas práticas são gestadas nas tramas discursivas e nas relações políticas institucionais que permeiam o campo da alfabetização de crianças. Como elas são postas em operação é o que passo a fazer a partir daqui.

### 3.1. MOVIMENTO DE MOBILIZAÇÃO E DE REGULAÇÃO – PENSANDO SOBRE ALGUMAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

As práticas de alfabetização de crianças vêm sendo narradas e construídas em diferentes discursos e momentos históricos/políticos marcadas por um complexo de lutas, embates presumidamente ideológicos, pressões econômicas, produções documentais, propostas institucionais.

A mobilização de forças vinda de vários lugares nem sempre terá a ação regulamentadora do Estado como responsável, pois, como analisa Deleuze (1991), "peças explícitas [...] têm por sua vez [...] métodos e exercícios que o Estado mais que instituir, ratifica, controla ou inclusive se contenta em garantir [mostrando-se como] um efeito de conjunto ou a resultante de uma multiplicidade de engrenagens" (p. 51).



No interior destas disputas e em decorrência delas vai se consolidando o interesse pela alfabetização como fundamento de uma nova ordem política, econômica e social (UNESCO, 2003), ao mesmo tempo em que vão se produzindo saberes que se configuram no seu processo de constituição como objeto de estudo, bem como determinam uma certa composição para um modelo específico de práticas.

Desse modo, problemas em relação à alfabetização de crianças, especialmente com relação aos métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas os docentes envolvidos com o tema, mas também uma variedade de especialistas – administradores, legisladores, intelectuais de diferentes áreas –, operando “tanto para construir os problemas sociais para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (ROSE, 1998, p. 38).

Isso fica mais evidente a partir dos anos 80 onde há uma intensa mobilização em torno dos direitos das crianças à educação, pela necessidade de reordenação dos sistemas educacionais na expansão do ensino, pela definição de responsabilidades que ampliam as alianças e pela erradicação do analfabetismo a partir do combate a repetência no ensino primário - especialmente na 1ª série - e a evasão. Esses movimentos têm uma estreita relação com o processo de democratização instaurado no país nesse período, que é marcado pela organização de movimentos sociais em diferentes setores, o fortalecimento dos sindicatos, a visibilidade das demandas populares e a luta por direitos sociais (SAVIANI, 2000).

Ao encontrar os vestígios dessas práticas de produção do professor alfabetizador nessa década, me deparei, no âmbito das mobilizações, com uma série de encontros, seminários, fóruns, congressos, entrevistas e modificações nos espaços e tempos escolares.

Dentre esses, foquei minha atenção em três pontos: 1) nos seminários que se inseriam em uma proposta interdisciplinar, multidisciplinar e de intercâmbio para a discussão dos fenômenos da alfabetização por se apresentarem como novas ações – “abrir fronteiras e quebrar barreiras” (BRASIL, 1984, p. 9) – no campo de alfabetização através da harmonia estabelecida entre as diferentes áreas de saberes educacionais, em torno da temática – “não tendo havido desencontros de comunicação [...] Esse sucesso pode ser atribuído [...] à escolha feliz dos temas” (Idem, p. 151); 2) na Revista Nova Escola como um instrumento de disseminação

das propostas desses seminários e também como uma prática de mobilização; 3) na organização em ciclos dos sistemas de ensino que se deu em seis estados, modificando o tempo e os espaços do processo de alfabetização, o que demandou novas práticas de alfabetização.

Os fragmentos que utilizo desses materiais não aparecem em uma ordem cronológica ou por etapas; eles vão aparecendo no texto conforme me movimento nesta análise.

Durante a leitura dos anais do “Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 1983 e 1991a), do “Seminário Multidisciplinar de Alfabetização” (BRASIL, 1984) e do “Seminário Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe” (BRASIL, 1988a) pude perceber que o discurso pedagógico mostra explicitamente esse jogo de incitação da alfabetização, inserindo-a no contexto de alianças e cooperações, potencializando suas ações para a corresponsabilização:

*O Seminário não se limitou a trazer especialistas e pesquisadores em alfabetização. Foram convidados também personalidades que atuam direta ou indiretamente no processo de alfabetização: professores, técnicos de secretarias de educação, assessores educacionais [...] vários autores de programas de alfabetização, bem como especialistas para debatê-los. Em todas as atividades, amplo espaço foi reservado para a participação do plenário. (BRASIL, 1984, p. 9 grifos meus).*

*Motivados por esse mesmo espírito, o de abrir fronteiras e quebrar barreiras, e convictos, ainda, de que sugestões educacionais construtivas só poderiam brotar de uma compreensão mais global do objeto a ser ensinado, formamos um grupo de trabalho [...] composto de professores do Programa de **Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas**, de **Psicologia da Aprendizagem** e de **Distúrbios da Comunicação**. O tema de trabalho foi: Alfabetização. (BRASIL, 1984, p. 9 grifos meus).*

*Concluindo, acreditamos que a reflexão e o amadurecimento das questões discutidas neste Seminário, **de interesse comum a todos** os que estiverem presentes, bem como **a outros especialistas** e interessados na área, possibilitarão um trabalho **mais coordenado e mais convergente** em termos de objetivo. (BRASIL, 1984, p. 152 grifos meus).*

*a **democratização** da educação básica e **da alfabetização**, em particular, requer a **concentração de reflexões e esforços de toda a sociedade** [...] a União, estados, territórios, Distrito Federal e municípios devem **compartilhar com a sociedade** o controle da execução da política educacional em todos os níveis. (BRASIL, 1988a, p. 305 grifos meus)*

*Na oportunidade, **especialistas, pesquisadores, administradores, representantes de associações de classe, professores e integrantes dos poderes públicos** refletiram e debateram a dimensão política da alfabetização. (BRASIL, 1988a, p. 10 grifos meus).*

o Seminário sobre "Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar" que reuniu **educadores e pesquisadores de diferentes áreas** para discutir os aspectos **mais relevantes** do tema, focalizado sob os ângulos da **alfabetização**, leitura e redação. Como questões básicas foram colocados os **problemas** relativos à aprendizagem da língua materna [...] destacando-se a situação e **formação do corpo docente**, o **caráter interdisciplinar** que **se deve imprimir aos estudos e pesquisas** sobre o assunto [...] Ao final do Seminário, foi apresentado um Documento-Síntese contendo **sugestões de linhas de pesquisas — gerais e específicas —** além de **várias recomendações** referentes à **formação e aperfeiçoamento dos professores**, à implementação de mecanismos que facilitem e viabilizem o trabalho interdisciplinar, à organização e desenvolvimento de bibliotecas escolares e à divulgação das pesquisas na área, entre outras (BRASIL, 1983, s/p grifos meus).

Embora sendo a responsabilidade de todos, a figura do professor é mais visada, sendo ele o responsável direto pela concretização do sucesso ou pelo fracasso da alfabetização das crianças:

Sabe-se que **o fracasso** em parte **se deve** à inadequada preparação dos **professores** (BRASIL, 1984, p. 65 – grifos meus).

A **incompetência dos professores de alfabetização** em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a meu ver, **é um dos pontos que provocam o impasse ao progresso escolar de muitos alunos** (BRASIL, 1984, p. 71 – grifos meus).

O fracasso escolar (**o fracasso da alfabetização**) se concentra em populações urbanas e rurais marginalizadas [...] **Os professores** e a escola **têm aceitado esta realidade** [...] (BRASIL, 1988a, p. 32 – tradução minha – grifos meus).

**aos educadores** para refletirem sobre a realidade política e pedagógica das escolas [...] **deve implicar o compromisso** assumido [...] **de melhorar o aproveitamento de seus alunos, evitando o seu fracasso** (BRASIL, 1984, p. 100 – grifos meus).

Além de equipar as escolas com boas bibliotecas, a ação para o incentivo à leitura **deveria se voltar** concretamente à divulgação **do trabalho do professor** (BRASIL, 1991a, p. 210 – grifos meus).

o leitor como elemento central do processo de leitura; os materiais de leitura; **e o professor como estimulador da leitura** (BRASIL, 1991a, p. 209 – grifos meus).

Muitas vezes um pesquisador sabe que pode mudar a realidade com suas investigações, mas não consegue chegar **às pessoas que têm em suas mãos a possibilidade de realizar essas mudanças**. Por isso, eu vou continuar vindo ao Brasil, **para conversar com os professores e conhecer o que está sendo feito aqui**. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 15 – grifos meus).

Sob diferentes perspectivas – da Psicologia Genética, Linguística, Psicolinguística, Sociologia, Antropologia, Economia e Política – essas mobilizações colocaram em circulação procedimentos de alfabetização, propostas didáticas, princípios de organização de espaços escolares e de utilização de livros didáticos e fundamentos para formação de professor alfabetizador, através da divulgação de pesquisas e experiências ‘bem-sucedidas’ na área.

Porém, mesmo que os discursos apontem para uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2014, p. 10) que enriqueceu a perspectiva pedagógica (SOARES & MACIEL, 2000), mediante a compreensão da complexidade do fenômeno alfabetização e da multiplicidade de facetas sob as quais pode e deve ser considerado (SOARES, 1985), parto de outro lugar, pois, como já anunciei, não estou “atrás das origens, dos começos, de onde tudo um dia teve sua eclosão e ir marcando as sucessivas transformações e evoluções” (FISCHER, 2003, p, 384), mas desejo “enfrentar pretensos objetos naturais [...] tensioná-los, oferecendo-lhes em confronto práticas a ele relacionadas [...] que os tornaram exatamente isso, objetos naturais” (Idem).

Nos discursos veiculados pela Revista Nova Escola é possível também visualizar mobilizações em torno da alfabetização de crianças e das práticas dos professores alfabetizadores, na convocação de todos para se engajarem pela causa, no relato de ações e no testemunho de professores ‘bem-sucedidos’, mostrando que a Revista está em consonância com os demais movimentos da década.

*Será realizada no dia 5 de abril, com transmissão simultânea para diversos países a **Teleconferência Latino-Americana sobre alfabetização**. A proposta do evento é estimular a reflexão [...] em **alfabetização** na América Latina e no Caribe e fortalecer a **cooperação e a integração** desses países em questões referentes à **prática científica e a política da alfabetização**. **Todas as secretarias** da Educação já reservaram os auditórios da Embratel em seus Estados [...] Promovida pela **MEC**, através da **Secretaria de Ensino Básico, Fundação Educar, INEP, Funtevé, FAE e a Secretaria de Assuntos Internacionais** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989a, p. 55 – grifos meus).*

***Entidades unem-se para combater o analfabetismo – Mais de 30 entidades populares e de educadores e órgãos públicos de São Paulo e do Rio de Janeiro** já aderiram à **campanha** pela erradicação do analfabetismo [...] A campanha [...] foi lançada em março em **São Paulo, Rio** e em **16 capitais do mundo** [...] O objetivo será tentar **engajar toda sociedade nessa luta** [...] Em 8 de setembro, **Dia Nacional da Alfabetização**, **será realizado um simpósio estadual paulista** [...] O grupo de São Paulo estimulará **entidades de outros Estados** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 54 – grifos meus).*

*Com base nas suas pesquisas e nas contribuições de investigadores de várias partes do mundo, Emília Ferreiro conclamou os educadores da América Latina a se integrarem numa cruzada pela mudança desta visão de alfabetização (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 13 – grifos meus).*

*Psicolingüísta argentina radicada no México [Emília Ferreiro] falou aos 10 mil professores que lotaram o Gigantinho para beber diretamente da fonte os ensinamentos construtivistas da alfabetização. O resultado foi muita empolgação, emoção e esperanças. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989c, p. 12 – grifos meus).*

*Emília Ferreiro encantou os professores gaúchos com a lucidez de suas ideias revolucionárias sobre o processo de alfabetização [...] No final da palestra, marcada pela competência, o fascínio dos professores era ainda maior (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989c, p. 12 – grifos meus).*

*Eu passei oito anos frustrada, tentando alfabetizar pelo processo tradicional. Tinha a pretensão de estar ensinando, mas chegava ao final do ano com 50% de alunos reprovados. Agora estou há dois anos com essa proposta e as aprovações têm sido de 90% ou mais (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 15 – grifos meus).*

*ela [a professora] obteve 100% de aprovação, no ano passado, numa classe com alunos perseguidos por sucessivos fracassos [...] Os mesmos bons resultados com a nova forma de alfabetizar foram obtidos pela professora Alice Maria [...] que leciona há 11 anos na escola [...] localizada no meio da floresta: Custei a acreditar [...] Mesmo assim fui tentando usar a nova forma no ano passado. Até que em julho descobri que meus alunos estavam lendo e escrevendo [...] quase chorei (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 25-26).*

Os testemunhos funcionam como referenciais a serem seguidos e como comprovação de que o sucesso na alfabetização depende da mudança de atitude e do engajamento pessoal. A partir de suas vivências, o professor – alvo de tais práticas – passa a ser autorizado a dizer de sua experiência, inserindo-se nos procedimentos de manifestação da verdade para poder “ser o agente ativo graças ao qual a verdade emerge” (FOUCAULT, 1997b, 75).

Assim, o professor, ao mesmo tempo, atua como executor, espectador e objeto desse procedimento, assumindo um papel ativo e engajado em relação a essa verdade que está sendo pronunciada (MORGENSTERN, 2016). A essa ação, Foucault (1997b) chamou de “atos de verdade”, entendendo-a como algo que retorna ao sujeito no momento em que ele manifesta a verdade.

A implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que aconteceu em vários estados brasileiros também está inserida nesse movimento de mobilização. O CBA modificou os tempos, os espaços, os critérios de ensino e de avaliação e a

organização curricular destinados à alfabetização das crianças e, por conseguinte, as práticas dos professores alfabetizadores:

*ANDRÉ FRANCO MONTORO, Governador do Estado de São Paulo [...] Considerando que as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais devem levar [...] **respeitar as características individuais dos alunos [...] maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização, [...] a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola** (SÃO PAULO, 1983, s/p).*

*Artigo 1º - É instituído, no ensino de 1º grau das escolas da rede estadual, o Ciclo Básico com as seguintes finalidades: I - assegurar ao aluno **o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais** [...] O Ciclo Básico terá a duração **mínima de dois anos letivos** (SÃO PAULO, 1983, s/p).*

*Artigo 12- **A avaliação do processo ensino - aprendizagem abrange o desempenho do aluno, a atuação do professor e o funcionamento da escola** (SÃO PAULO, 1984, s/p).*

*Artigo 9.º - **Os critérios para a formação de classes** [...] levando em consideração entre outros, idade, **estágios de desenvolvimento e antecedentes de escolaridade** (SÃO PAULO, 1984, s/p).*

O Ciclo Básico procurou alinhar-se com a produção científica sobre alfabetização de crianças que estava em voga à época de sua elaboração, colocando especialistas na execução e reformulação das reformas e programas.

*Artigo 27 – A implantação do ciclo básico levará em conta: I – **as pesquisas sobre experiências de alfabetização já realizadas** (SÃO PAULO, 1984, s/p).*

*Artigo 29 – [...] **especialistas** para atuar no ciclo básico [...] (SÃO PAULO, 1984, s/p).*

Outro fator importante, destacado na legislação do CBA e também no relato de suas atividades – divulgado pela Revista Nova Escola – foi a necessidade de instituir processos de formação para os professores que iriam atuar nesse novo espaço constituído para a alfabetização:

*A **capacitação dos docentes** [...] para atuar no ciclo básico será feita pelas diferentes instâncias do sistema público (SÃO PAULO, 1984, s/p)*

*Para suprir a falta de preparo dos professores [...] o investimento se justifica [...] em 84, a pretensão era levar o CB a 842 mil alunos, 30 mil professores, 5 500 escolas estaduais e 11 500 isoladas. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 17 – grifos meus).*

*A capacitação dos professores [do Ciclo Básico de Alfabetização] nos Estados – RS [...] vem formando capacitadores [...] sua diretora Esther Pillar Grossi que teve alguns contatos pessoais com Emilia Ferreiro, elaborou uma didática para a aplicação de suas ideias [...] pretende levar a proposta construtivista [...] a toda rede [...] Em SP [...] O primeiro beliscão na rede estadual conta com 5 600 escolas e 45 mil professores do ciclo básico [...] quando se discutiu pela primeira vez uma nova abordagem com base nas pesquisas de Emilia Ferreiro [...] RJ [...] as escolas estaduais vêm recebendo orientação [...] haverá um acompanhamento mais sistemático [...] com base na teoria construtivista. [...] MG [...] o Projeto Construir, que trabalha assumidamente na linha de Emilia Ferreiro [...] a Delegacia Regional de Itajubá, vem trabalhando com a teoria construtivista em seis escolas da periferia [...] BA [...] A introdução das idéias de Emilia Ferreiro foi consequência desse processo de capacitação, e a teoria construtivista vem sendo aplicada em todo ciclo básico, atingindo cerca de 1 500 professores [...] PE [...] as escolas da rede estadual começaram a aplicar uma nova ótica de alfabetização [...] Na Grande Recife, há 39 núcleos, onde trabalham 189 capacitadores (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989b, p. 20).*

É interessante analisar que essa reorganização dos espaços e tempos em torno da alfabetização de crianças, através dos processos de formação, possibilitou ver os professores alfabetizadores, como um conjunto, envolvidos em um poder interessado em massificá-los, em identificá-los como uma população, ou seja, um setor específico da realidade com características e processos próprios (ROSE, 1998).

Na produção acadêmica também é possível visualizar uma intensificação dos temas que envolvem os processos de formação dos professores que já atuam na alfabetização de crianças (SOARES & MACIEL, 2000; MACIEL, 2014), transformando o espaço da sala de aula como *lócus* privilegiado para as investigações (MACIEL, 2014), cujo objetivo é intervir na ‘realidade’, “critério que permite justificar e assegurar a relevância social e científica da pesquisa” (MORTATTI, 2014, p. 15).

Outros temas que merecem destaque são as pesquisas sobre a caracterização do alfabetizador [...] e os textos sobre a formação do alfabetizador [...] predominantemente produzidos nos anos 80 (SOARES & MACIEL, 2000, p. 18 – grifos meus).

apenas dois dos textos sobre o tema **formação do alfabetizador** discutem a eficiência de alternativas para essa formação: os Estudos Adicionais, em complementação ao 2º grau, e a especialização. **Todos os demais textos**

**são críticas à insuficiência e precariedade da formação do professor alfabetizador**, ou caracterizando a clientela dos cursos, ou **relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador**, ou, ainda e sobretudo, **apontando a ausência**, na formação do alfabetizador, de **conteúdos considerados fundamentais** para a compreensão do processo de alfabetização: a **Psicolinguística e a Linguística**. Essa ênfase na importância da Linguística e da Psicolinguística na formação do alfabetizador, em textos **que são produzidos nos anos 80**, explica-se pelo fato de que **só recentemente lingüistas e psicolingüistas passaram a tomar como seu objeto de estudo o processo de alfabetização** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 18 – grifos meus).

através de **observação** na escola e **na sala de aula**, ou **identificando a prática pedagógica** em turmas de alfabetização (SOARES & MACIEL, 2000, p. 18 – grifos meus).

procurando **desvelar as práticas pedagógicas de alfabetização**, explicitar os mecanismos e processos **presentes no cotidiano da sala de aula** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 40 – grifos meus).

As **pesquisas desenvolvidas [...] evidenciam a sua importância** diante das determinações do **quotidiano da sala de aula [...]** (SOARES & MACIEL, 2000, p. 42 – grifos meus).

Em tempo, trago também a citação de Maciel (2014) que é uma das pesquisadoras da produção científica produzida no Brasil – “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (SOARES, 1989) – sobre a alfabetização de crianças:

**A temática da formação vem ganhando relevância, desde o final da década de 1980**, quando, além de se tornar **evidente a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização**, se começa a reconhecer o caráter contraditório da instituição escolar, abrindo-se a possibilidade para **análise e intervenções no nível das condições especificamente escolares**. Entre essas condições, **ganha especial importância o professor alfabetizador**, uma vez que **a conquista da escola pelas camadas populares não estava sendo acompanhada de investimentos significativos na qualificação desse profissional, para atuar nessa nova realidade [...]** Se compararmos o assunto **formação do alfabetizador** com os demais assuntos identificados na pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, verificamos que esse é **um dos assuntos mais estudados**, nas últimas quatro décadas, sobre o processo de alfabetização [...]. Chama-nos a atenção o fato de que a maioria da produção acadêmica ainda toma como **objeto de pesquisa** as questões sobre o **professor alfabetizador** e utiliza como **metodologia preferencial os estudos de caso** (MACIEL, 2014, p. 122-124 – grifos meus).

A multiplicidade de novas análises da alfabetização, o investimento dessas diferentes perspectivas na especificidade pedagógica do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e a reorganização dos espaços e tempos de alfabetização produziram, de certa forma, lacunas e falhas nas práticas dos professores alfabetizadores, mostrando que para alfabetizar as crianças, especialmente as de



“camadas populares”, era necessário corrigir/aprender novos conhecimentos e também novas posturas:

*Pressupõe ainda, da **parte do educador** [...] o **conhecimento mesmo dessa realidade**, ponto de partida **necessário** para um **processo educativo eficaz e honesto** (BRASIL, 1984, p. 13 – grifos meus).*

*Pressupõe, por definição, um **professor com sensibilidade e formação suficientes** para **identificar, entender e incorporar** no **processo a diversidade** linguística do aluno. Um **professor** que tenha o **bom senso de criar condições** para o **desenvolvimento** da oralidade, da arte verbal, como estágio necessário para a introdução da escrita. Que saiba **tomar decisões** a respeito de momentos e espaços adequados para trabalhar (BRASIL, 1984, p. 17 – grifos meus).*

*Afinal, o que **muda de tão importante** assim nessa **nova ótica do que é ensinar e aprender?** [...] Na **alfabetização tradicional**, o **professor é aquele que ensina tudo** [...] Com a **psicogênese**, **soubemos que a criança não é aquela tábua rasa** que imaginávamos [...] **Sem distinção de classe social, toda criança chega à escola trazendo seus conhecimentos e vai evoluindo em seu processo** de aquisição da escrita”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989a, p. 13 – grifos meus).*

***Não se trata de acrescentar novas atividades, novos livros ou novas propostas** às velhas, **mas sim uma mudança total na concepção do objetivo de aprendizagem, de processo de aprendizagem, do sujeito que aprende e, forçosamente, também no professor** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989c, p. 13 – grifos meus).*

*O mais **importante é o que o professor saiba ver progressos onde só havia erros** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989c, p. 18 – grifos meus).*

*Os **professores que começam a entender a alfabetização como um processo** **falam menos e escutam mais**. **E escutar é infinitamente mais importante do que falar** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989c, p. 19 – grifos meus).*

***É preciso humildade para acreditar que não é o professor que ensina**. **Acreditar que a criança é autônoma e capaz de aprender por sua própria iniciativa** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989a, p. 17 – grifos meus).*

Nesse movimento, a formação é apontada como um dos caminhos para ‘despertar’ no professor o desejo de suprir essas necessidades e de ampliar os seus conhecimentos em alfabetização. Para o governo, o desejo é fundamental, pois, a condução dos indivíduos se vincula à vontade dos governados (CASTRO-GÓMEZ, 2010).

*com as equipes já formadas, antes do início do ano letivo de 82, em janeiro, foi realizado **um primeiro curso para os pedagogos e os professores alfabetizadores na área de Lingüística**, sobre fonética e fonologia. Este curso representou **o primeiro passo para despertar nos professores a necessidade de repensar a sua prática e descobrir novos caminhos no processo de alfabetização** (BRASIL, 1984, p. 90– grifos meus).*

*Acredito que muito melhor seria **apostar ainda nos próprios professores, na sua vontade de acertar, de entender o que seja alfabetizar**, e investir em **assessorias lingüísticas** a nível de secretarias, delegacias e, **de preferência, de salas de aula** (BRASIL, 1984, p. 16 – grifos meus).*

A divulgação de estudos e pesquisas através dos movimentos de mobilização – “Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 1983 e 1991a), “Seminário Multidisciplinar de Alfabetização” (BRASIL, 1984); Seminário Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe” (BRASIL, 1988a); Revista Nova Escola (1989a; 1989b; 1989c); e o Ciclo Básico de Alfabetização (SÃO PAULO, 1983; 1984); – acionaram práticas de captura, através da responsabilização, sedução, problematização e convencimento, pois, os discursos

[...] de posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são meramente linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas [...] (POPKEWITZ, 1994, p. 208).

Olhando para a maneira como os saberes sobre a alfabetização de crianças – especialmente os relacionados ao construtivismo pedagógico – se legitimaram como verdades e se espalharam por todo o tecido social – através dos congressos, seminários, encontros, de publicações em revistas de ampla circulação nacional, da modificação dos espaços e tempos escolares, da proliferação de cursos de formação – minha orientadora lembrou-me do efeito rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2000) dessas práticas.

Não pretendo fazer uma discussão sobre a noção de rizoma desenvolvida por Deleuze e Guattari (2000), mas aproveitar a produtividade dessa ‘lembança’ para pensar as práticas da produção do professor alfabetizador como parte de um movimento que se dá “de forma múltipla, heterogênea e com vários pontos e conexões que atingem os mais diversos lugares [...] não têm início nem fim; eles se conectam, se encontram e remetem à multiplicidade” (MACHADO, 2016, p. 123).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 4 – grifos do autor).

Com a intenção de trazer soluções para a alfabetização de crianças, essas práticas, além de proporem críticas aos modelos precedentes, apostaram em alianças e na responsabilização de todos e de cada um. Assim, utilizando-me da noção de rizoma é possível ver que os saberes mobilizados por essas práticas se proliferaram dos mais distintos modos, ganhando uma visibilidade e um *status* de verdade na produção do professor.

Após entender os movimentos da década de 1980, em relação às práticas dos professores alfabetizadores, imbricadas na alfabetização de crianças como **movimentos de mobilização**, percebi que nos anos 90 essas práticas estavam relacionadas com uma série de reformas educacionais e redefinições de políticas públicas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) e os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a) – que, além de estarem inseridas em mobilizações mundiais<sup>43</sup>, incorporavam experiências e inovações, trazidas dos anos 80, pelas iniciativas pioneiras de alguns estados e municípios, se constituindo em **movimentos de regulação**.

***Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta (BRASIL, 1997a, p. 42 – grifos meus).***

***Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial [...] Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita [...] seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas [...] Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que***

<sup>43</sup> O ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, é marcado por vários encontros, congressos e, a convite da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Nesse encontro, os países-membros, entre os quais o Brasil, assumiram compromissos de erradicar o analfabetismo.

***foi possível aprender e avançar nesta década (BRASIL, 1997b, p. 19 – grifos meus).***

Também destaco que a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Brasil intensificou políticas educacionais com foco na infância e na criança, tendo em vista sua formação e preparo nas primeiras etapas de escolarização: a educação infantil e os processos de alfabetização.

A Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 2000), especificou que os programas de alfabetização são indispensáveis, “dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (UNESCO, 1990, p. 05), ou seja, além de ser considerada indispensável aos indivíduos de uma nação, também movimentou a ideia de preparo para a vida produtiva.

Todas essas tramas, com suas modulações, todos esses jogos de poder vindo de vários lugares, todos esses acordos discursivos – novas perspectivas de análise sobre a natureza e o significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, modificação dos espaços e tempos escolares, alianças internacionais – convergiram para um modelo de alfabetização, para um ‘afunilamento’ teórico e para a produção de determinadas práticas como referência à formulação de tais propostas.

***As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 1997b, p. 20 – grifos meus).***

***A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização (BRASIL, 1997b, p. 20 – grifos meus).***

Buscando entender esse movimento pela óptica da governamentalidade é possível dizer que o conjunto de análises, reflexões, cálculos e táticas sobre a alfabetização de crianças, a conjugação de forças e a utilização de diferentes instrumentos – pesquisas, sistemas de treinamento – permitiram formular e justificar esboços idealizados para as práticas dos professores alfabetizadores, levando a efeito a criação de políticas e programas, na década de 1990, que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, coletivas e institucionais.

A noção de efeito que utilizo está implicada na concepção de “causa imanente” (DELEUZE, 1991) que é uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito e que se diferencia em seu efeito. Por isso,

Um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Ele está estritamente co-presente à – e é co-extensivo com – sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos (DELEUZE apud ROSE, 1998, p. 33).

Como destaquei no início deste capítulo, muitas vezes, a entrada de certos saberes no rol das políticas de regulação será fruto de direitos e reivindicações de mobilizações que, capturados pelo Estado, fazem parte de um modo de governar.

Através das análises empreendidas foi possível perceber que algumas reivindicações da década de 1980 passam a fazer parte das estratégias que compõem as políticas de alfabetização nos anos 90, “tornando-se manifestações da governamentalidade do Estado” (MACHADO, 2016, p. 234). Assim, se delinham os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* [...] São uma **referência nacional** [...] estabelecem uma **meta educacional** para a qual **devem convergir as ações políticas** [...] tais como [...] **a formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.** (BRASIL, 1997a, p. 29 – grifos meus).

**No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização [...] Tiveram grande impacto [...] em especial a psicogênese da língua escrita** (BRASIL, 1997b, p. 20 – grifos meus).

Foram **analisados subsídios** [...] de **pesquisas nacionais e internacionais** [...] bem como **experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações** (BRASIL, 1997a, p. 15 – grifos meus).

Os componentes curriculares foram formulados **a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica** (BRASIL, 1997a, p. 42 – grifos meus).

Para dar sustentação e viabilizar a reorientação das práticas, os PCN foram submetidos a um amplo debate nacional o que possibilitou que a criação de objetivos específicos para a alfabetização fosse a mais compartilhada possível:

*Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, **passou por um processo de discussão em âmbito nacional**, em 1995 e 1996, do qual participaram **docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores**. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente **setecentos pareceres sobre a proposta inicial**, que serviram de **referência para a sua reelaboração**. **A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais**, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de **professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério**. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento (BRASIL, 1997a, p. 15 – grifos meus).*

No entanto, “a captura de tais discursos numa trama legal vai trazer à tona uma outra modulação discursiva: como transformar tais conquistas legais em ações práticas” (BUJES, 2001, p. 95). Para a sua “concretização”, o próprio documento aponta os caminhos:

*Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação **a quatro níveis de concretização** [...] **Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular**. São uma referência nacional para o ensino fundamental [...] **O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios**. [...] **O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar** [...] **O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas [...] faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos** (BRASIL, 1997a, p. 29-30 – grifos meus).*

A concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais está relacionada aos seus objetivos que “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética” (BRASIL, 1997a, p. 47). A partir desse novo foco, as práticas dos professores, especialmente no início da escolarização, ganham centralidade, pois os seus objetivos só serão alcançados, mediante determinadas vivências pelos alunos, em sala de aula.

*para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações (BRASIL, 1997a, p. 61 – grifos meus).*

*Por isso é importante que desde as séries iniciais as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas cada vez mais essa meta (BRASIL, 1997a, p. 62 – grifos meus).*

*Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos (BRASIL, 1997b, p. 41 – grifos meus).*

*No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos [...] é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O individual é potencializado pelas exigências feitas aos alunos para se responsabilizarem [...] O trabalho em grupo [...] exige que os alunos considerem diferenças individuais (BRASIL, 1997a, p. 62 – grifos meus).*

*Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (BRASIL, 1997a, p. 61 – grifos meus).*

Em decorrência desses **movimentos de regulação** as práticas dos professores alfabetizadores passam a ocupar o foco das ações do Governo Federal para o sucesso na e da alfabetização (MACIEL, 2014). No mesmo ano em que os PCN foram publicados – 1997 – uma versão preliminar dos “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999a) de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental foi disponibilizada para consulta pública, por meio de pareceres, discussão com consultores nacionais e internacionais e encontros com professores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional de todo o país (Idem).

*Com esse documento o MEC vem contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 1999a, p. 10 – grifos meus).*

Na apresentação dos Referenciais é possível perceber que as ações do Governo Federal são voltadas para “transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (BRASIL, 1999a, s/p), pois

elas são a base para que as “mudanças necessárias aconteçam e se consolidem” (Idem, p. 15):

*As estratégias de intervenção que o MEC vem implementando [...] com reflexos na atuação dos professores: a criação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)** [...] o **Programa Dinheiro na Escola** [...] a **política de avaliação** (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos) [...] a **TV Escola** [...] a elaboração e distribuição do **Guia de Avaliação do Livro Didático** [...] a discussão, formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** para o ensino fundamental regular, da **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**, do **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** e para a **Educação Indígena**, levando aos professores subsídios **teórico-práticos** (BRASIL, 1999a, p. 15 – grifos meus).*

Dentre “as estratégias de intervenção” citadas, o documento aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) como sendo a principal estratégia na elaboração de um novo perfil profissional, baseando-se no desenvolvimento de competências profissionais.

*A partir dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, definidores do que o aluno precisa aprender, pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores (BRASIL, 1999a, s/p – grifos meus).*

*O objetivo da formação de professores [...] é a sua profissionalização **por meio do desenvolvimento de suas competências** (BRASIL, 1999a, s/p – grifos meus).*

*a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito da construção de competências profissionais [...] os conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a **construção das competências** (BRASIL, 1999a, p. 85 – grifos meus).*

***Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**, do Referencial para a Educação Infantil e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e do Referencial Curricular para a Educação Indígena [...] As concepções que orientam esses documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são **balizadoras do que se espera da formação de educadores** (BRASIL 1999a, p. 53 – grifos meus).*

Esse alinhamento me fez olhar para os Referenciais para a Formação dos Professores como uma parte importante no **movimento de regulação** das práticas dos professores alfabetizadores na década de 1990, pois ele trata de definições e



orientações para os docentes que atuavam no período determinado para a alfabetização – 1ª série – e, em consonância com os PCN, vai delinear os modos pelos quais vão se instrumentalizar a experiência formativa dos professores, assumindo uma perspectiva única na definição dos processos que já vinham acontecendo.

*uma **série de iniciativas** de [...] **formação continuada** de profissionais da educação por **várias secretarias estaduais e municipais**; algumas **experiências inovadoras de formação de professores** em nível superior; e algumas **parcerias interinstitucionais** importantes (BRASIL, 1999a, p. 30 – grifos meus).*

*Além disso, é preciso **avançar rapidamente** no sentido de **criar sistemas unificados de formação inicial e continuada** que **superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz** (BRASIL, 1999a, p. 48 – grifos meus).*

*A **formação continuada** não pode ser, portanto, **algo eventual**, nem apenas um **instrumento destinado a suprir deficiências** de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, **deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor**. Essa perspectiva leva a afirmar **a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores** [...] para **criar um sistema de formação** [...] em um **plano comum** (BRASIL, 1999a, p. 48 – grifos meus).*

Ainda que eu não vá me debruçar de forma exaustiva sobre os materiais referidos acima, eles me permitiram identificar como se tecem algumas tramas discursivas que passam a dar significado aos movimentos da produção do professor alfabetizador.

Como não tenho o propósito de identificar diferentes perspectivas de conceber as práticas de alfabetização de crianças ou de oferecer interpretações sobre o modo de produzir transformações necessárias para sua implementação, trabalhei de forma panorâmica com certos discursos que vieram produzindo o professor alfabetizador. Por isso, apliquei-me em identificar algumas condições de possibilidades dessas práticas, que em um determinado momento, as estabeleceram como verdades deste tempo.

Os materiais que me serviram de referência permitiram que eu identificasse que algumas dessas condições estavam implicadas com a movimentação de forças vinda de vários lugares, dentre as quais, destaquei: a divulgação das novas perspectivas de análise sobre a natureza e o significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, a modificação dos espaços e tempos da alfabetização, os

acordos e alianças internacionais e a definição de diretrizes legais no território nacional. Esses movimentos foram nomeados como movimentos de **mobilização e de regulação**.

Os movimentos de **mobilização** colocaram em circulação procedimentos de alfabetização, propostas didáticas, princípios de organização de espaços escolares e fundamentos para formação de um tipo de professor alfabetizador. Esses discursos capturados numa estrutura legal – movimentos de **regulação** – vão trazer à tona uma outra modulação discursiva, voltada para organização e ordenação das experiências pedagógicas, pela via de um ‘currículo’ de alfabetização – os Parâmetros Curriculares Nacionais – e de uma formação que atenda suas especificações – os Referenciais para a Formação de Professores –, em um processo de universalização de determinadas práticas e de produção de um tipo específico de professor.

Na seção seguinte, analiso algumas conexões entre as práticas da produção do professor alfabetizador discutidas aqui e a inclusão e o gerenciamento de risco.

### 3.2 A INCLUSÃO E O GERENCIAMENTO DE RISCO NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS DA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Na aproximação com os materiais implicados nas práticas da produção do professor alfabetizador fui procurar vestígios que me dissessem das recorrências, das repetições e dos afastamentos ali presentes. Esses movimentos permitiram-me suspeitar que havia uma continuidade que atravessava os discursos, uma regularidade que se apresentava em todos os documentos.

Ao olhar o modo como se organizavam, como procuravam intervir e regular as várias formas de ensinar e aprender, aproximando todos – alunos, professores, gestores, famílias, empresas, Estado – a um lugar seguro e desejável – o sucesso na e da alfabetização – suspeitei que algumas estratégias promoviam o gerenciamento de riscos em uma ‘atmosfera inclusiva’<sup>44</sup>.

Para compor meus pensamentos sobre as conexões entre os materiais analisados implicados na produção do professor alfabetizador e essa ‘atmosfera

---

<sup>44</sup> Essa suspeita também estava relacionada com as leituras e estudos que fiz durante o Mestrado e a linha de pesquisa na qual estou inserida.

inclusiva' fiz uso das leituras e dos debates com pesquisadores que trabalham com essa temática em uma perspectiva pós-estruturalista.

Para isso, retomei os estudos feitos no meu Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) e escolhi algumas Teses e Dissertações que analisam a inclusão na Contemporaneidade, dentre as quais, destaco: Tese de Doutorado em Educação de Leandra Boer Possa (2013), intitulada "Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor"; Tese de Doutorado em Educação de Juliane Marschal Morgenstern (2016), intitulada "Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade"; Tese de Doutorado em Educação de Morgana Domênica Hattge (2014), intitulada "Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação"; Tese de Doutorado em Educação de Tatiana Rech (2015), intitulada "Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxohabilidade"; Tese de Doutorado em Educação de Roseli Belmonte Machado (2016), intitulada "A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade"; Dissertação de Mestrado em Educação de Alana Claudia Mohr (2010), intitulada "A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente"; Dissertação de Mestrado em Educação de Morgana Domênica Hattge (2007), intitulada "Escola Campeã"; e a Dissertação de Mestrado em Educação de Rochele Santaiana (2008), intitulada "+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos".

Ao dar visibilidade a essas pesquisas não estou querendo dizer que outros tantos e bons trabalhos não foram produzidos sobre a inclusão. Significa, apenas que essas foram as produções que me ajudaram a pensar sobre as questões que surgiram neste momento de investigação.

Embora não tendo uma relação direta com o meu tema e partindo de diferentes objetos de estudo, essas pesquisas mostraram-me as possibilidades de ver a inclusão instaurar-se como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013), como uma verdade "que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar" (LOPES; RECH, 2013, p. 21) e que promove, entre outras coisas, o gerenciamento dos riscos.

Através desses trabalhos foi possível ver as diferentes políticas inclusivas em ação nos vários setores sociais, nas instituições, nos órgãos públicos, nas

organizações privadas e nos sujeitos, mostrando-se como um movimento amplo, múltiplo, heterogêneo, vivo (MACHADO, 2016). Podem ser parte desse movimento: as articulações entre escola e empresa (HATTGE, 2007; RECH, 2015); as reformas educacionais, programas e ações de Governo (SANTAIANA, 2008; MORGENSTERN, 2016); os movimentos da sociedade civil (HATTGE, 2014); e as práticas dos docentes (POSSA, 2013; MOHR 2014; MACHADO, 2016).

Essas pesquisas também me permitiram ver a centralidade da educação na difusão dos saberes sobre inclusão e sua disseminação como uma verdade incontestável. O modo como essas pesquisadoras olharam para esses discursos na constituição das práticas educativas, mostrou-me como a inclusão “aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias [...] que atendam a tal configuração” (MACHADO, 2016, p. 75).

O movimento de buscar vestígios nas produções acadêmicas sobre a inclusão foi relevante para o desenvolvimento da minha investigação, pois, corroborou com as minhas suspeitas sobre a conexão entre os materiais analisados, e a produção do professor alfabetizador a partir da inclusão e do gerenciamento de riscos.

Apesar dos discursos, nos materiais analisados, não se denominarem inclusivos e também não afirmarem que, ao convocarem os docentes à prática, estariam falando em inclusão, é possível perceber em seus enredos uma vontade de incluir e de gerenciar riscos.

Assim, destaco alguns fragmentos retirados dos materiais que delineiam essas práticas com intuito de mostrar que elas estão conectadas com a inclusão e o governo da população considerada em risco.

*na medida em que o **princípio da equidade reconhece a diferença** e a **necessidade de haver condições diferenciadas** para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de **qualidade para todos** (BRASIL, 1997a, p. 27 – grifos meus).*

*A adoção de ciclos, pela **flexibilidade** que permite, possibilita **trabalhar melhor com as diferenças** (BRASIL, 1997a, p. 43 – grifos meus).*

*adotou como **princípio norteador a flexibilização** da seriação [...] e permitiria **respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem** que os alunos apresentam (BRASIL, 1997a, p. 42 – grifos meus).*

*o **problema** dos **altos índices de reprovação na primeira série** exigiu uma análise mais **detalhada** [...] com o **objetivo de desenvolver***

**programas adequados às populações de bairros periféricos da cidade, atendidas pelas chamadas "escolas carentes"**(BRASIL, 1984, p. 124 – grifos meus).

A escola, ao considerar **a diversidade**, tem como valor máximo **o respeito às diferenças [...]** As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, **ser fator de enriquecimento** (BRASIL, 1997a, p. 63 – grifos meus).

Trata-se de **garantir condições de aprendizagem a todos os alunos [...]** que atendam às **necessidades individuais** (BRASIL, 1997a, p. 63 – grifos meus).

Assim, **o desenvolvimento da capacidade [...]** do aluno depende [...] de **a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade** (BRASIL, 1997b, p. 63 – grifos meus).

Para mostrar outros elementos interessantes pinçados dos distintos materiais que analisei que corroboram com as discussões iniciadas sobre a conexão entre os discursos que compõem e põem em circulação as práticas da produção do professor alfabetizador e a gestão de riscos, organizei os fragmentos em uma tabela.

Tabela 8 - Fragmentos dos materiais analisados

(continua)

Material	Fragmento
ANAIS DO SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR - 1983	<p><b>o papel da escola</b> que precisa ser um espaço <b>gerador de [...]</b> <b>transformações individuais e sociais</b>; sugere que <b>ao professor</b> deve ser dada a <b>oportunidade de aprender a ministrar uma educação compatível com os anseios e necessidades dos alunos e da comunidade</b> (s/p)</p> <p>a <b>escola</b> deve <b>respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares [...]</b> Neste caso, a <b>escola</b> deveria assumir a <b>variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar</b> (dos professores, dos alunos e do material didático) (p.9)</p> <p>num momento em que a <b>própria política educacional</b> oficial passa a <b>preocupar-se, prioritariamente, com a educação das classes desfavorecidas [...]</b> as <b>relações entre linguagem, condições sociais e resultados escolares</b> mostram que [...] essa <b>escola</b> pode vir a ser <b>instrumento</b> de uma <b>ação transformadora da sociedade [...]</b> <b>proporcionar aos indivíduos, pela aprendizagem [...]</b> mais amplas <b>condições de participação cultural e política e de reivindicação social</b> (p.14)</p> <p>um <b>professor</b> que <b>não faz do interesse dos seus alunos o alvo [...]</b> <b>não vendo na omissão do aluno a ausência de condições necessárias</b> à realização da comunicação (p. 55)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 8 - Fragmentos dos materiais analisados

(continuação)

<p>ANAIS DO SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO - 1984</p>	<p>estes materiais partem das <b>características e nível de desempenho dos alunos</b> [...] permitem obedecer ao <b>ritmo individual de cada criança</b> (p. 105)</p> <p>a <b>escola</b> deveria ter <b>condições</b> [...] de avaliar as <b>diferenças</b> [...] de <b>programar o ensino em função das diferenças</b> (p. 15)</p> <p>um <b>professor</b> com <b>sensibilidade</b> e <b>formação suficientes</b> para <b>identificar, entender e incorporar</b> no processo a <b>diversidade</b> (p. 17)</p> <p>a <b>escola</b> desempenha um <b>papel</b> na <b>integração das comunidades à sociedade e cultura nacionais</b> (p. 54)</p> <p><b>adequação da alfabetização à especificidade da clientela</b> (p. 67)</p>
<p>LEGISLAÇÃO DO CICLO BÁSICO – 1983 e 1984</p>	<p>Considerando que as <b>séries iniciais</b> do ensino de 1º grau nas escolas estaduais <b>devem</b> [...] <b>respeitar as características individuais dos alunos</b>, Considerando a <b>necessidade de se permitir maior flexibilidade</b> na <b>organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização</b>, Considerando a <b>vantagem de permitir aos alunos</b> que <b>precisem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola</b> (s/p)</p> <p><b>assegurar ao aluno o tempo necessário</b> para <b>superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais</b> (s/p)</p> <p>Artigo 1.º - O ciclo básico [...] <b>garantir maior oportunidade de sucesso a todos os alunos</b> e proporcionar-lhes [...] <b>atividade</b> de recuperação <b>adequadas a seu ritmo de aprendizagem</b> (s/p)</p>
<p>ANAIS DO SEMINÁRIO ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - 1988</p>	<p><b>efetivar o direito fundamental de todos à educação</b> [...] <b>formada de cidadãos capazes</b> de participar do nosso <b>processo de desenvolvimento sócio-econômico, sócio-político e sócio-cultural</b> (p. 12)</p> <p><b>renovação do setor educação</b> [...] para <b>atender às necessidades educativas</b> cada vez mais crescentes (p. 12)</p> <p>assegurar a <b>participação de todos os grupos</b> da sociedade civil (p. 302)</p> <p><b>recriação da escola</b> [...] que <b>deve atender aos anseios e necessidades do educando</b> (p. 299)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 8 - Fragmentos dos materiais analisados

(continuação)

<p>ANAIS DO SEMINÁRIO ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - 1988</p>	<p>Compreende-se que essa <b>educação básica deverá ser pensada e implementada em função da diversidade da clientela</b> envolvida (<b>localização, condições sócio-econômicas, faixa etária</b>) (p. 304)</p> <p>Essa <b>escola</b> que defendemos <b>deve proporcionar, às crianças de todas as classes sociais</b> instrumentos de compreensão crítica da realidade (p. 301)</p>
<p>REVISTA NOVA ESCOLA - 1989</p>	<p>visando a <b>construção de uma escola fundada nas necessidades</b> e na produção cultural dos <b>diferentes grupos sociais e étnicos</b> (p. 55)</p> <p>A grande <b>preocupação</b> das suas pesquisas é <b>assegurar às classes menos favorecidas</b> da América Latina o <b>direito à alfabetização</b> (p. 12)</p> <p>A mim <b>interessam</b> muito mais as <b>ações de alfabetização</b> que se realizam <b>com os setores pobres</b> (p. 19)</p> <p>A medida é decorrente da <b>constatação</b> de que a <b>escola, nas condições atuais, não é capaz de ensinar as crianças de classes populares</b> a dominar a leitura e a escrita em apenas um ano. Assim, <b>elas precisam de mais tempo para se alfabetizar</b> (p. 26)</p>
<p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - 1997</p>	<p>A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades <b>ajusta sua maneira de ensinar</b> [...] <b>preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas</b> (p. 48).</p> <p>A <b>permanência em um ano ou mais no ciclo</b> deve ser compreendida como uma <b>medida educativa</b> para que o aluno tenha <b>oportunidade e expectativa de sucesso e motivação</b> [...] Quer a decisão seja <b>de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades</b>, esta <b>deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda</b> para <b>garantir</b> a qualidade das <b>aprendizagens</b> e o <b>desenvolvimento</b> das capacidades <b>esperadas</b> (p. 60).</p> <p><b>Atender necessidades singulares de determinados alunos</b> [...] é <b>atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo</b> [...] <b>A atenção à diversidade</b> deve se concretizar em medidas que levem em conta [...] também <b>seus interesses e motivações</b> (p. 63).</p> <p><b>a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais</b> [...] como também <b>características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual</b></p> <p>Deve-se dar <b>especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima.</b></p> <p>a <b>significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo</b> [...] deflagrou uma <b>forte demanda por um ensino mais eficaz</b> (p. 63).</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 8 - Fragmentos dos materiais analisados

(conclusão)

<p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - 1997</p>	<p>Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo <b>de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso</b> ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para <b>o exercício da cidadania para deles poder usufruir</b> (p. 28).</p> <p>Se existem <b>diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem</b>, existe também aquilo que é <b>comum a todos [...] o direito de aprender</b> (p. 28).</p>
<p>REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR - 1999</p>	<p>O <b>necessário compromisso</b> com o <b>sucesso das aprendizagens de todos os alunos [...]</b> exige que o <b>professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais</b> (p. 19)</p> <p>A <b>defesa</b> de uma <b>educação escolar de qualidade [...]</b> é a <b>defesa do direito de todo brasileiro ao desenvolvimento dessas capacidades</b> (p. 25)</p> <p>é <b>preciso</b> que o <b>professor</b> possa <b>ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las</b>, assim como <b>atendê-las de forma adequada</b> (p. 54)</p> <p>a <b>constituição de uma escola</b> que possa <b>acolher e trabalhar as diferenças socioculturais e as necessidades especiais dos alunos</b> (p. 56)</p> <p><b>trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente</b> (p. 68)</p> <p>O <b>atendimento às diversidades [...]</b> trazem <b>grandes demandas para o professor</b> (p. 85)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Embora pareça tratar-se de muitos fragmentos, minha intenção não foi tentar esgotar as minúcias dos materiais, mas deixar emergir seus discursos, discursos esses que se repetem, atravessam todos os documentos e permitem ver regularidades.

Em primeiro lugar, consubstanciada pelo olhar para os materiais e pelos investimentos feitos até aqui, passo a sustentar a ideia de que esses discursos são constituídos dentro de uma racionalidade<sup>45</sup>, onde a inclusão de todos, através da universalização do acesso à escola – “a expansão da educação básica [...] ocorreu com um aumento significativo no fracasso escolar” (BRASIL, 1988a, p. 13) –

<sup>45</sup> Entendo racionalidade como a “existência de uma certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 25).



demandou a criação de novas práticas e ressignificação de outras para que os sujeitos possam ser governados e conduzidos.

**renovação do setor educação [...] para atender às necessidades educativas** cada vez mais crescentes (BRASIL, 1988a, p. 12 – grifos meus).

**recriação da escola [...] que deve atender aos anseios e necessidades do educando** (BRASIL, 1988a, p. 299 – grifos meus).

visando a **construção de uma escola fundada nas necessidades [...] diferentes grupos sociais e étnicos** (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989a, p. 55 – grifos meus).

a **constituição de uma escola que possa acolher e trabalhar as diferenças socioculturais e as necessidades especiais dos alunos** (BRASIL, 1999a, p. 56 – grifos meus).

Compreende-se que essa **educação básica deverá ser pensada e implementada em função da diversidade da clientela envolvida (localização, condições sócio-econômicas, faixa etária)** (BRASIL, 1988a, p. 304 – grifos meus).

Em segundo lugar é possível perceber que os diferentes discursos, para atingir o objetivo inclusivo, produzem e constituem os sujeitos como riscos através da sua nomeação como alunos de/com: “classes populares”; “classes desfavorecidas”; “camadas populares”; “populações de bairros periféricos”; “classes menos favorecidas”; “setores pobres”; “origem popular”; “locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis”; “filhos do analfabetismo”; “dificuldades”; “déficit sensorial, motor ou psíquico ou superdotação intelectual”.

Na perspectiva da governamentalidade, Traversini (2003) vai apontar que a noção de risco que usamos atualmente se estabeleceu na Modernidade com a emergência da noção de população, pois nas sociedades antigas a “produção de insegurança não estava relacionada com a responsabilidade humana” (TRAVERSINI, 2003, p. 111). O risco diz respeito a acontecimentos que podem ser calculados, mensurados e, de certa forma, previstos. Assim, sua administração demandou a invenção de uma multiplicidade de mecanismos capazes de geri-lo e de minimizar seus efeitos – dentre os quais, a Estatística.

Foucault (2008a), no curso “Nascimento da Biopolítica”, aponta a Estatística como ciência de Estado que, através de cálculos, mostra a distribuição da população, destacando aqueles que estariam dentro de uma faixa de normalidade

esperada e aqueles que estariam na anormalidade, ou seja, sob algum risco. A partir desse movimento, serão produzidos saberes que operarão de diferentes modos na prevenção desses riscos.

A produtividade de um saber estatístico não está só relacionada com sua ação sobre o que já aconteceu, mas, com sua ação sobre aquilo que poderá acontecer sobre um determinado grupo. Por isso, as práticas da produção do professor alfabetizador são mediadas por ações governamentais que se utilizam de “tecnologias do cálculo, da produção de riscos e de saberes para governar, conduzindo cada um e todos” (MACHADO, 2016, p. 101).

Através dos índices de repetência e evasão<sup>46</sup>, o analfabetismo de crianças se coloca como um dos maiores entraves da educação no Brasil, gerando um forte investimento na sua caracterização e na sua transformação em ‘situação urgente’, a qual evidenciou a necessidade de se criarem mecanismos de intervenção<sup>47</sup>.

**Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País [...] o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem (BRASIL, 1997a, p. 17 – grifos meus).**

**Ao se analisar a realidade do ensino de primeiro grau na rede pública, um dos problemas mais relevantes relaciona-se com os resultados observados na primeira série, onde os objetivos estão centrados na alfabetização das crianças [...] somente 40 a 45% alcançam a segunda série no ano seguinte, sendo as principais causas os altos índices de reprovação, seguida da evasão escolar (BRASIL, 1984, p. 122 – grifos meus).**

**Os dados estatísticos de evasão e repetência evidenciam a precariedade do processo de alfabetização e impõem uma resposta (BRASIL, 1984, p. 89 – grifos meus).**

Nos discursos veiculados pelos materiais, também é possível ver as estatísticas atuando como mecanismos de produção de riscos. Os dados estatísticos informam sobre diferentes situações da vida da população de alunos e de professores, delimitando aspectos apreendidos como problemáticos e situando a

<sup>46</sup> Os dados de reprovação das crianças na 1ª série são anteriores a 1956, conforme nos aponta Telma Weisz (BRASIL, 2002). No entanto, é a partir da década de 80 que os discursos sobre esses dados proliferam, sendo narrados, descritos e pensados como fator de alto risco para a educação, a economia e o desenvolvimento social do País. À medida em que se tornam cada vez mais visíveis, também parece terem se multiplicado, ocupando o topo dos gráficos estatísticos nesse período.

<sup>47</sup> Entre a década de 80 e de 90 foram amplamente divulgados dados referentes à alfabetização por estabelecimento escolar de cada unidade federativa sobre o pessoal docente e alunado (BRASIL, 1991b; 1991c; 1992).

parcela, dentre o coletivo, que precisa de intervenção (TRAVERSINI e BELLO, 2009).

Eles traduzem em números as mais diversas situações que “encarnam aquilo que deve ser governado”. (ROSE, 1998, p. 37), “não como puros números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126).

***o problema dos altos índices de reprovação na primeira série exigiu uma análise mais detalhada [adequada] às populações de bairros periféricos da cidade, atendidas pelas chamadas escolas carentes (BRASIL, 1984, p. 124 – grifos meus).***

***As taxas de repetência evidenciam [...] a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno [...] principalmente, os alunos de níveis de renda mais baixos (BRASIL, 1997a, p. 22 – grifos meus).***

***Pelo Censo [...] foi feito um levantamento da quantidade de professores que atuam no ensino fundamental, bem como grau de escolaridade [...] a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínima exigida. Ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. Finalmente, a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, onde chega a atingir 40%. [...] Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores [...] é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (BRASIL, 1997a, p. 24-25 – grifos meus).***

A partir de tais mecanismos, a conduta, principalmente daqueles que se apresentam em situação de desvio em relação ao esperado, pode ser gerenciada. Esse é o caso dos alunos posicionados como “população dos bairros periféricos”, de “níveis de renda mais baixo” e dos professores leigos - “sem o nível de formação mínima”, “sem função específica para o magistério”, com “ausência de formação mínima” – sobre os quais se precisa intervir.

***Para isso faz-se necessária uma proposta educacional [...] O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de***

**atuar com competência, dignidade e responsabilidade** na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27 – grifos meus).

**O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor [...] Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores [...] é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático [...] O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino** (BRASIL, 1997a, p. 24-25 – grifos meus).

**A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas** (BRASIL, 1997a, p. 48 – grifos meus).

A disposição de saberes na caracterização dos desvios, além de procurar “reduzir as normalidades mais desfavoráveis” (FOUCAULT, 2008b, p. 82), procura também mostrar o que é normalmente esperado. Assim, o gerenciamento do risco destaca-se como via de regulação para toda a população em nome da segurança. Essa segurança se exerce por uma forma de poder que age sobre a vida, através da disciplina do corpo e da regulação da população (CASTRO, 2016), chamado de biopoder (FOUCAULT, 2008a).

Castro (2016) diz que o biopoder, ao aparecer nos textos<sup>48</sup> de Foucault, vai tratar da estatização da vida biológica, ou seja, da entrada do homem “como uma espécie viva num mundo vivo” (FOUCAULT, 2001, p. 135). Ainda, segundo Castro (Idem), o biopoder se desenvolveu sob duas formas principais, mas que são atravessadas por uma rede de relações: a primeira, denominada anátomo-política do corpo humano, que se formou em meados do século XVII e centrou-se no corpo como máquina, capaz de ser produzido no registro da obediência e da utilidade pela operação da disciplina; e a segunda, nomeada de uma biopolítica da população, que se formou a partir da metade do século XVIII, centrada no corpo-espécie. Seu objetivo será o corpo vivente, suporte dos processos biológicos – nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida, longevidade – assumidos mediante uma série de intervenções e mecanismos de regulação.

Para elucidar ainda mais essa questão, Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017, p. 4) vão dizer que “os conceitos de biopolítica e biopoder estão amarrados com essa

<sup>48</sup> Os textos são: “Segurança Território e População” (FOUCAULT, 2008b), “Nascimento da Biopolítica” (FOUCAULT, 2008a), e “Em defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2001).

noção de população [...] na medida em que não se trata apenas de uma descrição [...] mas de fazer esses processos circularem e se produzirem no jogo da norma”.

Ainda sobre essa questão, alinho-me aos estudos de Traversini (2003), Santaiana (2008) e Machado (2016) ao pensar as práticas dos professores alfabetizadores a partir da inclusão e do gerenciamento de risco e suas afinidades com os objetivos neoliberais<sup>49</sup>. Essas autoras entram em consenso ao argumentarem que uma das afinidades é a responsabilização dos sujeitos pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser e estar no presente, ou seja, “para minimizar o risco depende, então, das escolhas feitas pelos indivíduos, famílias e comunidades, entre as várias opções que o mercado oferece” (TRAVERSINI, 2003, p. 46).

Ainda argumentam que essa responsabilização não é imposta aos indivíduos, mas que, nesse jogo neoliberal, “cada um/a e todos/a aqueles/a comprometidos/as e engajados/as com o desenvolvimento do país” (TRAVERSINI, 2003, p. 148) são encorajados, livres e empreendedores para que possam se prevenir (MACHADO, 2016; TRAVERSINI, 2003; SANTAIANA 2008). Essas análises mostram a produtividade da inclusão dentro de um modo de vida neoliberal que vai pressupor “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (FOUCAULT, 2008a, p. 423).

Os dados estatísticos produzidos acerca da alfabetização das crianças e da formação dos professores, juntamente com outros tipos de saberes, produzem verdades sobre essas populações e criam riscos que precisam ser melhores gerenciados. Além de conhecer esses riscos, foi preciso pensar estratégias que auxiliassem na resolução de seus efeitos para que não ocorram outros problemas para o Estado e, de certo modo, coloquem esses sujeitos no jogo (MACHADO, 2016).

Através da compreensão da centralidade das práticas educativas na difusão da inclusão como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013), pude perceber que a produção do professor alfabetizador foi uma das estratégias mobilizadas que

---

<sup>49</sup> Nos limites desse trabalho não farei uma discussão sobre o neoliberalismo, no entanto, compreendo-o como uma “mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir” (ROSE, 2011, p. 214). No quarto capítulo dessa Dissertação mostro algumas articulações entre o neoliberalismo e a educação.

se vinculam à ordem do governo e da condução dos professores dentro de uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos. Assim, “além de ser incluído, o professor [...] trabalha a favor dessa [racionalidade], assumindo para si o discurso que a compõe [tornando-se] um importante braço do Estado” (MACHADO, 2016, p. 202).

Para tanto, são desenvolvidos projetos e programas que deem conta da demanda de um melhor gerenciamento, de uma melhor disposição de determinadas coisas para determinados fins. Por isso, no próximo capítulo, analiso a formação continuada e os programas desenvolvidos pelo Governo Federal como práticas da produção do professor alfabetizador, através da captura e do confinamento dos docentes, enfatizando algumas práticas do Pacto Nacional pela Idade Certa e as ressonâncias da governamentalidade neoliberal.

#### **4 REGISTRANDO VESTÍGIOS II: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

*Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais difícil e perturbador. (VEIGA-NETO, 2013a, p. 37).*

Com a compreensão da centralidade das práticas educativas na difusão dos saberes sobre inclusão e sua disseminação como uma verdade incontestável, nos modos de vida neoliberais, pude perceber que a Educação tem sido usada como uma estratégia que busca intervir para tornar o professor “mais afinado com essa racionalidade” (MACHADO, 2016, p. 201).

Ainda, segundo Machado (2016), o professor pode ser visto como aquele que, sendo capaz de aceitar as verdades de uma educação, nomeadas como salvadoras, trabalha em prol delas e divulga seus benefícios. Por isso, que formá-los dentro dos preceitos da racionalidade vigente e despertar suas vontades para continuar aprendendo e investindo em si – para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo – se torna fundamental.

*Ora, se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto O sujeito e o poder (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (self-government) de modo a direcionar sua própria conduta como docente (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 98).*

Os materiais que foram analisados no segundo e terceiro capítulos dessa Dissertação indicavam a organização de cursos específicos para os docentes já atuantes na área da alfabetização de crianças e sublinhavam a importância da inserção de certos temas considerados relevantes para a formação dos professores alfabetizadores.

Juntamente com Coutinho e Sommer (2011), acredito que isso tenha uma relação com o movimento de intensificação da educação como arte de governar e, nesse sentido, a formação continuada de professores “se estrutura como uma relação de poder [...] da ordem do governo, da condução de condutas [que] qualifica a conduzir outras condutas” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98).

Assim, os professores alfabetizadores, como também responsáveis pela condução de condutas, têm despontado “como um segmento populacional amplamente visado quanto à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizado” (AQUINO, 2013, p. 202) para dar seguimento ao que é almejado para o social. Isso é percebível através da demanda de campanhas, propagandas, programas de formação direcionados para esses docentes.

A partir do entendimento de que governar é conduzir condutas – à maneira pela qual “conduzimos a nós mesmos, como nos deixamos conduzir e como somos conduzidos, enfim, como nos comportamos sob o efeito de uma conduta” (FOUCAULT, 2008b, p. 90) – penso que essas ações – programas de formação continuada – conduzem as condutas dos professores para que sejam produzidos e se produzam como professor alfabetizador, assumindo prerrogativas que os incluem nas relações da economia de governo e assim, possam conduzir as condutas das crianças e dos demais sujeitos envolvidos com as práticas de alfabetização.

Nas seções seguintes, analiso a formação continuada como movimento de captura dos professores e os programas do Governo Federal como territórios de confinamento desses docentes na produção do professor alfabetizador, focando em algumas práticas do PNAIC como estratégias de condução de condutas na governamentalidade neoliberal.

#### 4.1 DOS MOVIMENTOS DE CAPTURA

Por meio das ações governamentais para resolver os problemas de alfabetização de crianças pude perceber que os professores são alvos de governo das condutas: são regulados, constituídos e posicionados pelos processos de formação e pelos modos de se conduzir nas práticas que dizem como e porque alfabetizar crianças.

**O Governo Federal** formulou e implementou, no período de **1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais** do Ensino Fundamental. No período compreendido **entre os anos de 1995 e 1998, o MEC priorizará esse segmento**, mediante a **elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores**. No segundo período do governo (**1999 a 2002**), a **política focalizou a formação de professores**, procurando influenciar os **currículos de formação inicial**, bem como a **formação continuada** (BRASIL, 2006, p. 12 – grifos meus).



Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL 1999a), a formação continuada dos professores, em especial dos professores que alfabetizam, constituiu-se uma das áreas estratégicas para a reformas educacionais do país que deveriam adequar as “políticas sociais [...] ao cenário de reformulação política e econômica do sistema” (BRASIL, 2006, p. 11).

Assim, foram introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais para a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (Idem p. 11).

A seguir, apresento as orientações didáticas descritas pelos PCN e as competências para a formação dos professores alfabetizadores, nos Referenciais para a Formação de Professores, que delineiam o processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional desses professores.

#### Quadro 1 – Orientações didáticas para os professores alfabetizadores

(continua)

No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre **didática considerados essenciais** [...] **autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material** (BRASIL, 1997a, p. 61)

##### *Autonomia*

**No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa** na definição desses suportes: **tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades.** Também é preciso considerar tanto o **trabalho individual como o coletivo-cooperativo.** O individual é **potencializado** pelas exigências feitas aos alunos **para se responsabilizarem por suas ações, suas idéias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo.** O **trabalho em grupo,** ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, **exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal** (BRASIL, 1997a, p. 62)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a; 1997b).

## Quadro 1 – Orientações didáticas para os professores alfabetizadores

(continuação)

*Diversidade*

a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno [...] Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos (BRASIL, 1997a, p. 63)

*Interação e cooperação*

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho em sala de aula. [...] A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas [...] Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc.

Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente (BRASIL, 1997b, p. 48-49).

*Disponibilidade para aprendizagem*

A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos (BRASIL, 1997a, p. 64-65)

A intervenção do professor precisa, então, garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustadamente os conteúdos (BRASIL, 1997a, p. 64-65)

As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora (BRASIL, 1997a, p. 65).

Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva (BRASIL, 1997a, p. 66).

o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização (BRASIL, 1997a, p. 66).

considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática (BRASIL, 1997b, p. 28).

Quadro 1 – Orientações didáticas para os professores alfabetizadores

(conclusão)

O trabalho educacional inclui as **intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças**, a **estabelecer vínculos de confiança** e uma **prática cooperativa e solidária** (BRASIL, 1997a, p. 66).

*Organização do tempo*

**permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação** que possibilitam **decidir como alocar seu tempo** (BRASIL, 1997a, p. 66)

Por essa razão, são importantes as atividades em que **o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo** (BRASIL, 1997a, p. 66)

*Organização do espaço*

é preciso que **as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso freqüente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização** é preciso considerar a possibilidade de **os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe** (BRASIL, 1997a, p. 66)

**A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias [...] No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções [...]. Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo [...] interferem diretamente na construção da autonomia** (BRASIL, 1997a, p. 66-67)

*Seleção de materiais*

é importante considerar que **o livro didático não deve ser o único material [...]. Materiais de uso social freqüente são ótimos recursos de trabalho [...]. estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.** A utilização de materiais diversificados como **jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo** à sua volta (BRASIL, 1997a, p. 67).

Mas não é qualquer texto que [...] garante que o **esforço** de atribuir significado às partes escritas coloque **problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender [...]. os textos mais adequados** são as **quadrinhas, parlendas e canções [...]. as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda [...]** (BRASIL, 1997b, p. 56)

**Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos [...]. jogos didáticos** (BRASIL, 1997b, p. 62).

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a; 1997b).

## Quadro 2 - Competências para a formação dos professores alfabetizadores

- pautar-se por **princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando** como profissionais e **como cidadãos**;
- **orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos** e por **pressupostos epistemológicos coerentes**;
- **gerir a classe, a organização do trabalho**, estabelecendo uma **relação de autoridade e confiança com os alunos**;
- **intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade**;
- **investigar o contexto educativo** na sua complexidade e **analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão** para compreender e **gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados** e sistematizar conclusões **de forma a aprimorá-las**;
- **analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos**;
- **fazer escolhas didáticas e estabelecer metas** que promovam a aprendizagem e potencializem o **desenvolvimento de todos os alunos**, considerando e **respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião**, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
- **atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender**, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
- **utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos** para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 82-83)

Fonte: Referenciais para a Formação dos Professores (Brasil, 1999a)

A partir da leitura desses fragmentos é possível perceber o modo como as determinações que organizaram a formação e as práticas dos professores alfabetizadores – PCN e os Referenciais – buscam torná-las conectadas a uma racionalidade, focando na produção de um tipo específico de professor que seja capaz de cuidar, acolher, incluir, refletir, orientar, gerenciar riscos, resolver problemas, ser responsável, flexível, fazer escolhas e tomar decisões. Nesse sentido, a alfabetização não é apenas um processo para ensinar a ler e a escrever, mas uma prática produtiva de modos de ser e agir das pessoas na sociedade (TRAVERSINI, 2003).

Estão engendrados nessa teia de relações os debates em torno da educação em consonância com as recomendações dos organismos internacionais<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

especialmente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) onde a alfabetização é entendida não só

como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os **conteúdos básicos da aprendizagem** (como conhecimentos, **habilidades, valores e atitudes**), **necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.** (UNESCO, 1990, p. 3 – grifos meus).

Para efetivar essa nova ‘concepção’ de alfabetização, a própria Declaração vai apontar a melhoria urgente "das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente [como] elementos decisivos" (UNESCO, 1990, p. 6). Também a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) além de reiterar o compromisso dos governos na garantia de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, reafirmando a visão de uma década atrás, vai intensificar esses discursos, elegendo o investimento educacional na escola primária - alfabetização - de qualidade, como uma das prioridades, “devido à sua importância para todo o desempenho escolar subsequente” (Idem, p. 5).

Dessa maneira, uma das estratégias elencadas para a objetivar a (re)definição da função dos processos de alfabetização foi a inscrição da formação docente, especialmente a continuada, na melhoria da qualidade da educação brasileira a fim de “assegurar à população o acesso pleno a cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida [como] um compromisso da Nação” (BRASIL, 1999a, p. 39). É o que sinaliza também o relatório Jacques Delors ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2001, p. 160).

Utilizando-me da noção da governamentalidade é possível ver esse aspecto ligado ao que Foucault (2012b) qualifica como objetivo último do governo das populações: o de governar de acordo com uma razão de Estado para que o mesmo “possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (FOUCAULT, 2008a, p. 6), assim, como, objetivando “melhorar o destino das populações, de aumentar suas riquezas, sua duração de vida ou sua saúde” (FOUCAULT, 2012b, p. 293).

Nesse sentido, a formação continuada dos professores alfabetizadores opera como um dos instrumentos – como estratégia tática – de que o governo vai dispor para atingir determinados fins.

Mas para que a formação continuada pudesse capturar os professores que alfabetizam, tendo em vista o governo de condutas docentes que se pretende instituir, ela precisa atender preceitos, desenvolvendo práticas que atendam a tal configuração. Dessa forma, o Referencial para a Formação de Professores passou a regular os processos de formação continuada, estabelecendo as seguintes diretrizes:

- estar inserida nas políticas nacionais;

*As indicações que se seguem **partem do princípio de que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício** (BRASIL, 1999a, p. 131 – grifos meus).*

***Todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de:** \* uma análise da realidade na qual pretende incidir; \* uma avaliação de ações de formação anteriores; \* **novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação** (BRASIL, 1999a, p. 132 – grifos meus).*

***As ações de formação continuada terão maior sucesso quando planejadas de forma integrada a um plano maior [...] leve em consideração as necessidades identificadas, as determinações legais e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação** (BRASIL, 1999a, p. 135 – grifos meus).*

- instituir um sistema unificado;

*É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo com nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que **torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores** (BRASIL, 1999a, p. 17 – grifos meus).*

*Além disso, é preciso avançar rapidamente no sentido de **criar sistemas unificados de formação inicial e continuada** que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz (BRASIL, 1999a, p. 48 – grifos meus).*

*Constituir **um sistema de formação para superar a desarticulação e a pulverização das ações de formação** promovidas por diferentes instituições, implica enfrentar o desafio de **coordenar as diferentes ações de formação inicial ou continuada a serem propostas ou em curso em cada Estado ou Município** (BRASIL, 1999a, p. 136 – grifos meus).*

- compartilhar responsabilidades;

Só essa ação conjunta **institui um projeto compartilhado** onde as instituições **assumam responsabilidades** e se alimentem mutuamente (BRASIL, 1999a, p. 48 – grifos meus).

cada vez mais **as prefeituras vêm assumindo a responsabilidade** pela etapa inicial da **educação básica** e, conseqüentemente, **pela formação continuada dos professores desse segmento [...]** e, em decorrência, **responsabilidades compartilhadas em relação à qualidade da educação** oferecida à população. No que se refere à formação de professores, seja no âmbito **do estado ou do município** - a depender de cada local - cabe às secretarias de educação **algumas responsabilidades** (BRASIL, 1999a, p. 134-135 – grifos meus).

mas que o professor **tome para si a responsabilidade por sua formação**. (BRASIL, 1999a, p. 66 – grifos meus).

- organizar o tempo e o espaço;

**a escolha dos formadores, o tempo adequado, a infraestrutura necessária, o número de professores a ser atendido** pelos programas de formação continuada **devem ser planejados cuidadosamente** a partir da **definição de objetivos, principais conteúdos, metodologia, recursos didáticos, instrumentos de avaliação**, entre outros aspectos (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

- definir a metodologia, conteúdos e critérios de avaliação;

a utilização da estratégia de **análise de registros que documentam as práticas com vistas a transformá-las [...]** a **atualização a respeito de temas educacionais mais amplos [...]** Os programas podem e devem prever a **combinação de ações internas às escolas** com ações destinadas a **reunir professores de várias escolas** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

As ações de formação continuada devem incluir **a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores** (diretamente ou por meio de recursos de documentação), **a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções de alunos, a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas**, para posterior análise, de modo a possibilitar que **os professores reelaborem o que já sabem e fazem**. Nesse processo, **seus conhecimentos prévios, crenças, idéias e opiniões precisam ser de fato considerados**, não só porque essa é uma postura educativa democrática, mas porque é **condição para a aprendizagem significativa** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

E imprescindível que a **seqüenciação dos conteúdos** de um programa de formação tenha uma relativa **flexibilidade**: por um lado, não pode perder de vista os **objetivos definidos no início** e, por outro, deve **adequar-se às**

**necessidades identificadas** no percurso do trabalho (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

É de igual importância que os professores em seu desenvolvimento profissional possam não só **atualizar-se em relação às leis da educação e acompanhar as políticas educacionais** como também discuti-las em uma perspectiva crítica para se **posicionar em relação a elas** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

Definir uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada é uma necessidade: é preciso **criar espaços e mecanismos de avaliação processual** e de alcance **das ações desenvolvidas**, para que os seus resultados sejam **utilizados na reformulação das práticas tanto dos formadores quanto dos professores** [...] um sistema de avaliação pautado **nas competências profissionais que são objetivos da formação dos professores** e na **qualidade das aprendizagens de seus alunos** é fundamental [...] A **observação da atuação dos professores é parte intrínseca** do trabalho dos formadores: é isso que lhes **permite conhecer o processo de aprendizagem dos professores, adequar as ações de formação a ele e avaliar seus resultados** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

E preciso que essa avaliação explicita o que o professor aprendeu e em que **medida esse aprendizado contribui para o aperfeiçoamento da sua atuação** (BRASIL, 1999a, p. 154 – grifos meus).

- selecionar os recursos, materiais e os espaços;

Os programas de formação continuada devem utilizar recursos de documentação, tais como: **diários de professor, registros de um observador de classe**, utilizando diferentes meios como **relatos escritos, vídeos, gravações em fita etc.** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a **ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores** e o seu desenvolvimento pessoal: **saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva** (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de **tecnologias de informação e comunicação etc.** (BRASIL, 1999a, p. 133 – grifos meus).

Através desse Referencial foi possível garantir que a formação continuada complementasse a legislação e políticas; direcionasse os percursos formativos dos professores; definisse critérios para a organização, planejamento, seleção de materiais, metodologia e avaliação da formação.

Também o fato da formação se tornar uma responsabilidade compartilhada entre todos – estados, municípios, escolas, agências formadoras, empresas, ONGs e os próprios professores – possibilitou que a sua disseminação, juntamente com um “discurso mais ou menos homogêneo [sobre] ‘sociedade de aprendizagem’”,



‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’’. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 182- grifos do autor), acionasse essa rede de captura dos professores.

*A formação continuada, como já foi explicitado, é **necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar** e faz parte de um **processo permanente de desenvolvimento profissional** que deve ser assegurado a todos (BRASIL, 1999a, p. 70 – grifos meus).*

*A formação continuada deve propiciar **atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais** e apoiar-se numa **reflexão sobre a prática educativa**, promovendo um processo **constante de auto-avaliação** que oriente a **construção contínua de competências profissionais** (BRASIL, 1999a, p. 70 – grifos meus).*

*A **atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão** sobre o trabalho educativo **deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada** (BRASIL, 1999a, p. 131 – grifos meus).*

*Cada vez mais, **os próprios profissionais da educação têm assumido esse questionamento e defendido que a formação adequada e de qualidade é um direito** que lhes cabe (BRASIL, 1999a, p. 40 – grifos meus).*

Desse modo, os professores ao serem capturados e se deixarem capturar pela formação continuada – entendendo-a como uma necessidade e até um imperativo para o exercício da docência (DIAS, 2017) – passam a constituir um conjunto da população, ou seja, um grupo específico em que o investimento de governo e o auto-investimento instituem processos próprios (ROSE, 1998).

Esse “conjunto de estratégias, de táticas, de arquiteturas, de maquinarias, cujo foco principal é a produção da verdade, organização, disseminação e o controle de um saber” (BUJES, 2001, p. 210), torna a população de professores que alfabetiza alvo de uma série de projetos de governo, que se materializam em programas de formação continuada que passo a tratar na seção abaixo como **territórios de confinamento**.

## 4.2 DOS TERRITÓRIOS DE CONFINAMENTO

*A constituição do indivíduo louco e do indivíduo criminoso depende de práticas sociais de aprisionamento e encarceramento que implicam na produção de identidades (CANDIOTTO, 2013, p.126).*

Para que os professores alfabetizadores possam ser produzidos e posicionados e, ao mesmo tempo, produzirem-se e posicionarem-se dentro da racionalidade vigente foi preciso estabelecer um lugar – territórios de confinamento – para que esses docentes, ao serem capturados, pudessem ser alvos de algumas ações de governo, e assim, além de estarem no jogo, serem produtivos e desejarem permanecer nesse jogo.

Nesta seção tenho a intenção de apresentar os programas que foram criados para a formação dos professores alfabetizadores após a implementação dos PCN e dos Referenciais para a Formação dos Professores, problematizando-os como projetos de governo que, ao localizarem e isolarem os professores, os tornam acessíveis para que possam ser governados.

Para isso, trago em forma de tabela os resumos dos seguintes programas: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação (BRASIL, 1999b); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – (BRASIL, 2001b); Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem – PRÓ-LETRAMENTO – (BRASIL, 2008); e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2012c).

Essa organização permitiu ver os afastamentos e as aproximações entre eles, a partir de seus motivos de implantação, objetivos, expectativas das aprendizagens, pressupostos teóricos, metodologia e temas desenvolvidos.

Tabela 9 - Resumo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação

(continua)

PCN EM AÇÃO	
Ano de implantação:	1999
Órgão:	Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação
Articulação:	<b>Convênio</b> com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.
Motivo para implantação:	Não haver publicações do Ministério da Educação para a formação de alfabetizadores

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 9 - Resumo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação

(continuação)

Público alvo:	Professores <b>que atuam</b> no Ensino Fundamental, na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos; Incluem-se também professores <b>que atuam</b> em classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental
Tempo de duração do programa:	40h
Objetivos:	<p><b>Aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos</b></p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>a) <b>Favorecer</b> a leitura compartilhada dos <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>;  <b>b) Criar novas possibilidades de trabalho para os alunos</b>;  c) Demonstrar que é <b>possível e mais produtivo</b> alfabetizar com textos;  d) <b>Subsidiar os professores</b>;</p>
Expectativas de aprendizagem	<p>a) Encarar os alunos <b>como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens</b> para se <b>desenvolverem pessoalmente</b> e para terem uma <b>imagem positiva de si mesmos</b>;</p> <p>b) Reconhecer <b>seu papel de modelo de referência</b> para os alunos;</p> <p>c) <b>Aprofundar o conhecimento</b> sobre os processos de aprendizagem dos quais <b>depende a alfabetização</b>;</p> <p>d) Compreender o <b>processo de evolução da escrita</b> alfabética;</p> <p>e) <b>Observar o desempenho dos alunos</b> durante as atividades, bem como as <b>suas interações nas situações de parceria</b>;</p> <p>f) <b>Analisar a produção escrita</b> dos alunos;</p> <p>g) Utilizar <b>o conhecimento sobre a evolução da escrita dos alunos</b> no <b>planejamento das atividades</b> de alfabetização;</p> <p>h) <b>Formar agrupamentos produtivos de alunos</b>, considerando <b>suas hipóteses de escrita e suas características pessoais</b>;</p> <p>i) <b>Trabalhar adequadamente</b> com interação grupal;</p> <p>j) <b>Intervir adequadamente</b> durante as atividades de alfabetização;</p> <p>k) Selecionar diferentes tipos de texto, <b>apropriados para o trabalho específico</b> de alfabetização;</p> <p>l) Utilizar <b>instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos</b>, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos;</p>
Temas desenvolvidos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepção</b> de ensino e aprendizagem, de alfabetização e de concepção de texto;</li> <li>• <b>Evolução da escrita</b> alfabética;</li> <li>• Processos de leitura;</li> <li>• <b>Papel da interação entre alunos</b>;</li> <li>• <b>Metodologia de resolução de problemas</b>;</li> <li>• <b>Orientações didáticas</b> para a alfabetização;</li> <li>• <b>Procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos</b> que ainda não sabem ler: <b>ajuste da “leitura”</b> de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura;</li> <li>• Gêneros de texto <b>adequados ao planejamento</b> de atividades de alfabetização;</li> <li>• <b>Formas de organização dos conteúdos</b>;</li> </ul>

Tabela 9 - Resumo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização – PCN em Ação

(conclusão)

Metodologia:	<b>Análise do próprio processo de alfabetização</b> ; planejamento <b>coletivo</b> de propostas para a sala de aula; <b>resolução coletiva de problemas</b> identificados pelo grupo em relação à alfabetização; análise da <b>evolução escrita de alunos</b> ; <b>análise de situações didáticas</b> de alfabetização com textos.
Pressupostos teóricos:	<b>Proposta construtivista baseada nos estudos de Emília Ferreiro</b>
Organização:	<b>Encontros presenciais semanais</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 10 - Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

(continua)

PROFA	
Ano de implantação:	2001
Órgão:	Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação
Articulação:	<b>Convênio</b> com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, universidades, Escolas de Magistério e Organizações Não-Governamentais – ONGs.
Motivos da implantação:	<b>Superação do elevado índice de fracasso escolar; socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização; importância da implementação de políticas públicas</b> destinadas a assegurar o <b>desenvolvimento profissional de professores</b>
Público alvo:	Professores que <b>ensinam a ler e escrever</b> na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos
Tempo de duração do programa:	1 ano
Objetivos:	Desenvolver <b>as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever</b> a partir <b>da reflexão da prática pedagógica de alfabetização</b>
Expectativas de aprendizagem:	As competências relacionadas a seguir referem-se ao trabalho de alfabetização e, portanto, espera-se que progressivamente sejam desenvolvidas pelos professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos [...] é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encará-los <b>como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens</b> para <b>se desenvolver pessoalmente</b> e para ter uma <b>imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto</b>;</li> <li>• Desenvolver um trabalho de alfabetização <b>adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos</b>, acreditando que <b>todos são capazes</b> de aprender;</li> <li>•</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 10 - Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

(continuação)

Expectativas de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconhecer-se como modelo de referência</b> para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e <b>como parceiro</b> durante as atividades;</li> <li>• <b>Utilizar o conhecimento disponível</b> sobre os processos de aprendizagem <b>dos quais depende a alfabetização</b>, para planejar as atividades de leitura e escrita;</li> <li>• <b>Observar o desempenho dos alunos</b> durante as atividades, bem como as <b>suas interações nas situações de parceria</b>, para fazer <b>intervenções pedagógicas adequadas</b>;</li> <li>• <b>Planejar atividades</b> de alfabetização <b>desafiadoras</b>, considerando o nível de <b>conhecimento real dos alunos</b>;</li> <li>• <b>Formar agrupamentos produtivos de alunos</b>, considerando seus conhecimentos e <b>suas características pessoais</b>;</li> <li>• Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam <b>apropriados para o trabalho</b>;</li> <li>• Utilizar instrumentos funcionais de <b>registro do desempenho e da evolução dos alunos</b>, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;</li> <li>• <b>Responsabilizar-se pelos resultados obtidos</b> em relação às aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
Temas:	<p>Diferentes <b>concepções</b> de alfabetização; Relação entre alfabetização e letramento; Analfabetismo funcional; Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo; Importância da <b>alfabetização e do sucesso escolar na vida das pessoas</b>; Estratégias de leitura; Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler, para escrever/aprender a escrever e para interpretar a própria escrita; Evolução das idéias dos não-leitores sobre a leitura; Papel da memória na aprendizagem de um conteúdo conceitual complexo como o sistema alfabético de escrita; <b>Critérios de seleção, organização e seqüenciação dos conteúdos de alfabetização</b>; Uso do <b>conhecimento prévio do aluno em favor da alfabetização</b>; Papel das interações produtivas entre os alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita; <b>Critérios de agrupamento de alunos</b> para o trabalho didático de alfabetização; <b>Uso da heterogeneidade</b> de conhecimentos em relação à escrita como vantagem pedagógica para a alfabetização; Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita; <b>Modelo metodológico de resolução de problemas</b> na alfabetização; <b>Orientações didáticas</b> para a alfabetização; <b>Formas de organização dos conteúdos</b> escolares para <b>otimizar o uso do tempo</b> e atender aos objetivos de ensino e aprendizagem; Gêneros textuais adequados ao trabalho pedagógico no período de alfabetização; <b>Materiais didáticos úteis</b> para o ensino e a aprendizagem inicial de leitura e escrita; Propostas de <b>gestão da sala de aula quando há níveis heterogêneos</b> de conhecimento em relação ao sistema de escrita.</p>
Metodologia:	<p><b>Conhecimento e análise do que sabem os professores</b> sobre os conteúdos que serão trabalhados; <b>tematização da prática pedagógica de sala de aula</b> (nesse caso, especialmente de alfabetização); <b>intercâmbio</b> do conhecimento experiencial dos professores; <b>discussão das necessidades e dificuldades</b> que são enfrentadas no trabalho pedagógico; <b>estudo de referenciais teóricos</b> que <b>favoreçam a compreensão</b> dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização; <b>planejamento e desenvolvimento de propostas</b> de ensino e de aprendizagem; organização e sistematização das informações abordadas; <b>avaliação do processo de aprendizagem dos professores</b></p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 10 - Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

(conclusão)

Pressupostos teóricos:	<b>Proposta construtivista baseada nos estudos de Emília Ferreira e nas questões sobre letramento dos estudos de Magda Soares</b>
Organização:	<b>Encontros semanais presenciais</b>
Número de professores alfabetizadores participantes:	Cerca de 89.000 professores

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 11 - Resumo do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (PRÓ-LETRAMENTO)

(continua)

PRÓ-LETRAMENTO	
Ano de implantação:	2005
Órgão:	Ministério da Educação
Articulação:	<b>Convênio</b> com as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.
Motivos para a implantação:	<b>Melhoria do desempenho escolar de alunos</b> em leitura, escrita e matemática
Público-alvo:	Professores que <b>estiverem em exercício</b> nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas
Tempo de duração do programa:	18 meses
Objetivos:	O objetivo do Pró-Letramento é <b>oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais</b> do Ensino Fundamental <b>de modo a elevar a qualidade do ensino</b> de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.
Expectativas de aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatar <b>a necessidade e a importância de uma ação pedagógica</b> que, nas séries ou ciclos iniciais, <b>possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais</b> de letramento;</li> <li>• Refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir <b>de contextos significativos de uso</b> desse sistema;</li> <li>• Identificar a leitura como processo em que, <b>mediados pelo professor</b>, os <b>alunos atuam como sujeitos</b> que produzem significados e sentidos;</li> <li>• Reconhecer a importância de uma prática textual que <b>dê condições ao aluno de adequar o seu discurso</b> aos diferentes contextos interlocutivos e de <b>assumir-se, verdadeiramente, como autor</b> dos textos que produz;</li> <li>• Compreender a importância de um processo de formação que garanta a todos <b>os professores a vivência constante do tripé ação-reflexão-ação</b></li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 11 - Resumo do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (PRÓ-LETRAMENTO)

(conclusão)

Temas:	Capacidades lingüísticas: Alfabetização e letramento; A <b>organização do tempo pedagógico</b> e o <b>planejamento</b> do ensino; <b>Organização e uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura</b> ; O <b>lúdico</b> na sala de aula: <b>Projetos e jogos</b> ; O <b>Livro Didático</b> em sala de aula; <b>Modos de falar / Modos de escrever</b>
Metodologia:	Conhecer a <b>realidade dos professores em todas as dimensões (pessoal, profissional, social, familiar, etc.)</b> ; assegurar um <b>clima motivacional</b> ; <b>introduzir estímulos, situações instigantes e paradoxais</b> para <b>assegurar a atenção dos professores</b> ; <b>usar exemplos ligados a situações reais dos professores para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais</b> e não seja só uma assimilação intelectual; considerar os conhecimentos teóricos e práticos que os professores possuem, <b>aprofundá-los e aproximá-los dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada</b> ; <b>orientar os professores para um processo de curiosidade pelo desconhecido</b> e para a pesquisa; <b>oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões</b> ; propiciar <b>atendimento individualizado e cooperativo</b> , numa abordagem pedagógica <b>centrada no ato de aprender que põe à disposição dos professores recursos</b> que lhe permitam alcançar os objetivos no curso, <b>da forma mais autônoma possível</b> .
Pressupostos teóricos:	<b>Proposta construtivista baseada nos estudos de Emília Ferreira e nas questões sobre letramento dos estudos de Magda Soares</b>
Organização:	<b>Encontros semanais presenciais</b> e na modalidade <b>a distância</b>
Número de professores alfabetizadores participantes:	Cerca de 180.000 professores

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 12 - Resumo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

(continua)

PNAIC	
Ano de implantação:	2012
Órgão:	Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação
Articulação:	<b>Convênio</b> com as Universidades Públicas e as Secretarias Estaduais e Municipais
Motivos para a implantação:	Assegurar que <b>todas as crianças estejam alfabetizadas</b> até os oito anos de idade, ao final do 3º ano
Lei de implantação:	<b>Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Tabela 12 - Resumo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

(conclusão)

Público-alvo:	Professores <b>que atuam</b> nas turmas de 1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> e 3 <sup>o</sup> ano do ensino fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas
Tempo de duração do programa:	<b>Em andamento</b>
Expectativas de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o Sistema de Escrita Alfabética é <b>complexo e exige um ensino sistemático e problematizador</b>;</li> <li>• Desenvolver as capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, <b>garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação</b> em que as <b>crianças se reconheçam como protagonistas</b> de suas próprias histórias;</li> <li>• Propiciar que <b>os conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento sejam apropriados pelas crianças</b>, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e <b>agir na sociedade</b>;</li> <li>• Compreender a ludicidade e <b>o cuidado com as crianças como condições básicas</b> nos processos de ensino e de aprendizagem</li> </ul>
Temas:	<b>Currículo; Planejamento; Rotina;</b> Aprendizagem; <b>Ludicidade;</b> Trabalho com <b>gêneros textuais; Projetos didáticos e sequências didáticas; Heterogeneidade</b> na sala de aula; Progressão escolar e a avaliação; Interdisciplinaridade; <b>A criança no ciclo de alfabetização;</b> A oralidade, a leitura e a escrita; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Alfabetização Matemática.
Metodologia:	<b>Socialização de memórias;</b> vídeo em debate; <b>análise de situações de sala de aula filmadas</b> ou registradas; <b>análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos</b> de aula; análise de recursos didáticos; <b>exposição dialogada;</b> elaboração de instrumentos de avaliação e <b>discussão de seus resultados;</b> potencializar <b>a autoestima e as habilidades sociais</b> por meio de situações que necessitem <b>o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;</b> <b>aprendizagem coletiva</b> , troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a <b>interação entre pares; reflexão crítica</b> a respeito <b>da prática</b> durante o andamento da formação; compartilhar <b>boas práticas;</b> valorização de diferentes experiências; escolha de materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados
Pressupostos teóricos:	<b>Perspectiva construtivista e estudos sobre letramento</b>
Organização:	<b>Encontros presenciais semanais</b> e na modalidade <b>a distância</b>
Número de professores alfabetizadores participantes:	Mais de 317.000 professores no primeiro ano de adesão

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Depois de fazer os resumos desses programas, procurei ver as operações que potencializavam as estratégias de confinamento dos professores, através das práticas que são desenvolvidas para organização do tempo e do espaço que delimitam quando, onde, o que e como os docentes aprendem.



A primeira prática que identifiquei foi o modo como esses programas chegavam até os professores: os convênios entre o Ministério da Educação e as secretarias, instituições e entidades interessadas.

Essa responsabilidade compartilhada, aliada aos discursos de ordem legal<sup>51</sup> sobre a implementação de propostas para a qualificação dos profissionais, proporcionou a expansão desses programas, aumentando o seu alcance. Pelo número de professores participantes também é possível perceber que a cada nova formação, a adesão é ainda maior.

O programa PROFA contou com a participação de 89 mil professores, o PRÓ-LETRAMENTO com cerca de 180 mil e o PNAIC, no seu primeiro ano de formação – 2012 –, já registrava a adesão de mais de 317 mil<sup>52</sup> professores alfabetizadores. Esse fato numérico, chama atenção, pois, mostra o quanto a formação continuada do PNAIC “está atingindo a maior parte dos alfabetizadores dos municípios” (REVISTA JORNAL LETRA A, 2014, p. 12) e definindo “o que é essencial à alfabetização das crianças” (BRASIL, 2015b, p. 13), bem como dizendo e subjetivando o que é ser professor alfabetizador.

A garantia das condições para que as formações aconteçam ficam definidas mediante a celebração dos convênios, cabendo aos sistemas de ensino assegurar a infraestrutura, os recursos e, principalmente, a disponibilidade dos professores para participarem dos encontros semanais.

---

<sup>51</sup> Alguns atos legais: a Lei nº 9.394/96 que institui a formação continuada como um direito; as Leis nº 11.502/2007, nº 12.056/2009, nº12.796/2013 que regulamentam a formação continuada no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB); a Lei nº 9.424/96 que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental com a destinação de recursos para a capacitação de professores; a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação que definiu a implementação de programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, pelos os sistemas de ensino; o Parecer nº 09/2001 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica; a Lei nº 10.172/2001 que estabelece objetivos e metas para a formação continuada dos professores e enfatiza a criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação; a Portaria nº 1.403/2003 que institui o sistema nacional de certificação e formação continuada de professores; a Lei nº11.502/2007 que modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para que possa fomentar a formação continuada de professores da Educação Básica; o Decreto nº 6.755/2009 que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica; a Portaria nº 867/2012 que institui a formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacionais pela Alfabetização na Idade Certa.

<sup>52</sup> Dados retirados da Revista Jornal Letra A – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Edição especial analisa a implementação e a continuidade do programa. Disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Jornal%20Letra%20A%2037-Especial%20PNAIC-Verso%20WEB.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2017. Os dados sobre o número de adesão do PNAIC também se encontram no Documento Orientador Pacto 2014. Disponível em <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento\\_orientador\\_2014\\_verso\\_site.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_verso_site.pdf)>. Acesso em 05 jun. 2017

É importante destacar que o Pró-Letramento e o PNAIC, além de estarem organizados em encontros presenciais semanais, também desenvolveram atividades na modalidade a distância, ou seja, os docentes permanecem envolvidos com as questões das formações também em outros lugares – como nas suas escolas (nas salas de aula, durante os intervalos, nas reuniões) e em suas casas (redigindo relatórios, elaborando resumos, organizando materiais e inserindo dados em sistemas *online*) – para a realização de tarefas, tais como: leitura de textos, realização das atividades planejadas nos encontros e relatos das turmas de alfabetização, avaliação e diagnóstico dos alunos<sup>53</sup>.

Com este movimento, percebe-se um certo refinamento das estratégias de confinamento, através de operações – as atividades na modalidade *online* – que ensinam e conduzem os professores onde quer que estejam e o tempo todo.

Os professores alfabetizadores ao estarem nesses territórios de confinamento passam a ser observados, acompanhados, descritos em suas minúcias – interesses, motivações, sentimentos. Assim, os docentes, objetos do controle, são conhecidos em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, passando a serem alvos de um regime de visibilidade em que vigiam uns aos outros e a si mesmos.

Por isso, na metodologia desses programas, a ênfase está na “análise do próprio processo de alfabetização”, no “conhecimento e análise do que sabem os professores”, no “intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores”; na “discussão das necessidades e dificuldades”, em “conhecer a realidade dos professores em todas as dimensões (pessoal, profissional, social, familiar, etc.)”, na “socialização de memórias”; na “análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas”; na “análise de relatos de rotinas”; na “exposição dialogada”, pois assim, os professores vão se tornando “observáveis, dizíveis, escrevíveis de acordo com certos esquemas explicativos” (ROSE, 1998, p.37) e vão sendo confrontados constantemente com o que produzem para conseguirem se ajustar aos parâmetros normativos e evitar desvios para aprenderem a se conduzir.

Aqui, quero chamar atenção para o papel que desempenham as *expertises* – pedagogias construtivistas – como definidoras e constituidoras das condutas

---

<sup>53</sup> Um dos diferenciais do PNAIC é a forma do registro das atividades a distância em relação as turmas de alfabetização e de avaliação dos professores e das escolas participantes do programa. As informações e resultados de avaliações e diagnósticos dos alunos, das condições de execução do programa – infraestrutura, materiais, recursos – e das escolas – apoio da gestão, divulgação das ações do programa, etc. – são inseridas em um sistema específico de monitoramento *online* – SISFACTO.

esperadas por parte dos professores e das crianças, pois ao inventarem a ‘criança construtivista’ e todo o seu aparato regulador – níveis de hipóteses, ambiente alfabetizador, processos evolutivos e de individualização – também produzem um determinado tipo de professor.

Em sua aliança com os governos, as *expertises* “alinham as capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (ROSE, 1998, p. 39), agindo “pelo poder da verdade [e] pelas fascinantes promessas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93).

Dessa maneira as *expertises* perpassam os temas desenvolvidos e as expectativas de aprendizagem: “registro do desempenho e da evolução dos alunos”; “procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler, para escrever/aprender a escrever; “evolução das idéias dos não-leitores”; “considerando suas hipóteses de escrita” “contextos significativos de uso desse sistema”; “mediados pelo professor; “ação-reflexão-ação”; “capacidades linguísticas; “o lúdico na sala de aula”; “conhecimento prévio do aluno”.

Assim, para governar os professores “é preciso recorrer as estratégias do saber” (BUJES, 2001, p. 171). O governo “depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável” (ROSE, 1998, p. 37), sobretudo se essas verdades incitarem o próprio docente a “pensar-se, julgar-se e praticar-se” (LARROSA, 1994, p. 54): “Análise do próprio processo de alfabetização”; “Conhecimento e análise do que sabem os professores”; “discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico”; “Conhecer a realidade dos professores em todas as dimensões”; “usar exemplos ligados a situações reais dos professores para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais”; “Socialização de memórias”.

Ainda sobre as *expertises* destaco que, embora os materiais da formação – cadernos de estudos, fascículos, módulos – não se intitulem como textos acadêmicos é inegável a forma como os discursos buscam se apoiar na valorização daquilo que é tomado como científico como uma estratégia de legitimação do que está escrito, para, no meu entender, “encontrar sua justificação política, pedagógica e epistemológica” (BUJES, 2001, p. 227).

As **pesquisas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando** que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: 1. O que a escrita representa? 2. Qual a estrutura do modo de representação da escrita? (BRASIL, 1999b, p. 53 – grifos meus).

todo **avanço das pesquisas e dos estudos** sobre os processos de ensino e de aprendizagem (no caso, da alfabetização) (BRASIL, 2001b, p. 3 – grifos meus).

De tudo o que foi dito até aqui, boa parte é **fruto de pesquisa acadêmica** e está publicado em livros e artigos (BRASIL, 2001b, p. 146 – grifos meus).

De acordo com grande **número de estudos e pesquisas recentes**, o **sucesso** na apreensão do “como” está diretamente ligado à compreensão do por que e do para que (BRASIL, 2008 p. 48 – grifos meus).

Mas, felizmente, **as pesquisas sobre a criança** também se fortalecem e aprendemos com esses estudos (BRASIL, 2008 p. 12 – grifos meus).

À **academia cabe realizar pesquisas científicas** que sinalizem, por meio de **novas teorias**, questões que possam **promover mudanças na prática docente** (BRASIL, 2012c, p.10 – grifos meus – grifos meus).

O **conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas formalizadas ou divulgadas pelos pesquisadores**, os conhecimentos transversais, dentre outros, são uma pequena amostra desses **saberes que circulam na formação de um profissional do ensino** (BRASIL, 2012c, p.14 – grifos meus – grifos meus).

Os **cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação** foram elaborados por professores universitários, **pesquisadores com experiência em formação de professores** (BRASIL, 2012c, p.34 – grifos meus).

Olhar para algumas práticas desses programas de formação continuada foi produtivo no sentido de entender a estratégia de confinamento como um lugar onde os professores são envolvidos em um jogo de individualização e de totalização, que os torna homogêneos, a partir da fiscalização, observação e comparação de suas individualidades, tendo como referência uma norma – as pedagogias construtivistas.

Portanto, o professor que alfabetiza não está sendo ‘instrumentalizado’ para o ensino, nos programas de formação continuada, mas, ao ser capturado, é produzido e se produz como professor alfabetizador nesses territórios de confinamento.

Dessa forma, essas análises possibilitaram a compreensão de que as práticas da produção do professor alfabetizador são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade vigente, produzindo verdades que constituem e posicionam esse professor.

Com esse entendimento, analiso, na seção seguinte, algumas práticas da formação continuada do PNAIC na produção do professor alfabetizador dentro da governamentalidade neoliberal, a partir do “Manual do Pacto” (BRASIL, 2012d), onde constam os objetivos, as finalidades e a organização do programa.

#### 4.3 RESSONÂNCIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PNAIC

*Vivemos na era da governamentalidade (FOUCAULT, 2012a, p. 430)*

Dentre os programas de formação continuada que foram analisados, escolhi olhar, nesta seção, para mais algumas práticas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa foi uma escolha motivada pelas minhas inquietações de pesquisa – que tem me acompanhado desde o Projeto de Dissertação, vinculadas a minha participação nesse programa desde o seu lançamento, em 2012 – e ao investimento que já foi feito nessa escrita, que me possibilitou, dentre outras coisas, entender que as práticas da produção do professor alfabetizador têm um mapa, um arranjo, que permitem seu funcionamento, sendo que estas, estão conectados com o momento social, político e econômico atual.

Para começar a discussão sobre as ressonâncias da governamentalidade neoliberal na produção do professor alfabetizador, no programa PNAIC, considero produtivo retomar, mesmo que brevemente, a compreensão que tenho de governamentalidade e o uso que fiz dessa noção; as relações entre a inclusão, o gerenciamento de risco e a governamentalidade neoliberal; e mostrar algumas articulações entre o neoliberalismo e a educação.

Conforme apresentei no primeiro capítulo dessa Dissertação, a governamentalidade, é entendida como uma noção que tanto aponta para uma “razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193), quanto para o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu” (Foucault, 1994, p. 49). Ou seja: como uma racionalidade que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade; como história das artes de governar; e como governo de si e dos outros.

Para o empreendimento que fiz na escrita dessa pesquisa, tenho utilizado a governamentalidade como uma lente – uma ferramenta-bússola de navegação – para enxergar as condições, tramas e ressonâncias da produção do professor alfabetizador, inseridas em “uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em nosso presente para governar sujeitos” (LOCKMANN, 2013, p. 58).

Nesse sentido, a noção de governamentalidade me possibilita pensar que as práticas e os procedimentos dos programas de formação continuada – em foco aqui as ações do PNAIC – são orientados por uma racionalidade específica de nosso tempo que organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos docentes, das crianças e dos demais sujeitos envolvidos com a alfabetização na produção do professor alfabetizador.

Não é coincidência que os programas, desenvolvidos em épocas e governos diferentes, tenham práticas semelhantes, sejam ‘banhados’ pelos discursos das pedagogias construtivistas e atravessados pela ideia de inclusão e gerenciamento de riscos. Esses fatos me permitem pensar que tudo isso, de alguma maneira, é produzido e regulado por uma determinada forma de compreender a ação de governar, por uma determinada racionalidade política, nesse caso, a neoliberal.

Na análise que empreendi no terceiro capítulo, percebi que as práticas da produção do professor alfabetizador, apesar de não falarem em inclusão, estavam enredadas com uma certa vontade de incluir e de gerenciar os riscos. Apoiando-me na produção acadêmica pude compreender que isso se torna possível, a partir do lugar que a inclusão assume na governamentalidade neoliberal: um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013) para

promover a ampla circulação de pessoas, o borramento das fronteiras, a mobilização para o consumo e para a concorrência, a pretensa garantia dos direitos sociais, a benevolência e a caridade, dentre outras prerrogativas (MACHADO, 2016, p. 74).

Lopes (2011), ao observar os estudos de Foucault sobre o neoliberalismo, propõe pensar a inclusão como uma característica dessa governamentalidade, na medida que, ao estarem incluídas, as pessoas se tornam alvos mais fáceis das ações governamentais que visam conduzir suas condutas dentro de determinadas

regras. Mas, para que isso ocorra, além de estarem incluídas, é preciso que sejam educadas e que desejem permanecer nesse jogo.

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p. 9).

Assim, a inclusão está envolvida “com uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955), configurando modos de pensar e agir – “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (COSTA, 2009, p. 176).

No texto “Governamentalidade e educação”, Veiga Neto (2013a), ao problematizar as possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a educação, apresenta outros elementos – além da inclusão e do gerenciamento de riscos já discutidos – que julgo interessante para pensar as práticas da produção do professor no programa de formação continuada PNAIC.

Segundo o autor, no neoliberalismo, a liberdade precisa ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição e esse princípio vai fazer com que a escola seja uma instituição de maior interesse para o sistema neoliberal:

[...] a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico [através de] processos [...] continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados [...] (VEIGA NETO, 2013a, s/p).

Assim, se torna mais “produtivo e pertinente compreender o neoliberalismo como formas de vidas [...] como maneiras de ser e de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2013a, s/p). E isto, tem uma grande importância para a escola, pois ela deixa de ser vista como “um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias [para] ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (Idem) que atendam as demandas neoliberais.

Além da competição e da liberdade, na fabricação de novas subjetividades, outro elemento interessante abordado no texto foi a questão da inovação, vinculada ao deslocamento da centralidade da fábrica para a empresa.

Segundo Veiga Neto (2013a), a fábrica era uma instituição com uma presença espacial marcante, pertencente a uma economia baseada em máquinas e em prédios, com um trabalho especializado e uma rotina definida, onde o que importava era o corpo do trabalhador – “o trabalho fabril era um trabalho com um recorte bem definido no tempo e no espaço: acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho” (VEIGA NETO, 2013a, s/p).

Já a empresa é uma instituição flutuante no ciberespaço, pois desloca-se dos locais onde se situa e cria lugares voláteis, dispondo de equipamentos digitais em conjuntos comerciais, com número de trabalhadores reduzido e o regime de trabalho bastante heterogêneo – cada um constitui-se em um caso particular, com uma forma de contrato, carga horária e funções diferenciadas – que já não está mais limitado ao espaço da empresa, nem à jornada de trabalho, pois agora a prioridade não é mais “o corpo [do trabalhador] e seus movimentos mecânicos, mas a alma<sup>54</sup> e o seu poder criativo” (VEIGA-NETO, 2013a, s/p).

Nesse sentido, a inovação se torna o centro do processo, pois, na empresa o foco não está na produção e reprodução de artigos manufaturados, mas “na criação de novos mundos” (Idem). Portanto, o trabalho não é realizado por um sujeito altamente especializado, mas sim, por um sujeito flexível, dotado de poder de gestão das informações e de tomada de decisões.

Assim, fica mais do que evidente o quanto tudo isso tem a ver com a necessidade da produção de um professor que, além de estar inserido nessas práticas, possa ser produtivo, conduzindo as condutas das crianças, nos processos de alfabetização, para que exerçam o empresariamento de si mesmas.

No neoliberalismo — e ele não esconde, ele proclama isso —, também vai se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008b, p. 310-311).

---

<sup>54</sup> As práticas de confinamento analisadas anteriormente mostram que não estão restritas ao espaço físico, mas às atividades de experiências executadas pelos professores. Elas fazem parte de tarefas cotidianas e subjetivam um modo de fazer e atuar como alfabetizador, por isso se aderem a alma, o que explica o governo das condutas flexíveis.



Apesar de ser bastante produtivo, não vou investir nas discussões sobre a Teoria do Capital Humano como parte dessa racionalidade, pois minha intenção, neste momento, é apenas perceber, mesmo que de forma breve, “como a economia de mercado organiza e regula o Estado, especialmente, os processos de educação e escolarização” (HERMES, 2012, p. 16), para dar seguimento as discussões propostas nessa seção.

Ao olhar para as práticas da produção do professor alfabetizador nos programas de formação continuada do Governo Federal, pude perceber – como já argumentei – muitas semelhanças e aproximações. Porém, depois de já ter entendido que isso está implicado com a racionalidade na qual essas práticas são produzidas e reguladas, estranhei um movimento do PNAIC em relação aos outros programas no que se refere à **Prática de Metas**.

No segundo capítulo, discuti alguns deslocamentos da alfabetização em relação à prática do Estado: Prática de Civismo, Prática de Qualificação do Trabalhador, Prática de Cidadania, Prática Universal e Prática de Metas. Essas análises me permitiram a compreensão de que a configuração dos cenários da alfabetização no Brasil vem constituindo-a como um elemento básico para a solução dos problemas sociais e econômicos e vinculando-a como a base – em diferentes momentos – de progresso, de modernização, de desenvolvimento ou de participação na competição internacional.

Com este movimento pude perceber que a ênfase do PNAIC não está no processo de aprendizagem como nos demais programas analisados – PCN em Ação, PROFA, PRÓ-LETRAMENTO –, mas no resultado. Com isso não quero dizer que o programa não apresente uma preocupação com o processo de alfabetização ou que os outros também não trabalhassem em prol dessa conquista, mas, que essa mudança de foco produziu novas práticas e ressignificou outras, pois, ao buscar os resultados das metas estabelecidas, amplia-se a rede de controle e vigilância.

Nos quadros abaixo, apresento alguns fragmentos que mostram a ênfase dos programas de formação continuada do professor alfabetizador.

Quadro 3 - Ênfase dos programas de formação continuada PCN em Ação, PROFA e PRÓ-LETRAMENTO: o processo de aprendizagem

(continua)

*Programa PCN em Ação*

**aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização;** (BRASIL, 1999b, p. 21).

O objetivo principal dessa atividade é **que os professores tomem consciência de como se dá o processo de leitura** (BRASIL, 1999b, p. 28).

Para potencializar todas as discussões propostas nessa seqüência (e nas demais) **sobre o processo de leitura, o professor deve ler os itens que tratam desse assunto nos PCN de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** (BRASIL, 1999b, p. 33).

E o **papel decisivo do conhecimento sobre o processo de aprendizagem para a intervenção pedagógica** (BRASIL, 1999b, p. 42).

**É importante que os professores sejam ajudados a perceber isso** e, especialmente, o quanto a **intervenção** da entrevistadora **é construída a partir do conhecimento que possui sobre o processo de aprendizagem** do sistema alfabético da escrita (BRASIL, 1999b, p. 43).

O **programa aborda essa questão: a alfabetização como um processo de reflexão sobre a escrita.** (BRASIL, 1999b, p. 45)

*Programa PROFA*

É pela **análise conjunta – professor e formador – dos processos de ensino e de aprendizagem,** e das diferentes variáveis que neles se pode intervir, **que se concretiza a formação que pretendemos** (BRASIL, 2001b, p. 4)

utilizar **o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização,** para **planejar as atividades de leitura e escrita** (BRASIL, 2001b, p. 9)

**neste documento alfabetizar quer dizer ensinar a ler e escrever.** A opção foi essa porque, se utilizássemos o termo como sinônimo de **alfabetização plena,** ficaria difícil **denominar o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.** (BRASIL, 2001b, p. 9)

As **Unidades têm como foco principal** os programas de vídeo que tratam dos **processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e de situações didáticas de alfabetização** (BRASIL, 2001b, p. 17)

**Estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização** (BRASIL, 2001b, p. 17)

A **organização e o tratamento dado aos conteúdos das Unidades** expressam uma **concepção de formação de professores, focada** principalmente na [...] **reflexão sobre os processos de aprendizagem** e sobre a prática pedagógica de alfabetização (BRASIL, 2001b, p. 18)

São os **principais conceitos, procedimentos e atitudes** que serão trabalhados na Unidade e estão **voltados especialmente para os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar no período de alfabetização** (BRASIL, 2001b, p. 19).

*PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO*

**Analisam-se diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a)** ao longo do **processo de alfabetização** (BRASIL, 2008, p. 6)

Quadro 3 - Ênfase dos programas de formação continuada PCN em Ação, PROFA e PRÓ-LETRAMENTO: o processo de aprendizagem

(conclusão)

**Este fascículo trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 7)**

**Este fascículo se organiza em torno de [...] apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p. 8)**

**Este texto pretende oferecer ao professor ou à professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental: material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre [o] trabalho para organização do processo de ensino-aprendizado (BRASIL, 2008, p. 8).**

Fonte: Conjunto de Materiais Programas de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Tabela 1.

Quadro 4 - Ênfase do programa de formação continuada PNAIC: o resultado da alfabetização

*PANIC*

**Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade (BRASIL, 2012d, s/p).**

**alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012d, p. 11)**

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de **premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino** que mais **avançarem na alfabetização das suas crianças**, considerando **os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2012d, p. 13)**

O INEP aplicará **uma avaliação universal** no final do 3º ano para **aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização**. Ela servirá para **verificar se as crianças estão alfabetizadas** e com **condições de seguir seu fluxo escolar (BRASIL, 2012d, p. 34).**

Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na **obtenção de resultados positivos de alfabetização (BRASIL, 2012d, p. 38).**

É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o **objetivo de alcançar o resultado almejado**, qual seja garantir que **todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas**, no máximo, até os 8 anos de idade **(BRASIL, 2012d, p. 38).**

**garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo:** até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade [...] **Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa (BRASIL, 2012d, p. 38).**

Fonte: Manual do Pacto (BRASIL, 2012d)

Essa nova ênfase reforçou algumas práticas, ressignificou e instituiu outras dentro de uma governamentalidade neoliberal. Assim, o PNAIC através dos resultados da alfabetização, aferidos por avaliações, convida a todos a compreender

a alfabetização escolar como a “grande verdade” – da qual não ousamos suspeitar – e a inclinar-se a ela – somos convocados a lutar para que se efetive.

**Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade (BRASIL, 2012d, s/p – grifos meus).**

**É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012d, p. 39 – grifos meus).**

Comprometer-se com algo em comum implica num esforço para que as coisas funcionem da melhor forma possível. No âmbito institucional, a partir do PNAIC, houve um compromisso firmado entre os governos do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2012a), o que acarretou na corresponsabilização como princípio tático do programa de formação dos professores.

Nessa relação, vemos a ênfase desse compromisso colocada no professor, convocando-o para a responsabilização social em torno do “futuro de nosso país” (BRASIL, 2012d, s/p) e a serviço do Estado.

**As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas [...] tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012d, p. 11 – grifos meus).**

**O professor é uma figura central e determinante no processo de alfabetização (BRASIL, 2012d, p. 23 – grifos meus).**

**é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar (BRASIL, 2012d, p. 20 – grifos meus).**

Professores comprometidos e responsáveis precisam investir em si mesmos – para estarem “bem preparados” – e terem uma predisposição firme – estarem “motivados” – para assumirem o desafio de alfabetizar todas as crianças, por isso, se faz necessário a “inversión en acciones, en formación y la acreditación en el

profesor de la responsabilidad por la cualidad de los sistemas, instituciones escolares y procesos de aprendizaje del alumnado” (POSSA, 2016, p. 77).

Dessa maneira, os professores são cada vez mais seduzidos por “uma atitude e uma cultura nas quais se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade” (BALL, 2005, p. 545) pelo sucesso na e da alfabetização.

Quando segui o rastro de algumas práticas da produção do professor alfabetizador na legislação e na produção científica e depois, quando olhei para algumas condições de possibilidade dessas práticas e suas tramas, percebi que um dos deslocamentos foi colocar o professor como centro das práticas de alfabetização e isso implicou na sua responsabilização por dois movimentos que emergiram dos materiais analisados: os movimentos de incluir e de gerenciar os riscos.

Nessa perspectiva, o PNAIC ao abordar a aprendizagem como um “direito humano” (BRASIL, 2012e, p. 8) responsabiliza os professores pela inclusão e permanência dos alunos como sujeitos aprendentes dessa Sociedade de Aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013), instituindo para o professor

[...] uma dupla responsabilidade. Ele é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a segurança e a saúde de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo. Todavia, essas imagens e narrativas do social e do indivíduo são também divisões que colocam alguns para fora de seu mapeamento cultural: não civilizados, bárbaros, *outsiders*, aquém e carentes de humanidade [...] (POPKEWITZ et al., 2009, p. 91).

No material analisado é possível ver isso em funcionamento:

***O curso de formação abordará a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2012d, p. 21 – grifos meus).***

***priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012d, p. 35 – grifos meus).***

***Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012d, p. 24 – grifos meus).***

***Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser***

**desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas** (BRASIL, 2012d, p. 35 – grifos meus).

Essas “estratégias diversas” configuram-se no gerenciamento de riscos através do monitoramento contínuo, permeado por atividades de “avaliações contínuas”.

**destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil** (BRASIL, 2012d, 21 – grifos meus).

O gerenciamento de riscos, através das “avaliações estruturadas”, está vinculado a metas que passam a ordenar e regular medidas. Os resultados de alfabetização – produzidos pelos dados estatísticos – reconfiguram as políticas públicas, os sistemas educacionais, as instituições escolares, os processos de ensino, a aprendizagem e o desempenho dos professores, conformando suas práticas para atingir as metas estabelecidas.

**A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas** (BRASIL, 2012d, p. 13 – grifos meus).

**O INEP aplicará uma avaliação universal no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar** (BRASIL, 2012d, p. 34 – grifos meus).

**Uma avaliação externa universal é importante, pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta** (BRASIL, 2012d, p. 34 – grifos meus).

**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá duas frentes de avaliação das crianças [...] Será aplicada também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam [...] No final do 3º ano será aplicada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno [...] Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de**

***avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens (BRASIL, 2012d, p. 13 – grifos meus).***

***o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2012d, p. 13 – grifos meus).***

Dessa forma, é possível perceber que formação continuada do PNAIC se movimenta numa lógica performática, na qual, os professores possam incorporar para si, tanto a avaliação de larga escola como resultado de seu trabalho. As estatísticas são produzidas no conjunto de uma tecnologia política de governamentalidade que é projetada por uma cultura performativa para os modos de vida neoliberais que são detalhados nos indicadores.

Ball (2014) tem se dedicado a estudar os efeitos da performatividade na educação, em especial nos processos de subjetivação dos professores. Segundo o referido autor, a cultura da performatividade é um mecanismo chave porque desenvolve uma tecnologia política como forma e meio de governar: processos de medidas e comparação que organizam as condições para governar e, no caso da formação do professor alfabetizador, a possibilidade de ele mesmo produzir-se pelo governo, mas também ser o empreendedor que se empodera de governar a infância nos processos de alfabetização.

A performatividade, para Ball (2014), é uma forma de se referir ao sistema de desempenho, mas sobretudo, uma atuação, na qual os resultados da medição do desempenho passam a ter nas subjetividades, nas práticas institucionais, na economia e no governo, através de políticas globais que se desdobram localmente e nos indivíduos.

a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade (MOREIRA, 2009, p. 33-34).

O PNAIC, com a devida proporção dentre todas as políticas e programas implementados, tem se constituído, como um dos modos de produção de subjetividades docentes para que estes estejam performaticamente emparelhados com as metas indicadas, buscando resolver – com eficiência –, nos contextos da atuação docente, a aplicação de soluções para os baixos índices e resultados que produzem riscos no desenvolvimento social e econômico.

*Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas (BRASIL, 2012d, p. 35 – grifos meus).*

*lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado (BRASIL, 2012d, p. 35 – grifos meus).*

A Tese “Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação” (HATTGE, 2014), que articula a performatividade aos conceitos de inclusão e aprendizagem, também me ajudou a pensar na produtividade da performatividade na educação, principalmente, nos seus efeitos vinculados ao programa PNAIC.

Segundo Hattge (2014), a transformação da aprendizagem em um direito, possibilitou que ela fosse transmutada em desempenho que pode ser medido. Isso torna possível o monitoramento da “garantia” desse direito. A autora, discute que esse movimento – a aprendizagem transformada em direito – permitiu que a performatividade pudesse operar. O programa PNAIC, sendo uma política instituída a partir do direito à aprendizagem, emerge dentro dessa lógica performática.

É possível perceber que essa lógica performática, além de estar presente nas avaliações de larga escala inseridas – Provinha Brasil – e propostas pelo programa – Avaliação Nacional da Alfabetização – perpassa as principais atividades desenvolvidas na formação continuada, através dos diagnósticos individuais dos alunos, dos relatórios e do preenchimento de tabelas de acompanhamento que são transformados, pelos professores, em dados numéricos, para serem inseridos no sistema SISPACTO<sup>55</sup> e monitorados.

---

<sup>55</sup> O SISPACTO é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>). Os participantes, envolvidos na execução das



O que mais me inquietou em tudo isso, neste momento, não foram as atividades de registro da produção dos alunos, pois, de um modo ou de outro, elas estão presentes<sup>56</sup> nos programas de formação continuada dos professores que alfabetizam, principalmente, através da testagem ‘construtivista’ das ‘quatro palavras e uma frase’<sup>57</sup>.

O que me provocou a pensar nessas práticas foi a sua proliferação no PNAIC<sup>58</sup> – o programa lista quatro eixos para a alfabetização e enumera "direitos de aprendizagem" relacionados a cada um deles, sendo apresentados seis quadros de monitoramento para o professor preencher progressivamente: um dos quadros é utilizado para monitoramento global das aprendizagens da turma, enquanto os demais referem-se ao desempenho de cada aluno – e a transformação de todas essas informações, referentes à alfabetização, em resultados numéricos que são inseridos pelo professor no SISPACTO.

Ao pensar nas práticas de formação do PNAIC, inseridas numa lógica performática, procurei visualizar a sua produtividade na produção do professor alfabetizador. Pude perceber que o PNAIC, ao “dispor as coisas” (FOUCAULT, 2012a, p. 284) – metas, quadros de acompanhamento, sistemas de monitoramento, resultados de avaliações externas, premiações –, conduz as condutas docentes a estágios elevados de desempenho (SILVA, 2011), se propondo a qualificar as performances dos professores nas tramas da governamentalidade neoliberal.

Ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações no sistema, o professor vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Acredito que esse processo produz no professor

---

ações do Pacto, têm acesso ao SisPacto. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispacto>>. Acesso em 20 ago. 2017.

<sup>56</sup> Com isso não estou afirmando que por já estarem, de certa forma, consolidadas nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores, essas atividades não devam ser problematizadas. Ao fazer essa colocação, refiro-me, que neste momento, o que me atravessou foi o refinamento dessas práticas para atingir outros objetivos.

<sup>57</sup> A tese “Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos” (CAMINI, 2015), inspirada nos estudos foucaultianos, discute a emergência, a constituição e as linhas de força da testagem de quatro palavras e uma frase – baseada nos estudos de Emília Ferreiro – e a sua operacionalização como um dispositivo psicogenético nas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores: o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

<sup>58</sup> No programa, cada área de conhecimento apresenta os direitos de aprendizagens. Há cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, distribuídos entre 25 quadros de acompanhamento individual.

uma **vontade de competir**: uma competição não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo.

Pensando nessas práticas como produtoras do professor alfabetizador, percebo que a vontade de competir produz um professor responsável, “comprometido com o sucesso de si próprio, dos outros e do Estado” (TRAVERSINI, 2006, p. 82). O professor torna-se alguém empenhado no cumprimento das metas e para isso, investe em si, em suas capacidades e busca empregar as estratégias mais adequadas, garantindo para si as condições necessárias para cumprir tal tarefa.

Os elementos inclusão e gerenciamento de riscos que foram discutidos nas tramas da produção do professor alfabetizador e a vontade de competir – fabricada nas práticas do PNAIC dentro da lógica performática – demarcam a produção desse professor na governamentalidade neoliberal: um professor economicamente produtivo e politicamente útil. A produção de um professor ‘apropriado’ para a alfabetização – o professor alfabetizador – produz uma forma de condução em que todos devem estar alinhados: professores, crianças e os demais sujeitos envolvidos com essas práticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – NAVEGAR AINDA É PRECISO...

*Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010, p. 289-290).*

Desde o começo da minha escrita, procurei mostrar os lugares por onde naveguei e as rotas que criei para pensar as práticas de produção do professor alfabetizador. No entanto, os estudos e as leituras que fiz no curso de Mestrado, me permitem entender que não é possível colocar um ponto final; portanto, navegar ainda é preciso...

Esse desejo já começa a ser despertado no momento em que, revisitando cada capítulo que escrevi, percebo que muitas coisas poderiam ter sido pensadas de outra forma. Que poderia ter encontrado outros modos de dizê-las, pensá-las e problematizá-las. Com isso, não quero dizer que esse trabalho não deixou transparecer o rigor metodológico exigido, pois o exercício de pensar o próprio pensamento me acompanhou durante toda a escrita dessa Dissertação. Ao realizar uma escrita de inspiração foucaultiana me distanciei de um pensamento moderno de fazer pesquisa e por isso, as certezas se transformaram em suspeitas, me deixando constantemente sob tensão e sob uma vigilância de mim mesma.

Navegar ainda é preciso, pois as práticas analisadas nesta pesquisa estão em constante mudança e geram outros desafios nos processos de constituição de professores alfabetizadores. Dentre esses processos, destaco as modificações na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular<sup>59</sup> que altera alguns aspectos relacionados aos objetivos da Educação Infantil e define a alfabetização plena das crianças até o final do 2º ano do Fundamental e não mais ao final do 3º ano; e a Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017<sup>60</sup> que reformula as diretrizes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, abrangendo os coordenadores e professores da Educação Infantil, os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação e também atividades de pesquisa a fim de garantir a

---

<sup>59</sup> Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em 10 set. 2017.

<sup>60</sup> Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_826\\_07072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_826_07072017.pdf)>. Acesso em 10 set. 2017.

sustentabilidade de uma estrutura de gestão e formação capaz de impulsionar novas ações no âmbito da alfabetização.

A epígrafe que escolhi também expressa como comecei e como terminei essa Dissertação de Mestrado: ela foi uma experiência. Experiência essa que me transformou e me tornou diferente do que eu era no início; que me permitiu navegar por muitos lugares, conhecer diferentes paisagens – de onde emergiram muitas questões que pareciam relevantes ao estudo –; que me fez também retornar e focar, buscar rotas mais curtas e equilibrar minha vontade de saber com o que era possível fazer no tempo determinado para a conclusão da Dissertação – período esse, que, parecia longo, mas que, ao adentrar aos materiais e nas leituras pós-estruturalistas se tornou efêmero. Feitas essas primeiras colocações, passo então, a retomar algumas questões e acrescentar alguns sentidos na investigação que empreendi.

Estudar sobre as práticas de produção do professor alfabetizador foi um tema que me mobilizou, me fez entrar numa cartografia em que os caminhos eram feitos pelos questionamentos e inquietações que se materializaram em forma de perguntas, as quais retomo neste momento: Como os docentes são enredados nessas práticas que os descrevem como ‘professores alfabetizadores’, conformando o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar? A quem essas práticas servem? Como elas foram inventadas? Que efeitos produzem nos sujeitos envolvidos com elas? Qual minha relação com essas práticas?

Não pretendi, ao longo da escrita, responder pontualmente essas questões – para tentar descobrir o que é mesmo ser professor alfabetizador – mas pensar sobre elas. Para isso, no segundo capítulo, segui o rastro de algumas práticas de produção do professor alfabetizador na produção científica e na legislação. Esse movimento, não só me permitiu conhecer um pouco mais dessas práticas, mas me provocou a pensar sobre as suas reconfigurações e ressignificações e deslocamentos.

Ao agrupar os fragmentos encontrados sobre as práticas de alfabetização foi possível ver como se configuraram, em diferentes épocas, alguns cenários da alfabetização no Brasil, dos quais nomeei como: Prática de Civismo; de Qualificação do Trabalhador; Universal; de Cidadania; e de Metas. Quando olhei, especificamente, para os atos legais que definiam, organizavam as atividades, concediam bolsas e instituíam programas de formação continuada para o alfabetizador, percebi deslocamentos que operam um certo redimensionamento da

posição-sujeito do professor que se ocupa dos processos de alfabetização: Prática Colaborativa; Prática Voluntária; e Prática Compulsória.

A partir do entendimento que tive desses deslocamentos foi possível ver um conjunto de enunciados produtivos de uma posição de professor, que dizem da produção do professor alfabetizador – no sentido do que se espera dele na economia de governo para objetivar um modo de vida e de direção da liberdade da população, que no caso é a população infantil – e que me possibilitou, a partir das minhas próprias vivências como professora alfabetizadora e também como formadora de professores alfabetizadores, fabricar alguns vestígios que moveram a escrita da Dissertação e que me levaram ao problema dessa investigação: **Como emergem no Brasil as práticas de produção do professor alfabetizador e o que seria potente saber quando se é formadora de professores alfabetizadores nos programas de formação continuada?**

Uma pergunta de pesquisa que tem como foco encontrar, por ser uma pesquisa de mestrado profissional, a produtividade de uma prática que diz do meu cotidiano de atuação como professora formadora de professores de alfabetização; uma produtividade que ao ser publicada como uma dissertação-produto pudesse oferecer caminhos para outros formadores que se dedicam a formar continuamente professores alfabetizadores.

Seguir o rastro da produção do professor alfabetizador na produção científica e na legislação possibilitou-me produzir alguns vestígios provisórios, dos quais, voltei minha atenção para um certo silenciamento na legislação sobre o professor alfabetizador – ‘vácuo regulatório’ –; e para formação continuada como um lugar de produção do professor alfabetizador.

No terceiro capítulo, ao dizer sobre o vestígio de um ‘vácuo regulatório’ para pensar nas possíveis condições que colocaram em circulação as práticas de produção do professor alfabetizador, segui algumas práticas de mobilização na década de 1980 e examinei as principais regulações governamentais dispensadas para a alfabetização na década de 1990, na tentativa de fugir de uma linearidade histórica e de compreender alguns fios que foram tecendo essas práticas dentro da racionalidade vigente.

Os materiais que me serviram de referência permitiram que eu identificasse que algumas dessas condições estavam implicadas com os movimentos de mobilização e de regulação, a partir da movimentação de forças vinda de vários

lugares, dentre as quais, destaquei: a divulgação das novas perspectivas de análise sobre a natureza e o significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, a reorganização dos sistemas de ensino, os acordos e alianças internacionais e a definição de diretrizes legais no território nacional.

Na análise das práticas desses dois movimentos – mobilização e regulação – foi possível perceber que ao divulgarem a inclusão como uma verdade deste tempo e como um imperativo de Estado, dentro de uma racionalidade neoliberal, eles produzem e acionam um determinado tipo de professor que seja capaz de cuidar, acolher, incluir, refletir, orientar, gerenciar riscos, resolver problemas, ser responsável e flexível, fazer escolhas e tomar decisões.

Por isso, no capítulo quatro, olhei para os vestígios dos processos de formação continuada, como um lugar de produção do professor alfabetizador, a partir das estratégias de captura e de confinamento dos docentes nos programas criados pelo Governo Federal. Esse entendimento partiu da compreensão da centralidade das práticas educativas dentro da governamentalidade neoliberal que busca formar professores dentro desses preceitos, despertando suas vontades no desejo de continuarem aprendendo e investindo em si – para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo neoliberal.

Ao olhar para as práticas do programa de formação continuada que está em andamento – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – pude perceber que o PNAIC ao “dispor as coisas” (FOUCAULT, 2012a, p. 284) – metas, quadros de acompanhamento, sistemas de monitoramento, resultados de avaliações externas, premiações –, dentro de uma prática performática, produz no professor a vontade de competir: uma competição não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo.

Essa vontade de competir faz parte de uma rede de relações que convoca o professor – a partir da sua responsabilização, do investimento em si e do emprego de estratégias adequadas – a formar sujeitos cada vez mais “sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, que possam dar respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo” (VEIGA-NETO, 2013b, p. 6).

Assim, a inclusão, o gerenciamento de riscos e a vontade de competir demarcam a produção do professor que alfabetiza, na governamentalidade

neoliberal: um professor economicamente produtivo e politicamente útil – o professor alfabetizador.

Na composição dessas rotas, cabe destacar que além das questões que abordei, outras também me acompanharam ao longo da escrita deste texto: de algumas, me despedi; outras, ainda me inquietam para empreendimentos futuros. Uma delas, porém, considero produtiva para este final: que contribuições este estudo oferece?

A partir do campo que, como perspectiva de pensar, me movimento, é possível pensar que a contribuição deste estudo – longe de querer estar circunscrito nos regimes salvacionistas e nas prescrições – consiste em dar ‘peças’, ‘bocados’, verdades modestas, novos relances que possam ser utilizados por outros como chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD, 1993).

Sendo assim, uma possível resposta pode estar no convite que a Dissertação faz para desnaturalizar algumas paisagens a partir do pensar sobre o que estamos sendo/fazendo enquanto professores alfabetizadores – compreender, minimamente, como somos capturados, conduzidos, produzidos, governados – para quem sabe, fazer de outro modo as práticas e criar outros possíveis de ser. Esse é o convite.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: BRANCO, G; VEIGANETO, A (orgs.). In: **Foucault filosofia e política**. BH: Autêntica, 2013.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BEDIN DA COSTA, Luciano. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago., 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111>> Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 1.969**, de 31 de agosto de 1953. Concede pensão especial de Cr\$ 3.000,00 mensais, ao Dr. Mário Pinto Serva, como prêmio de seus esforços em prol da alfabetização e educação do povo brasileiro. Senado Federal, 1953. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=109152>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 59.452**, de 3 de novembro de 1966. Institui o Dia Nacional da Alfabetização. Brasília, 1966. Brasília, 1966a. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59452-3-novembro-1966-399952-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 59.667**, de 5 de dezembro de 1966. Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática. Brasília, 1966b. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=482279&id=14309501&idBinario=15791236&mime=application/rtf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379**, 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, 1967a. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5379.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm)>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 61.017**, de 14 de julho de 1967. Dispõe sobre a comemoração do Dia Nacional da Alfabetização no ano de 1967. Brasília, 1967b. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=483638&id=14310730&idBinario=15703193&mime=application/rtf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Mobral:** sua origem e evolução. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 74.562**, de 16 de setembro de 1974. Dispõe sobre a colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores recrutados pelas



Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Brasília, 1974. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=497202&id=14322280&idBinario=15743446&mime=application/rtf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Em Aberto**. Anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar. INEP, Brasília, ano 2, n. 12, jan. 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000598.pdf>> Acesso em 15 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Seminário Multidisciplinar de Alfabetização**. Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, 11 a 13 de agosto de 1983. - Brasília: INEP, 1984. 158p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002492.pdf>> Acesso em 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=514620&id=14337669&idBinario=15707838&mime=application/rtf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe**. - Brasília: INEP, 1988a. 325 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002453.pdf>> Acesso em 13 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.519**, de 11 de setembro de 1990. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, 1990a. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99519.htm)>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 99.268**, de 31 de maio de 1990. Cria a Loteria Federal sob a modalidade instantânea e dá outras providências. Brasília, 1990b. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99268impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99268impressao.htm)>. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990c.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: resumos analíticos em educação**. -Brasília: INEP; (Santiago): REDUC, 1991a. v. 2. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002503.pdf>> Acesso em 18 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística de classe de alfabetização e educação pré-escolar 1988**: edição preliminar I. Ministério da Educação. Coordenação de Informações

para o Planejamento. Brasília: MEC/CIP, 1991b. 85 p. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001485.pdf>>. Acesso em 20 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Primeiro Grau: Pessoal Docente.** Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. Coordenação De Planejamento Setorial. Coordenação de Informações para o Planejamento. Brasília: - DF, 1991c. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001435.pdf>>. Acesso em 20 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística de classe de alfabetização e educação pré-escolar 1989.** Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. Brasília:1992. 86 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001486.pdf>>. Acesso em 20 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997b

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização. PCN em Ação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999c.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de Textos.** Ministério da Educação. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no contexto das políticas públicas. **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. 384 p. v.1.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.159**, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientações Gerais**. Objetivos, diretrizes e funcionamento. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 361**, de 28 de março de 2007. Altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Guia do Pró-Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012b. Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Manual do Pacto** Brasília: Ministério da Educação, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.801**, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Linha Editorial. **Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Página atualizada em 2015a. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/linha-editorial> >. Acesso em 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2015b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. p. 259. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2001.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.13-34.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 155p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre RS, 2015.

CANDIOTTO, César. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. In: **Filosofia Unisinos**, p. 33-43, jan/abr 2010.

CANDIOTTO, César. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade biopolítica. In: BRANCO, G; VEIGA-NETO, A (orgs.). **Foucault filosofia e política**. BH: Autêntica, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. BH: Autêntica, 2016.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad santo Tomás de Aquino, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.103-127.

COSTA, Marisa. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 199-214.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171- 186, maio/ago., 2009.

COUTINHO, Karyne; SOMMER, Luís Henrique. Discursos de sobre Formação de Professores. In: **Currículo Sem Fronteiras**. v.11, n.1, p.86-103, Jan/Jun 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix Guattari. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis**: governo e constituição de subjetividades docentes. 2017. 305p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, SC, 2017.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago., 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção da subjetividade. 1996. 297p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 1996.

\_\_\_\_\_. Foucault e Análise do Discurso em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, nov/2001

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n. 02, p. 371-389, jul/dez.2003.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.49-70.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. As técnicas de si. FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Teorias e instituições penais (1971-1972). In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar; 1997a.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France 1979-1980: Excertos. SP/RJ: Achiamé, 1997b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001. 152 p.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. In: **Ditos e Escritos**, vol. V, Foucault: Ética, Sexualidade, Política. Ed. Forense Universitária, 1ª ed, 2004, p. 294-300.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. Est-il donc important de penser? In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006, p. 178-182.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. Conversa com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Repensar a política**: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. vol. 4. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro/São Paulo: 1ª ed. RJ: Graal, 14ª ed., 2014a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014b.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola campeã**: estratégias de governamento e autorregulação. 2007. p.116. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2007.

\_\_\_\_\_. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.**

2014. p.186. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. p. 150. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. In: **Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.** Disponível em <file:///C:/Users/patri/Downloads/15111-69000-1-PB.pdf>. Acesso em 10 abr. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

\_\_\_\_\_. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 29, nº 1, jan/jun. 2004, p. 27-43.

LECOURT, D. **Para uma crítica da Epistemologia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1980.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**. 2013. p. 317. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A.S., HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação. PUCRS**, Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago. 2013, p. 210-219.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia; HERMES, Simoni Timm. Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. In: Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.3 p. 000-000. jul./set. 2017.

Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644527/16224>>.

Acesso em 08 ago. 2017.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado as crianças**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

MACHADO, Roseli Belmonte. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. p. 491. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2012.

MILLER, P; ROSE, N. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus, 2012.

MOHR, Alana Claudia. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. p.134. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo MORTATTI, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MORGENSTERN, Juliane Marschal. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. **Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.



NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. **Pedagogia e Governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault, filosofia e política**. BH: Autêntica, 2013.

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 93p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, SP, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173- 210.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação e Sociedade** v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), n. 34, p. 73-96, mai/ago 2009.

POSSA, Leandra B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 239p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. La formación del profesor de la Educación Especial en Brasil e España. In: SENENT, J. M.; LAZÁRO, L. M. (eds.). **Jacarandá: escritos de Educación Comparada e Internacional**. Valencia: Servei de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2016, p. 77-101.

RECH, Tatiana. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxohabilidade**. 2015. p. 259. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Para professores do 1º Grau**: ano IV. nº 28 mar. 1989a.

\_\_\_\_\_. **Para professores do 1º Grau**: ano IV. nº 30. maio 1989b

\_\_\_\_\_. **Para professores do 1º Grau**: ano IV. nº 34. out. 1989c.

REVISTA JORNAL LETRA A. Belo Horizonte, v.37, ano 10, mar./abr. 2014.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

\_\_\_\_\_. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUSSEL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Trad. Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro. Ediouro, 2001.

SANTAIANA, Rochele. "**+ 1 ano é fundamental**": práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos, Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. 2006. 170p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2006.

SÃO PAULO. **Decreto nº 21.833**, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 13**, de 17 de janeiro de 1984. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. São Paulo, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 p. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SOARES, M.B. & MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, MG, 2010, p. 28-37.

TRAVERSINI, Clarice Salet. **Programa Alfabetização Solidária**: o governmento de todos e de cada um. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v.43, p.73-93, jun. 2006.

TRAVERSINI, Clarice. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago., 2009.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã**: dos perigos da sujeição à verdade. 2007. 211 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização como liberdade**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: Vera Portocarrero; Guilherme Castelo Branco. (org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro (RJ): Nau, 2000, v. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Coisas de governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschanas. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** RJ: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a, p.23-38.

\_\_\_\_\_. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b, p.35-47.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Coleção pensadores & educação, Autêntica, 3ª edição, 2011.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade e educação. In: **Revista Colombiana de Educación**, nº 65 Bogotá July/Dec. 2013a. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162013000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200002)>. Acesso em 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013b. p. 155-175. Disponível em <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Del%C3%ADrios%20avaliat%C3%B3rios%20revisado%20-%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez., p. 947- 963, 2007.

\_\_\_\_\_. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. IN: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Márcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 103-123.

VEYNE, P.M. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4ª edição. Brasília: EDUNB, 1998.

## APÊNDICE A - PROPOSTA DE UNIDADES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

### *Apresentação*

Esta proposta de unidades formativas para a formação continuada de professores alfabetizadores é produto da Dissertação intitulada “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada”.

As unidades formativas apresentadas nesta proposta emergem de um exercício de produção e análise de uma materialidade construída a partir dos materiais selecionados sobre as práticas de produção do professor alfabetizador, de onde foi possível visualizar, na produção científica e na legislação brasileira, movimentos históricos que são considerados potentes para a formação continuada do professor alfabetizador.

### *Objetivo*

Subsidiar os processos de formação continuada dos professores alfabetizadores, tendo em vista a possibilidade de percepção de como esta posição-sujeito se produz nas práticas de alfabetização.

### *Público-Alvo*

- Formadores de professores alfabetizadores
- Professores alfabetizadores

### *Unidades Formativas para a Formação de Professores Alfabetizadores*

No desenvolvimento da pesquisa sobre as práticas de produção do professor alfabetizador, percebeu-se como potente os saberes sobre a emergência de suas práticas, no Brasil. Para isso, pensamos que seja importante dar ênfase em uma

proposta de formação continuada deste docente que contemple as seguintes unidades formativas:

- UNIDADE 1- Condições de possibilidade das práticas de produção do professor alfabetizador
- UNIDADE 2- Tramas das práticas de produção do professor alfabetizador no contexto da racionalidade neoliberal

### *Unidade 1 – Condições de possibilidade das práticas de produção do professor alfabetizador*

Nesta unidade deverão ser discutidas as condições de possibilidades que colocaram em circulação e disseminaram as práticas de alfabetização que se legitimaram como verdades deste tempo na produção do professor alfabetizador.

Para isso, no segundo e terceiro capítulos da Dissertação são apresentadas algumas análises a partir da produção científica, da legislação brasileira e dos movimentos de mobilização e de regulação que poderão subsidiar as discussões.

### *Unidade 2 – Tramas das práticas de produção do professor alfabetizador no contexto da racionalidade neoliberal*

Para contemplar o tema desta unidade, nos pautamos nas teorizações de autores que, a partir dos estudos pós-estruturalistas – especialmente em Michel Foucault –, problematizam as relações entre a racionalidade neoliberal e a educação na produção de subjetividades que atendam a tal configuração.

Nesse sentido, o terceiro e quarto capítulo da Dissertação apresentam argumentos que poderão ser tomados como elementos de discussão para pensar no cenário político e econômico que atua sobre os vários aspectos da vida contemporânea e, em especial, da educação na busca de compreender alguns fios que tecem as tramas das práticas da produção do professor alfabetizador a partir da inclusão e do gerenciamento de risco no contexto da racionalidade vigente.

### *Considerações Finais*

As unidades formativas apresentadas nessa proposta (produto) estão pautadas nas análises realizadas sobre as práticas de produção do professor alfabetizador. Nesse sentido, esperamos contribuir com os processos de formação continuada a partir do movimento de desnaturalizar algumas paisagens sobre o que estamos sendo/fazendo enquanto professores alfabetizadores para quem sabe, fazer de outro modo as práticas e criar outros possíveis de ser.

**ANEXO A - QUADRO COM RESUMO DA PESQUISA NO RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO (SOARES & MACIEL, 2000) E NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 1970 A 2016**

**TABELA 4: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PROFESSOR ALFABETIZADOR - RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO E BANCO DA CAPES – ANOS 1970 A 2016**

	NOME DO TRABALHO	AUTOR/ANO	TIPO DE TRABALHO E ÁREA	DÉCADA
1	Relacionamento entre rendimento de leitura ao final da 1ª série do 1º grau e fatores associados ao professor que provavelmente atua na alfabetização.	ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio / 1978	Mestrado em Educação	1970
2	Competências para o aperfeiçoamento do supervisor de classes de alfabetização do município do Rio de Janeiro	PIMENTEL, Marília Lima/ 1978	Mestrado em Educação	1970
1	O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes	ABUD, Maria José Milharezi/1986	Mestrado em Educação	1980
2	Professor alfabetizador bem-sucedido : um mito, uma realidade ou um universo relacional de significados?	ÁVILA, Ivany de Souza/1989	Mestrado em Educação	1980
3	O professor alfabetizador eficaz : análise de fatores influentes da eficácia do ensino.	ENGERS, Maria Emília Amaral/1987	Doutorado em Educação	1980
4	Professores alfabetizadores da região sul de Minas Gerais : caracterização	FERNANDES, Maria Terezinha Barude/1989	Mestrado em Educação	1980
5	Competências do professor alfabetizador : um estudo junto a professores de 1ª série de 1º grau	LAUER, Luci Joelma/1980	Mestrado em Educação	1980
6	Configuração do desempenho didático do educador - alfabetizador	MEDEIROS, Tereza Donato de/1984	Mestrado em Educação	1980
7	. A prática docente do professor de 1ª série em uma escola pública de 1º grau : contribuição ao estudo da formação do professor alfabetizador	SÁ, Terezinha Maria Pancini de/1988	Doutorado em Psicologia	1980
8	Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem de leitura	BUARQUE, Lair Levi/1986	Mestrado em Educação	1980
9	Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camada popular	CARVALHO, Luzia Alves de/1986	Mestrado em Educação	1980



10	Concepções dos professores da 1ª série do 1º grau do município de Corumbá/MS, sobre o processo de alfabetização	CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery/1989	Mestrado em Educação	em	1980
11	A alfabetização e a escolarização: um processo descontínuo	FREIRE, Francisca Marques/1982	Mestrado em Educação	em	1980
12	O professor frente ao fracasso escolar : estudo de caso numa turma de 1ª série do 1º grau	MONFORT, Ester Ozon/1983	Doutorado em Educação	em	1980
13	Apesar de tudo; bem sucedidas... um estudo sobre a alfabetização de escolas públicas de periferia	OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes de/1989	Doutorado em Educação	em	1980
14	Classes populares e o sucesso na alfabetização	OPPIDO, Claudete/1988	Mestrado em Educação	em	1980
15	A avaliação na classe de alfabetização	SILVA, Wanir de Almeida Horácio/1987	Mestrado em Educação	em	1980
16	A interação professor/aluno durante o processo de alfabetização	VERDE, Eudósio Soares Lima/1985	Mestrado em Educação	em	1980
17	. Habilitação profissional de magistério - curso 2º grau: a formação do professor alfabetizador	MEZZAROBA, Solange Maria Beggiano/1987	Mestrado em Educação	em	1980
18	A qualificação do professor alfabetizador e o fracasso escolar - um estudo de caso	PEREIRA, Doris Beatriz Gonçalves/1984	Mestrado em Educação	em	1980
19	. Os estudos adicionais e a prática do alfabetizador: conteúdos programáticos relevantes	REGALADO, Adelina Maria Ferreira/1988	Mestrado em Educação	em	1980
20	A formação do professor alfabetizador: a faceta lingüística	SANTOS, Alzirina Miranda dos/1986	Mestrado em Educação	em	1980
21	Treinamento ou formação? um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores	SANTOS, Daltamir Vieira dos/1989	Mestrado em Educação	em	1980
22	Efeitos de um treinamento em microensino sobre o desempenho de professores de 1ª série do 1º grau na área de comunicação e expressão	KLEIN, Idalma Andrade/1989	Mestrado em Educação	em	1980
23	Projeto de especialização em alfabetização	MESQUITA, Martha Maria Amaral/1984	Mestrado em Educação	em	1980
24	Análise dos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª séries na parte de fundamentação geral e específica para o desempenho de tarefas relacionadas à alfabetização	OLIVEIRA, Berenice Picanço de/1983	Mestrado em Educação	em	1980
25	Conhecimentos básicos sobre alfabetização indispensáveis aos egressos dos cursos	FONSECA, Daisy Mary Mendes Vieira da/1985	Mestrado em Educação	em	1980
1	A epistemologia do professor alfabetizador no cotidiano escolar: um estudo	HAHN, Raquel Usevicius/1996	Mestrado em Educação	em	1990

	multirreferencial				
2	O discurso do professor alfabetizador considerado bem sucedido: uma análise de suas práticas cotidianas	AMBROGI, Ingrid Hötte/1998	Mestrado em Educação	em	1990
3	O texto no período da alfabetização: uma abordagem etnográfica	ALBINO, Mary Ruth/1997	Mestrado em Educação	em	1990
4	A prática do professor alfabetizador - algumas considerações	AZEVEDO, Cleomar/1994	Mestrado em Educação	em	1990
5	Relutância dos professores em alfabetizar	MELLO, Maria Bernadete Silva/1991	Mestrado em Educação	em	1990
6	A prática do professor alfabetizador, a identidade e as manifestações cognitivas de crianças de 6 a 7 anos - interação e construção	GRASSI, Marlise Heemann/1996	Mestrado em Educação	em	1990
7	Alfabetização: uma política e sua teoria	ALVES, Maria Freire/1990	Mestrado em Educação	em	1990
8	O espaço da cartilha na sala de aula	AMANCIO, Lazara Nanci De Barros/1994	Mestrado em Educação	em	1990
9	Por uma prática pedagógica resistente... e clandestina na alfabetização	VERGARI, Santa Calcedoni/1998	Mestrado em Educação	em	1990
10	Professoras alfabetizadoras: um estudo de sua prática pedagógica e de suas concepções sobre criança, escola e alfabetização	MOURILHE, Maria Jose Gomes/1991	Mestrado em Educação	em	1990
11	Cotidiano escolar: prática pedagógica e saber docente	VALENTE, Wagner Rodrigues/1991	Mestrado em Educação	em	1990
12	Representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública do município de Goiânia	SILVA, Simeia Araújo/1988	Mestrado em Educação	em	1990
13	Em busca da relação entre a construção da escrita pela criança e a prática docente	SALAMUNES, Nara Luz Chierighini/1998	Mestrado em Educação	em	1990
14	Saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais	AMARAL, Suely Aparecida/1996	Mestrado em Educação	em	1990
15	Professor, "balde é com U ou com L?". O ato de mediar do professor alfabetizador	KOERNER, Rosana Mara/1999	Mestrado em Linguística Aplicada	em	1990
16	A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar	SILVA, Zila Peigo de Moura/1993	Doutorado em Educação	em	1990
17	A prática pedagógica do professor alfabetizador bem-sucedido das camadas populares	ARAUJO, Maria Carmen de C. Silva/1993	Mestrado em Educação	em	1990
18	Da 'confusão' à 'clareza cognitiva': proposta de um trabalho com o professor alfabetizador	HADDAD, Cláudia Cristina/1996	Mestrado em Educação	em	1990
19	A (de)formação da professora alfabetizadora	BAPTISTA, Monica Correia/1996	Mestrado em Educação	em	1990
20	A formação do professor	SIGWALT, Carmen	Mestrado em Educação	em	1990

	alfabetizador: caminhos e descaminhos	Sa Brito/1993	Educação	
21	No fetiche das mudanças: o percurso do professor alfabetizador	CISNE, Sandra Celia De/1997	Mestrado em Educação	1990
22	Professor alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar	DIAS, Cleuza Maria Sobral/1996	Mestrado em Educação	1990
23	A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores de sua prática	AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira	Mestrado em Educação	1990
24	O processo de formação do professor alfabetizador no curso de magistério (2º grau): qualificação x desqualificação	MELO, Maria Cleonice De Holanda/1996	Mestrado em Educação	1990
25	Projeto de incentivo à leitura - uma experiência de formação do professor alfabetizador	VANZELLA, Lila Cristina Guimarães/1996	Mestrado em Educação	1990
26	A língua na escola	AQUINO, Olga Ribeiro de/1991	Mestrado em Educação	1990
27	Aprendizagem do professor alfabetizador do ciclo básico paranaense	SOUZA, Nadia Aparecida de/1995	Mestrado em Educação	1990
28	Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?	CAVATON, Maria Fernanda Farah/1992	Mestrado em Educação	1990
29	Professor: a construção da identidade em formação a formação permanente na construção da identidade do professor: análise crítica de depoimentos de professores alfabetizadores	LACERDA, Valéria Aparecida Dias/1996	Mestrado em Educação	1990
30	Disciplinas básicas para a formação do alfabetizador avaliação da proposta curricular de curso normal em minas gerais	CALITO, Carmen Helena Barradas/1990	Mestrado em Educação	1990
31	Contribuição dos cursos de formação de professores de 2º e 3º graus das escolas públicas da cidade de pelotas para a prática docente dos alfabetizadores	CASALINHO, Maria Tavares/1990	Mestrado em Educação	1990
32	Projeto de incentivo à leitura - uma experiência de formação do professor alfabetizador	VANZELLA, Lila Cristina Guimarães/1997	Mestrado em Educação	1990
33	Em busca de respostas para a questão da alfabetização ou do analfabetismo: as representações sociais do professor alfabetizador'	OSORIO, Alda Maria do Nascimento/1994	Mestrado em Educação	1990
34	Escrita como objeto social: diagnóstico do uso de textos alternativos na prática docente do professor alfabetizador nas escolas de Osvaldo Cruz	CAMARGO, Maria Aparecida Bosschaerts de/1997	Mestrado em Educação	1990
35	Importância da linguística no	BEZERRA, Albanita	Mestrado em	1990

	processo de alfabetização crítica nos métodos sintéticos, com uma proposta de reformulação da prática pedagógica a partir do texto	Oliveira/1992	Letras	
36	Alfabetização com/em Ciências: Redimensionando a Prática Pedagógica de Alfabetização em Parceria	BRANDI, Arlete Teresinha Esteves/1999	Mestrado em Educação	1990
1	Concepções do professor alfabetizador: uma visão histórico-crítica?	TOMIO, Noeli Assunta Oro/2004	Mestrado em Psicologia	2000
2	A ação pedagógica do professor: no processo da alfabetização	SILVA, Emília da/2005	Mestrado em Educação	2000
3	Professor alfabetizador: uma escolha determinante ou determinada?	QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral/2009	Mestrado em Educação	2000
4	(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção	VILELA, ANA LÚCIA NUNES DA CUNHA/2006	Doutorado em Educação	2000
5	O (re)conhecimento do professor-alfabetizador e os dizeres da prática como universo de pesquisa	CUNHA, Maristela Schmitt Pinto da/2004	Mestrado em Educação	2000
6	A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura	GARCIA, Vitória Regina Dias de Almeida/2005	Mestrado em Educação	2000
7	Bola de meia, bola de gude - a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador	PORTO, Bernadete De Souza	Doutorado em Educação	2000
8	Prática pedagógica do professor alfabetizador> a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer'	VIEIRA, Hostiza Machado/2007	Mestrado em Educação	2000
9	Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar	OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de/2008	Doutorado em Educação	2000
10	Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem	Gomes, Suely Norberto/2002	Mestrado em Educação	2000
11	Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula	PAULA, Flávia Anastácio de/2008	Mestrado em Educação	2000
12	Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes	CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda/2001	Doutorado em Educação	2000
13	Alfabetização e Letramento, Desenvolvimento e Aprendizagem: percepções e concepções de professores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação - SP	CHAVES, Francine Silva/2009	Mestrado em Psicologia	2000
14	Problemas na produção escrita do alfabetizando: e agora,	RAAD, Eloise Torres/2002	Mestrado em Estudos	2000

	professor?		Lingüísticos	
15	Textos do cotidiano e a cultura popular: aspectos fundamentais para aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização	CORREIA, Joelma Reis/2000	Mestrado em Educação	2000
16	Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes	ADAD, Joana D'arc Alves Rosal/2007	Mestrado em Educação	2000
17	Os saberes docentes na palavra das professoras alfabetizadoras	MESQUITA, Andrea Regina de Almeida/2009	Mestrado em Educação	2000
18	As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente	Azevedo, Cleomar/2002	Doutorado em Psicologia	2000
19	A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e PRÓ-LETRAMENTO: o que dizem os programas e as professoras?	SILVA, Maria Vilma da/2009	Mestrado em Educação	2000
20	A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a Lingüística Aplicada: sugestões para mediação didática	CABRAL, MarluCIA Barros Lopes/2005	Mestrado em Estudos da Linguagem	2000
21	A transformação do professor alfabetizador em seu processo de aprendizagem	MACEDO, Nilza Isaac de/2008	Mestrado em Psicologia Educacional	2000
22	Formação do professor alfabetizador pelo PROFA: avaliação do programa	MEIRA, Sônia Regina/2004	Doutorado em Psicologia	2000
23	Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas	CARTAXO, Simone Regina Manosso/2009	Mestrado em Educação	2000
24	A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas	ARAUJO, Jacylene De Melo Oliveira/2008	Doutorado em Educação	2000
25	Formação continuada do professor alfabetizador: uma questão de saber e de identidade	BARCELOS, Hevelyn Tatiane Silva/2008	Mestrado em Educação	2000
26	Jovens e adultos em processos de escolarização: contribuições para a formação do professor alfabetizador	Parreiras, Patrícia da Conceição/2000	Mestrado em Educação	2000
27	Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica	MELO, Claudiana Maria Nogueira de/2009	Mestrado em Educação	2000
28	Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores	MENEZES, Priscilla Carla Silveira/2008	Doutorado em Educação	2000
29	A formação do professor alfabetizador no IE "Prof. Stélio Machado Loureiro", de	SERRA, Áurea Esteves/2004	Mestrado em Educação	2000

	Birigui/SP (1961-1976)			
30	Programa de formação de professores alfabetizadores - (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos	SILVA, Kátia Maria da/2007	Mestrado em Educação	2000
31	As relações entre formação universitária inicial do professor alfabetizador e a sua prática pedagógica nos processos de alfabetização	DITTRICH, Lourdes Furlanetto/2003	Mestrado em Educação	2000
32	Da parábola do semeador à do jardineiro: um diálogo entre a alfabetização emancipatória e a formação do professor alfabetizador	TOMAZ, Sandra Cristina/2007	Mestrado em Educação	2000
33	Política de formação para professores de alfabetização: Implicações para a prática e a identidade profissional	AVIZ, Denise Stollmeier/2004	Mestrado em Educação	2000
34	A escuta do discurso instrucional: recurso na formação docente	ANDREAZI, Luciana Maria Teixeira castrillon/2000	Doutorado em Psicologia	2000
35	Desenredando os fios da teia: Análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber	VALSECHI, Marília Curado/2009	Mestrado em Linguística Aplicada	2000
36	Programa "Letra e Vida": conteúdos linguísticos, formação do alfabetizador e possíveis lacunas	SILVESTRE, Fernanda Gustavo/2009	Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	2000
37	A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME - Rede Municipal de Ensino - do município de Corumbá - garantia da qualidade de ensino?'	GALEANO, Adelma Maria Pinto/2005	Mestrado em Educação	2000
38	A Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores nas Séries Iniciais de uma Instituição Confessional: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas	QUINTELLA, Siumara da Silveira Melo/2007	Mestrado em Educação	2000
39	As concepções de alfabetização no curso de pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica	VILELA, Ana Lúcia Nunes Da Cunha/2000	Mestrado em Educação	2000
40	Formação de professores em Educação Especial: a experiência da UNESP Campus de Marília - SP	SILVA, Eliana/2009	Mestrado em Educação	2000
41	Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador	SANTOS, Cosme Batista dos/2005	Doutorado em Linguística Aplicada	2000
42	A formação dos professores alfabetizadores: um estudo da	COUTINHO, Vanja Maria	Mestrado em Educação	2000

	realidade de São Luís do Maranhão	Dominices/2001			
43	Formadores de professores alfabetizadores: saberes docentes em construção	PAIVA, Maria Cristina Leandro de/2004	Mestrado Educação	em	2000
44	Avaliação das capacitações docentes no Programa de Alfabetização de Crianças no município de Resende - RJ	LEITE, Saladino Corrêa/2009	Mestrado Educação	em	2000
45	Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores	KUIAWINSKI, Claudia Fátima/2007	Mestrado Educação	em	2000
46	As interfaces de um Programa oficial de formação: PROFA - do escrito a dinâmica de formação	BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro/2004	Mestrado Educação	em	2000
47	O ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores	PEREIRA, Zildene Francisca/2005	Mestrado Educação	em	2000
48	A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda re(velada)	BARROS, Abdízia Maria Alves/2003	Mestrado Educação	em	2000
49	Memórias leitoras narrativas reveladoras. A formação do leitor que forma leitores	VÉRAS, Ana Flávia Teixeira/2009	Mestrado Educação	em	2000
50	As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora	POWACZUK, Ana Carla Hollweg/2008	Mestrado Educação	em	2000
51	As concepções de alfabetização na formação: implicações para a prática pedagógica	NUNES, Ana Lúcia Nunes Da Cunha/2003	Mestrado Educação	em	2000
52	A Formação Continuada de professores alfabetizadores: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas	SILVEIRA Maria da Melo/2008	Mestrado Educação	em	2000
53	Política de formação para professores alfabetizadores: Implicações para a prática profissional	MACEDO, Denise/2006	Mestrado Educação	em	2000
54	Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas	CARTAXO, Simone Regina Manosso/2009	Mestrado Educação	em	2000
55	A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas	ARAUJO, Jacylene De Melo Oliveira/2008	Doutorado Educação	em	2000
56	Professor alfabetizador: representações e impactos na sua prática profissional	MARINHO, Regina Célia Spiegel/2009	Mestrado Educação	em	2000
57	(Re)encontrando a voz onde ela está: (des)encantos no ser professor	SOUZA, Roselete Fagundes de Aviz de/2005	Mestrado Educação	em	2000
58	O papel de uma professora alfabetizadora: construções e	REIS, Sabrina de Lima Oliveira	Mestrado Semiótica,	em	2000

	reconstruções	dos/2006	Tecnologias de Informação e Educação	
59	Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais das crianças da comunidade do Coque	TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro/2008	Mestrado em Educação	2000
60	O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor: discursos na prática e práticas discursivas	MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares Da Silva/2000	Mestrado em Educação	2000
61	A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à medição do trabalho docente em alfabetização	BEZERRA, Edneide Da Conceição/2009	Doutorado em Educação	2000
62	A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador	VICENTIN, Ivana Suski/2006	Mestrado em Educação	2000
63	Cidadania como decorrência da alfabetização - conceitos subjacentes aos PCNS	CARVALHO, Andrea/2006	Mestrado em Educação	2000
64	Reaprendendo a aprender: o desafio da alfabetização de adultos	SCHWARTZ, Suzana/2001	Mestrado em Educação	2000
65	Princípios fonético-fonológicos aplicados no ensino da escrita na alfabetização de jovens e adultos	MARIACA, Elenice Vieira Machado/2002	Mestrado em Letras	2000
66	A relação entre Psicologia e Educação sob a óptica dos professores	CARVALHO, Diana Carvalho de/2000	Doutorado em Educação	2000
67	As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de magistério e de alfabetizadores de Macapá, AP	Lima, Valdenice Souza/2001	Mestrado em Linguística Aplicada	2000
68	Aquisição da escrita: O caminho entre alfabetização e letramento	ROBAZKIEVICZ, Maria Cristina Fernandes/2007	Mestrado em Linguística Aplicada	2000
69	Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras	VIANA, Sandra Nogueira/2009	Mestrado em Educação	2000
70	Avaliação e alfabetização: um intertexto	RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro/2009	Mestrado em Educação	2000
71	Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação: uma análise do alinhamento entre os resultados do teste de conhecimentos específicos e da auto-avaliação	D'ALMEIDA, Milena Costa/2003	Mestrado Profissional em Administração	2000
72	A mediação discursiva e as representações do	GABARDO, Carmen Lucia/2007	Doutorado em Letras	2000



	alfabetizador				
73	Dom Quixote e Fogo Morto: um estudo comparado	ALMEIDA, Aristoteles de/2006	Mestrado em Letras	em	2000
74	Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural	TEMPLE, Giuliana Carmo/2007	Mestrado em Psicologia	em	2000
1	O texto literário na alfabetização: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores	SILVA, Valdemir Bezerra da/2010	Mestrado em Psicologia Educacional	em	2010
2	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	SILVA, Katiane Beatriz Da/2016	Mestrado em Educação	em	2010
3	Formação do professor alfabetizador: dificuldades teóricas, impasses metodológicos	SANTOS, Veronildes Batista Dos/2016	Mestrado Profissional em Educação	em	2010
4	A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador	TÁVORA, Fernanda De Oliveira Fernandes/2010	Mestrado em Educação	em	2010
5	Consulta ao dicionário: das prescrições para o professor ao uso em sala de aula	COLOMBO, Silmara Regina/2016	Mestrado em Educação	em	2010
6	Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no ensino fundamental	SILVA, Luciliana De Oliveira Barros Da/2010	Mestrado em Educação	em	2010
7	Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria	GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco/2010	Doutorado em Educação	em	2010
8	Educação escolar para crianças: o que dizem sujeitos deste direito?	ROSADO, Cristine Tinôco Da Cunha Lima/2010	Mestrado em Educação	em	2010
9	Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente	VIEIRA, Giane Bezerra/2010	Doutorado em Educação	em	2010
10	A formação do professor alfabetizador leitor e seus desdobramentos na sala de aula	ROCHA, Raquel Da Silva/2016	Mestrado Profissional em Educação	em	2010
11	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	ELEUTERIO, Paula Francimar Da Silva/2016	Mestrado em educação	em	2010
12	Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos	LACERDA, Luanna De Sousa/2016	Mestrado em Psicologia	em	2010
13	Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção Instrumento de Alfabetização	SÁ, Alessandra Latalisa de/2010	Doutorado em Educação	em	2010
14	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática	MARIANO, Lidiane Malheiros/2016	Mestrado em Educação	em	2010

	do professor alfabetizador			
15	A formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede estadual de ensino do estado de mato grosso do sul	SOARES, Fabiano Francisco/2016	Mestrado Profissional em Educação	2010
16	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do programa alfabetização na idade certa (PAIC)	ALVES, Marly Dos Santos/2010	Mestrado em Educação	2010
17	Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada	MONTEIRO, Fernanda Izidro/2014	Mestrado em Educação	2010
18	Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de montes claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE	LOPES, Bernarda Elane Madureira/2011	Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2010
19	O professor alfabetizador na era do homo zappiens	SILVA, Andréa Avanze da/2011	Mestrado em Letras	2010
20	Ato e Gênero do Discurso Docente: uma análise do discurso sobre a prática de professores alfabetizadores	LIMA, Fabia Ribeiro Santos/2014	Mestrado em Educação	2010
21	Interrogações sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “Compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador	MELO, Silmara Cassia Barbosa/2015	Mestrado em Educação	2010
22	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova De/2015	Mestrado em Educação	2010
23	O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais	LUSTOSA, Irene Nunes/2013	Mestrado em Educação	2010
24	Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras	MONTEIRO, Waldirene Malagrine/2015	Mestrado em Educação	2010
25	Alfabetização. Onde e como se forma o Professor Alfabetizador?	LOTFI, Maria do Carmo Ferreira/2011	Mestrado em Educação	2010
26	A formação inicial do professor alfabetizador: vivências do Laboratório Pedagógico de	VALLE, Maria Isabel Alves De Oliveira/2014	Mestrado Profissional em Práticas de	2010

	Linguagens e Alfabetizações no Curso Normal		Educação Básica	
27	Aprendendo A Ser Professor: A Prática No PIBID Como Possibilidade De Mobilização E [Re]Elaboração De Saberes Sobre Alfabetização	SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti De/2013	Doutorado em Educação	2010
28	Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida	CARMELLO, Lenita/2013	Mestrado em Educação Escolar	2010
29	Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue	PEREIRA, Juleide Catarina Silva/2012	Profissionalizante em Teologia	2010
30	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	PERES, Elaine Eliane/2014	Mestrado em Educação	2010
31	Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários	SILVA, Jocilene Cristina Da/2013	Mestrado em Educação	2010
32	O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura	FARIAS, Andrea Torres Vilar DE/2013	Mestrado em Lingüística	2010
33	O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador	SILVA, Fabio Pessoa da/2015	Doutorado em Lingüística	2010
34	O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na universidade federal de campina grande (UFCG)	DANTAS, Cecilia Maria Macedo/2011	Mestrado em Educação	2010
35	O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão	FONSECA, Luciana Franceschini/2011	Mestrado em Educação (Psicologia Da Educação)	2010
36	A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente	PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres/2012	Mestrado em Educação	2010
37	O curso de pedagogia: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador	MASCARENHAS, Selma Mendes Souza/2015	Mestrado em Educação	2010
38	Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento	PINTO, Zuleide Dos Santos/2015	Mestrado Profissional em Letras	2010
39	Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid	FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira/2015	Mestrado em Educação	2010
40	Análise da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa para a formação do professor alfabetizador	CASTRO, Sandra Mara de/2015	Mestrado em Educação	2010

41	Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil	ROSÁRIO, Mônica Maria Soares/2012	Mestrado em Letras	2010
42	Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância	RAMOS, Norma Suely Campos/2012	Doutorado em e Lingüística Letras	2010
43	Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador: O projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na alfabetização inicial	JÚLIO, Edna/2012	Mestrado em Educação	2010
44	O Programa "Escola da Terra": a práxis do professor alfabetizador quanto à consciência fonológica, leitura e escrita	SOUSA, Rosielson Soares de/2015	Mestrado Profissional em Letras	2010
45	A importância da formação psico(linguística) do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização	FELIPPE, Andrea do Prado/2015	Mestrado em Lingüística	2010
46	Interpretações sobre o trabalho do professor alfabetizador reveladas no guia de planejamento e orientações didáticas ler e escrever	SIQUEIRA, Jamile Bomfim Arneiro/2015	Mestrado em Lingüística Aplicada	2010
47	O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever"- SEE-SP	ZANITI, Claudia Moren/2012	Mestrado em Educação	2010
48	A relação entre a concepção de escrita e a mediação das atividades de produção textual: um estudo de caso da prática do professor alfabetizador	CARVALHO, Michele Elias de/2013	Mestrado em Ciências Da Linguagem	2010
49	O programa "alfa e beto": alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul	MARTINS, Regina Magna Rangel/2012	Mestrado em Educação	2010
50	Didática do formador do alfabetizador	WINKELER, Maria Silvia Bacila/2012	Doutorado em Educação	2010
51	Representações sociais de alfabetizadoras diante da proposta de ensino de 9 anos: interferências e busca de novas lógicas nas práticas docentes Curitiba 2014	FINK, Rosane/2014	Mestrado em Educação	2010

52	Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para ação pedagógica na escola pública	LIMA, Vanessa Bispo/2015	Mestrado Profissional em Educação	2010
53	A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande - SP	ALMEIDA, Helenice Martins de/2012	Mestrado em Educação	2010
54	Saberes docentes na alfabetização de jovens e adultos: da educação escolar a programas de redução de analfabetismo	CARVALHO, Maria Josinalva Felipe de/2013	Mestrado em Educação	2010
55	Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)	FREITAS, Adriano Vargas/2013	Doutorado em Educação Matemática	2010
56	A formação profissional dos educadores que atuam no programa todos pela educação-topa, no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica	MIRANDA, Helga Porto/2015	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos	2010
57	Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental	CRISTO, Beatriz Kohn de/2013	Mestrado em Educação	2010
58	Práticas Pedagógicas, Consciência Fonológica e Aprendizagem da Língua Escrita	CARNEIRO, Cristiane Santos Lima/2012	Mestrado em Psicologia	2010
59	A escrita coletiva do conto infantil no ensino e aprendizagem da escrita de alunos do primeiro ano do ensino fundamental	SANTOS, Adalgisa Saltosque dos/2014	Mestrado em Lingüística Aplicada	2010
60	O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor	FAGUNDES, Ariana da Silva/2014	Mestrado em Educação	2010
61	Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?	FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira/2014	Mestrado em Educação	2010
62	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	LEITE, Elia Aparecida Samuel/2014	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação	2010
63	O Letramento na Voz dos Professores Alfabetizadores	POLLNOW, Denise/2013	Mestrado em Educação	2010

64	A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990	PESIRANI, Mariana Maira Albuquerque/2014	Mestrado em Educação	2010
65	Aprender brincando: contribuições de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores	D'ALMEIDA, Leonardo Augusto/2011	Mestrado em Educação	2010
66	Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores	VALIENGO, Amanda/2012	Doutorado em Educação	2010
67	Diários de aula em contextos de alfabetização	SANTOS, Darlene Angelita De Paulas/2013	Mestrado em Educação	2010
68	Fracasso Escolar e Queixa do Professor: Uma Relação a ser Investigada	CARONI, Regina Aparecida Loureiro/2011	Mestrado em Educação	2010
69	Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco	DECIETE, Nilce/2013	Mestrado em Educação	2010
70	A escola como lócus de formação, reflexão e ressignificação de saberes: Uma experiência compartilhada com professoras alfabetizadoras	SOUSA, Petrucia Kelly Oliveira/2014	Mestrado Profissional em Linguística E Ensino	2010
71	Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta no ensino da escrita	SANTOS, Caritas Vanucci Batista/2014	Mestrado em Educação	2010
72	Alfabetização, letramento e cidadania: estudo sobre o ensino da lectoescrita, nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Salvador	SANTOS, Cristiane Barbosa/2014	Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano E Responsabilidade Social	2010
73	Tornar-se alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente	PRACIANO, Lucilene Do Nascimento/2013	Mestrado em Educação	2010
74	A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina	SOUSA, Juliana Ferreira de/2013	Mestrado em Educação	2010
75	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Valdecy Margarida da/2012	Doutorado em Educação	2010
76	A Experiência Formativa de Professores Alfabetizadores Participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	BARROS, Jamile de Andrade/2015	Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica	2010

	Certa/PNAIC			
77	Índio, música e brincadeira”: pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental	SANTOS, Tatiana Cristina dos/2014	Mestrado em Educação	2010
78	Práticas discursivas e subjetivação: constituindo professores + alfabetizadores	SASSET, Caren Cristina/2014	Mestrado em Educação	2010
79	O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores	SOUZA, Tatiana Palamini/2015	Mestrado em Educação	2010
80	Programa de alfabetização na idade certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente	LOPES, Gabrielle Nascimento/2015	Mestrado em Educação e Ensino	2010
81	Análise das formas divergentes da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização à luz da fonética/fonologia	LIMA, Maria Cristina Barbosa/2015	Mestrado Profissional em Letras	2010
82	Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento: um processo de construção de Saberes no Cotidiano da Escola	MORAES, Daisinalva Amorim de/2015	Doutorado em Educação	2010
83	Estratégias de auto(formação) docente nos anos iniciais: uma territorialidade em construção	SILVA, Cristiane Domingues da/2015	Mestrado em Educação, Cultura E Comunicação	2010
84	Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	OJA, Aline Julian/2011	Mestrado em Educação	2010
85	O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos	BOMFIM, Valdiana do/2013	Mestrado em Educação	2010
86	Ensino de arte: desafios e possibilidades no contexto da alfabetização	SOUZA, Clauderice de Oliveira Ferreira/2013	Mestrado em Educação	2010
87	Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do PROALFA: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares	FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes/2012	Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2010

88	Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura escrita e letramento	RAMOS, Rowayne Soares/2012	Mestrado em Educação	em	2010
89	Como ensinamos/Aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura	BAFICA, Ana Paula Souza/2015	Mestrado em Educação	em	2010
90	Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadora sem um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	CABRAL, Giovanna Rodrigues/2015	Doutorado em Educação	em	2010
91	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	LEON, Silvana Correa Vieira de/2015	Mestrado em Lingüística Aplicada	em	2010
92	Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracar/2011	Mestrado em Educação	em	2010
93	Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes	SOUSA, Francisca Maria Da Cunha de/2014	Mestrado em Educação	em	2010
94	Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular	SILVA, Eduardo Jorge Lopes da/2011	Doutorado em Educação	em	2010
95	Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar	OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de/2014	Mestrado em Educação	em	2010
96	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco	SOUZA, Julia Teixeira/2015	Mestrado em Educação	em	2010
97	Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização	CORREA, Priscila Monteiro/2015	Doutorado em Educação	em	2010
98	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC	RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de/2015	Doutorado em Educação	em	2010
99	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência	LUCACHINSKI, Elci Schroeder/2015	Mestrado em Educação	em	2010



100	O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido	BONFIM, Luiz Jesus Santos/2010	Mestrado em Educação	em	2010
101	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores	ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves/2010	Mestrado em Educação	em	2010
102	Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de natal	GOMES, Mariana Soares/2016	Mestrado em Educação	em	2010
103	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	FERNANDES, Ana Paula Sabchuk/2016	Mestrado em Educação	em	2010
104	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência	LUCACHINSKI, Elci Schroeder/2015	Mestrado em Educação	em	2010
105	Formação continuada de professores alfabetizadores	ALMEIDA, Mariane Silva/2014	Mestrado em Educação	em	2010
106	Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul	SALLES, Eliciane Bruning de/2016	Mestrado em Educação	em	2010
107	Reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização do PNAIC	NASCIMENTO, Leticia/2015	Mestrado em Educação	em	2010
108	A importância da formação psico(linguística) do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização	FELIPPE, Andrea do Prado	Mestrado em Linguística	em	2010
109	Análise do discurso sobre a prática de professores alfabetizadores	RIBEIRO, Ana Maria dos Santos/2016	Mestrado em Educação	em	2010
110	A formação inicial do professor alfabetizador	ALVES Isabel /2015	Mestrado em Educação	em	2010

## ANEXO B - QUADRO COM RESUMO DA PESQUISA NO SITE DO PLANALTO DE 1970 A 2016

GRUPO 1: PRÁTICAS ESTADO E A ALFABETIZAÇÃO					
	TIPO DE ATO	DATA DA PUBLICAÇÃO	DO QUE TRATA	EXCERTO	PRÁTICA
1	Decreto nº 21.731	15 de agosto de 1932	Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação, com sede nesta Capital	Art. 2º Fica <b>instituída, anualmente, a Semana da Alfabetização em todo o território nacional</b>	Prática de Civismo
2	Lei 1.969	31 de agosto de 1953	Concede pensão especial de Cr\$ 3.000,00 mensais, ao Dr. Mário Pinto Serva, como prêmio de seus esforços em prol da alfabetização e educação do povo brasileiro.	<b>Art. 1º A Nação Brasileira presta um reconhecimento público</b> ao Doutor Mário Pinto Serva pelos seus 40 (quarenta) anos de <b>esforços diários na campanha de alfabetização e educação do povo</b>	Prática de Civismo
3	Decreto nº 53.465	21 de janeiro de 1964	Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.	<b>CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo [...] CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem [...] Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização [...] Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis. Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa</b>	Prática de Civismo
4	Decreto nº 59.452	3 de novembro de 1966	Institui o Dia Nacional da Alfabetização.	<b>Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional da Alfabetização, que será celebrado anualmente em todo o território nacional [...] Art. 2º O Dia Nacional da Alfabetização será condignamente comemorado, através de Palestras e atos solenes, em todos os estabelecimentos</b>	Prática de Civismo

				<b>públicos e particulares de ensino e pelos órgãos e entidades culturais de todo o país</b>	
5	Decreto nº 61.312	De 8 de setembro de 1967	Prove sobre a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização. -	Todas as emissoras de televisão, oficiais e particulares, <b>deverão prestar seu concurso ao esforço nacional em prol da alfabetização</b> (BRASIL, 1967a s/p – grifos meus).	Prática de Civismo
6	Lei 5.400	21 de março de 1968	Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar.	Art. 7º Será considerado <b>serviço meritório</b> a ser registrado no respectivo assentamento funcional para <b>o efeito de promoção, haver um funcionário público, civil ou militar, federal, estadual, municipal ou autárquico, alfabetizado mais de dez conscritos</b> . Art. 8º <b>Todo cidadão brasileiro</b> que, não sendo funcionário ou serviço público, <b>comprovadamente alfabetizar mais de 10 (dez) conscritos receberá um Diploma ou Certificado honorífico</b> , passado pela autoridade, nos termos e <b>mediante as solenidades</b> (BRASIL, 1968 s/p – grifos meus).	Prática de Civismo
7	Decreto nº 99.520	11 de setembro de 1990	Institui o Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização	Art. 1º Fica instituído o <b>Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização</b> , a ser concedido, pelo Ministro de Estado da Educação, <b>às pessoas naturais ou jurídicas que tenham prestado serviços de excepcional relevância em proveito da alfabetização</b>	Prática de Civismo
8	Decreto-Lei 5.452	1º de maio de 1943	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho	<b>Verificada a alfabetização [...] será emitida a carteira de trabalho [...]</b> São deveres dos sindicatos [...] b) <b>fundar e manter escolas de alfabetização</b>	Prática de Qualificação do Trabalhador
9	Decreto nº 59.667	5 de dezembro de 1966	Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática	a <b>Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática convocará, coordenará e orientará os esforços de pessoas físicas e de direito público ou privado no sentido de proporcionar educação básica a analfabetos de 14 e mais anos de idade, adotando medidas indispensáveis à alfabetização, educação primária acelerada com orientação para o trabalho economicamente produtivo, instalação e manutenção de cursos destinados a exame de madureza e ginásios orientados para o trabalho</b>	Prática de Qualificação do Trabalhador
10	Decreto nº 61.314	8 de setembro de 1967	Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do	CONSIDERANDO que <b>os trabalhadores não podem ficar alheios ao esforço pela alfabetização nacional [...]</b> Art. 1º <b>As organizações sindicais, de todos os</b>	Prática de Qualificação do Trabalhador

			analfabetismo	<b>graus</b> , quer de moregados quer de empregadores <b>intensificarão</b> , a partir desta data, <b>suas atividades educativas</b> , especialmente no que se relaciona com [...] <b>a qualificação de mão-de-obra</b> [...] <b>Art. 2º</b> Nas organizações em que, dentre os associados, <b>haja adultos analfabetos</b> , deverão ser instalados <b> cursos de alfabetização funcional</b> .	
11	Lei 5.379	15 de dezembro de 1967	Provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos.	Art. 1º Constituem <b>atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional</b> [...] <b>Alfabetização funcional</b> [...] <b>para os analfabetos de 15 ou mais anos</b> , por meio de <b> cursos especiais, básicos e diretos</b> [...] <b>Prioridade número um</b> [...] dando-se <b>preferência aos [municípios] que oferecerem melhores condições de aproveitamento dos efeitos obtidos pelos educandos e maiores possibilidades quanto ao desenvolvimento nacional</b> [...] <b>Prioridade número dois: faixas etárias que congregam idades vitais no sentido de pronta e frutuosa receptividade individual e de maior capacidade de contribuição ao desenvolvimento do País</b>	Prática de Qualificação do Trabalhador
12	Decreto nº 71.112	15 de setembro de 1972	Inclui a prova de alfabetização entre os requisitos essenciais à matrícula de trabalhadores em serviço de estiva e conexos	Art. 1º <b>A prova de alfabetização</b> inclui-se entre <b>os requisitos essenciais</b> [...] <b>ao exercício de serviços conexos com os da estiva</b> (Conferentes, Consertadores de Carga e Descarga e Vigias Portuários)	Prática de Qualificação do Trabalhador
13	<u>Decreto nº 6.241</u>	19 de outubro de 2007	Regulamenta os arts. 17, 18 e 19 da Lei nº 11.524, de 24 de setembro de 2007, que trata da indenização aos proprietários de redes de espera do tipo caçoeira e compressores de ar utilizados para a pesca da lagosta, e da assistência financeira mensal aos pescadores impedidos de exercerem a pesca de lagostas, e dá outras providências	Art. 12 os pescadores profissionais artesanais <b>deverão se inscrever e frequentar curso de alfabetização para a qualificação</b> [...] As <b>instituições executoras</b> dos cursos de alfabetização deverão encaminhar [...] ao final de cada módulo, <b>a freqüência dos pescadores matriculados no referidos cursos, para fins de comprovação</b>	Prática de Qualificação do Trabalhador
14	Decreto nº 61.017	14 de julho de 1967	Dispõe sobre a comemoração do	CONSIDERANDO que <b>a UNESCO (ONU) deliberou comemorar</b> , no ano	Prática Universal

			Dia Nacional da Alfabetização no ano de 1967	em curso, o Dia Universal da Alfabetização, em 8 de setembro	
15	Decreto 63.326	30 de setembro de 1968	Dispõe sobre a comemoração do dia nacional de alfabetização.	CONSIDERANDO que a UNESCO (ONU) <b>deliberou comemorar o Dia Universal de Alfabetização</b> em 08 de setembro; CONSIDERANDO que, no ano de 1967, as comemorações do Dia Nacional de Alfabetização já foram realizadas, com êxito, naquela data	Prática Universal
16	Decreto 97.219	14 de dezembro de 1988	Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização	Art. 1º - Fica instituída, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional do <b>Ano Internacional da Alfabetização</b> , para coordenar [...] os programas e atividades relativos ao " <b>Ano Internacional da Alfabetização</b> ", a ser celebrado em 1990, de acordo com a <b>Resolução</b> nº 42/104, aprovada pela 42ª <b>Sessão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO</b> , em dezembro de 1987	Prática Universal
17	Decreto nº 91.980	25 de novembro de 1985	Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências	CONSIDERANDO <b>ser imprescindível a implementação de programas de alfabetização</b> e educação básica para jovens e adultos, como forma de possibilitar-lhes <b>o exercício efetivo e consciente da cidadania</b> [...] Art. 1º A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL [...] passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de <b>fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente</b>	Prática de Cidadania
18	Decreto nº 99.519	11 de setembro de 1990	Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania	Art. 1º Fica instituída a Comissão do <b>Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania</b> com a finalidade de: I - <b>oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania</b>	Prática de Cidadania
19	Lei 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Art. 32. O <b>ensino fundamental</b> [...] obrigatório e gratuito na escola pública, terá por <b>objetivo a formação básica do cidadão</b> , mediante: I - o <b>desenvolvimento da capacidade de aprender</b> , tendo como <b>meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita</b> e do cálculo	Prática de Cidadania
20	Decreto nº 5.159	28 de julho de 2004	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em	Art. 29. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade compete [...] propor, fomentar e coordenar ações para a alfabetização e educação de jovens e	Prática de Cidadania

			Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências	adultos, visando à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano no exercício da cidadania	
21	Decreto nº 6.094	24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Art. 1º O <b>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</b> (Compromisso) é a <b>conjugação dos esforços [...]</b> em proveito da <b>melhoria da qualidade da educação básica [...]</b> alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, <b>aferindo os resultados por exame periódico específico [...]</b> fomentar e apoiar os <b>conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos</b> , com as atribuições [...] pelo <b>monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso [...]</b> organizar um <b>comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público</b> , encarregado da mobilização da sociedade e do <b>acompanhamento das metas de evolução do IDEB [...]</b> O IDEB será o <b>indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas</b>	Práticas de Metas
22	Medida Provisória nº 586	8 de dezembro de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da união aos entes federados no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa, e dá outras providências	Art. 3º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre [...] III - <b>metas que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b>	Práticas de Metas
23	Portaria nº 867	4 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Art. 1º Fica instituído o <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> , pelo qual o <b>Ministério da Educação (MEC)</b> e as <b>secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso</b> previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de <b>alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental [...]</b> Art. 5º As <b>ações do Pacto</b> tem por <b>objetivos [...]</b> <b>melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)</b>	Práticas de Metas
24	Portaria nº 1.458	14 de dezembro de	Define categorias e parâmetros para a	Art. 2º <b>A formação continuada orientada para a aprendizagem das</b>	Práticas de

		2012	concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012	<b>crianças</b> será ofertada em serviço [...] a partir de sequências didáticas, <b>metas e prazos</b> acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores [...] <b>Os coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais</b> representam a instância de gestão compartilhada (estado e município) <b>responsável pelo diagnóstico das escolas, pelo estabelecimento de metas do nível de habilidades em Leitura, Escrita e Matemática a ser alcançado até o final do ano letivo, pelo acompanhamento da evolução dos alunos e pelo monitoramento e avaliação da formação em serviço dos professores</b>	Metas
25	Lei nº 12.801	24 de abril de 2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001	Art. 3º Ato do Ministro de Estado da Educação, no âmbito do <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disporá sobre [...] III - metas, a serem cumpridas até 31 de dezembro de 2022</b> , que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Práticas de Metas
26	<u>Lei nº 13.005</u>	<u>25 de junho de 2014</u>	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	<b>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</b>	Práticas de Metas

## GRUPO 2: PRÁTICAS ESTADO E O ALFABETIZADOR

	TIPO DE ATO	DATA DA PUBLICAÇÃO	DO QUE TRATA	EXCERTO	PRÁTICA
1	Decreto nº 74.562	16 de setembro de 1974	Dispõe sobre a colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.	Art. 1º <b>A colaboração</b> dos Professores, Monitores ou <b>Alfabetizadores</b> , recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL para o desempenho de <b>atividade de caráter não econômico e eventual</b> (BRASIL, 1974, s/p – grifos meus).	Colaborativa
2	Lei nº 10.880	9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de	Art. 11. <b>As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores</b> no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas <b>de natureza voluntária</b>	Voluntária

			Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências		
3	<u>Medida Provisória nº 361</u>	28 de março de 2007	Altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007	Entende-se <b>por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes</b> , nos termos do regulamento, que, <b>voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização em contato direto com os alunos</b>	Voluntária
4	<u>Decreto nº 6.093</u>	<u>24 de abril de 2007.</u>	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.	A <b>atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário</b> [...] As <b>atividades voluntárias de alfabetização</b> deverão ser exercidas sem <b>prejuízo das atribuições do cargo ou função</b> , <b>observada a compatibilidade de horário</b>	Voluntária
5	Portaria nº 867	4 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Art. 1º [...]§ 1º As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, <b>cabendo aos professores alfabetizadores</b> , coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras <b>uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança</b>	Compulsória
6	Portaria nº 1.458	14 de dezembro de 2012	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012	São <b>públicos-alvo</b> da formação continuada [...] os <b>professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização</b> [...] Considera-se <b>professor alfabetizador</b> [...] o <b>professor regente em efetivo exercício</b> no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa	Compulsória
7	Lei nº 12.801	<u>24 de abril de 2013</u>	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados	<b>DAS ATRIBUIÇÕES</b> [...] <b>DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> [...] a) <b>dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s)</b>	Compulsória



			no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001	<b>turma(s) no ciclo de alfabetização; b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação [...] c) participar dos encontros presenciais [...] d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores; e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação; g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto [...] h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto [...] e apresentar relato de sua experiência</b>	
8	Decreto nº 74.562	16 de setembro de <b>1974</b>	Dispõe sobre a colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores recrutados pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL	Art. 1º A colaboração dos Professores, Monitores ou Alfabetizadores, <b>recrutados</b> pelas Comissões Municipais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL <b>para o desempenho de atividade</b> de caráter não econômico e eventual	Prática Formativa
9	Lei nº 10.172	9 de janeiro de <b>2001</b> .	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham <b>programas de formação continuada de professores alfabetizadores</b>	Prática Formativa
10	Lei nº 10.880	9 de junho de <b>2004</b>	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências	O alfabetizador poderá receber uma bolsa <b>para atualização</b>	Prática Formativa

11	<u>Decreto nº 6.093</u>	<u>24 de abril de 2007.</u>	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências	<b>a formação dos alfabetizadores</b> , o monitoramento da execução e a avaliação do Programa,	
12	<u>Medida Provisória nº 361</u>	28 de março de <b>2007</b>	Altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007	A atuação da União dar-se-á prioritariamente na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração, observando-se as seguintes diretrizes: [...] <b>a formação dos alfabetizadores</b>	Prática Formativa
13	Portaria nº 867	4 de julho de <b>2012</b>	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais	Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos: [...] contribuir para o <b>aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores</b>	Prática Formativa
14	Portaria nº 1.458	14 de dezembro de <b>2012</b>	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012	A <b>Formação Continuada de Professores Alfabetizadores</b> tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa	Prática Formativa
15	Lei nº 12.801	24 de abril de <b>2013</b>	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de: I - suporte <b>à formação continuada dos professores alfabetizadores</b>	Prática Formativa
16	Lei nº 13.005	25 de junho de <b>2014</b>	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE	estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, <b>com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores</b> e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças	Prática Formativa