

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
BRASIL (1990-2022): ESTUDO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL
(1990-2022): ESTUDO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

Tese apresentada por VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA
BELLANDA GALUCH
Coorientador: Prof. Dr. JOSÉ MATEUS BIDO

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F866f

Freitas, Vinicius Adriano de

Formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil (1990-2022) : estudo à luz da Teoria Crítica / Vinicius Adriano de Freitas. -- Maringá, PR, 2022.
183 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Coorientador: Prof. Dr. José Mateus Bido.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação - Teoria e prática . 2. Formação de professores - Teoria e prática. 3. Alfabetização . 4. Formação de professores - Currículo. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Bido, José Mateus, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.71

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL
DE 1990 AOS DIAS ATUAIS (2022): ESTUDO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) –
UEM – Maringá, PR

Prof. Dr. José Mateus Bido (Coorientador) – IFPR – Goioerê, PR

Prof. Dr. Vilmar Malacarne – Unioeste – Cascavel, PR

Prof. Dr. José Leon Crochick – Unifesp – Guarulhos, SP

Prof.^a Dr.^a Analice Czyzewski – UEM – Maringá, PR

Prof. Dr. Eduardo Borba Gilioli – UEM – Maringá, PR

Maringá, 31 de maio de 2022.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, por sua responsabilidade profissional. Este trabalho não seria possível sem as suas orientações!

Ao meu coorientador, Prof. José Mateus Bido, por suas colaborações para o 'pensar sobre o próprio pensamento'. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sua coorientação possibilitou que o trabalho chegasse à totalidade acerca da temática 'formação de professores alfabetizadores'. Sua mediação contribuiu de maneira significativa para que o trabalho fosse se desenvolvendo.

Aos integrantes da Banca Examinadora, Prof.^a Analice Czyzewski (qualificação e defesa), Prof. Eduardo Borba Gilioli (qualificação e defesa), Prof.^a Íris Susana Pires Pereira (qualificação), Prof. José Leon Crochick (qualificação e defesa), Prof.^a Tânia dos Santos Alvarez da Silva (qualificação), Prof. Vilmar Malacarne (defesa), pelas propostas que me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura e à Comissão de Gestão do Plano de Carreira da Prefeitura do Município de Cianorte, que me concederam o afastamento do trabalho para que pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica (Edutec), Analice, Bruna, Cléo, Diego, Eduardo, Jéssica, Josiane, Letícia, Luana, Rubiana e Rui pelas ideias que compartilharam comigo.

Aos amigos, Cíntia de Souza Adelino, Moyses Thomaz Junior e Silvana Aparecida Guietti, que sempre estiveram ao meu lado. Sou grato pelo carinho, pela companhia e pela compreensão.

Às pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, coordenadores, professores, colegas de turma e funcionários, que caminham juntos rumo à excelência.

“Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (ADORNO, 1995, p. 22).

FREITAS, Vinícius Adriano de. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL (1990-2022): ESTUDO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**. 183 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Coorientador: Prof. Dr. José Mateus Bido. Maringá, 2022.

RESUMO

A aprendizagem da língua escrita por crianças pequenas remete à formação inicial de professores alfabetizadores, questão analisada nesta pesquisa, com o intuito de compreender a proposta de formação desses docentes no Brasil. A pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade, aproximando os conceitos de *Dialética do Esclarecimento* e formação de professores alfabetizadores; formação e não-formação; cultura escrita e (pseudo)cultura escrita; experiência e vivência. Os dados foram coletados nas diretrizes que vêm guiando a formação de professores alfabetizadores da década de 1990 aos dias atuais: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (BRASIL, 2006) e *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, publicada no ano de 2019. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental cujo objetivo é compreender que formação é proposta aos professores alfabetizadores no Brasil, em cursos de graduação. A tese defendida é a de que o currículo, que se apresenta como uma forma de controle da formação, nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores, prioriza o pragmático, secundarizando os estudos linguísticos, metodológicos e didáticos acerca do processo de ensino da língua escrita. Embora as diretrizes, as bases e os currículos que orientam o curso de graduação que formam esses professores contemplem estudos referentes aos fundamentos da educação, carecem de conhecimentos das ciências linguísticas, ou seja, do objeto que se relaciona diretamente com a língua escrita. À luz da *Dialética do Esclarecimento* e da *Teoria da Pseudocultura*, pode-se dizer que, no Brasil, a formação inicial de professores alfabetizadores reitera a pseudoformação, pois dificulta a experiência com o processo de alfabetização em sua totalidade, haja vista que, diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e da BNC-Formação, não há espaço para que o docente compreenda as relações entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita (didática e metodologia do ensino da língua escrita) e o conteúdo a ser ensinado (compreensão textual, consciência fonológica, sintaxe, semântica, produção textual etc.).

Palavras-chave: Alfabetização; Formação de professores; Currículo; Teoria Crítica.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **INITIAL TRAINING OF LITERACY TEACHERS IN BRAZIL (1990-2022): STUDY IN THE LIGHT OF CRITICAL THEORY**. 183 sheets. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Doctor Teacher: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Co-advisor: Doctor Teacher: José Mateus Bido. Maringá, 2022.

ABSTRACT

The learning of written language by young children refers to the initial training of literacy teachers, an issue analyzed in this research, in order to understand the proposal for training these teachers in Brazil. The research is based on the Critical Theory of Society, approaching the concepts of *Dialectic of Enlightenment* and training of literacy teachers; training and non-training; written culture and written (pseudo)culture; experience and living. The data were collected in the guidelines that have guided the training of literacy teachers from the 1990s to the present day: *National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course* (BRASIL, 2006) and *National Common Base for the Initial Training of Basic Education Teachers* (BNC-Formação), published in 2019. This is a bibliographic and documentary research whose objective is to understand what training is proposed to literacy teachers in Brazil, in undergraduate courses. The thesis defended is that the curriculum, which is presented as a form of training control, in the initial training courses of literacy teachers, prioritizes the pragmatic, placing second the linguistic, methodological and didactic studies about the process of teaching written language. Although the guidelines, bases and curricula that guide the undergraduate course that trains these teachers include studies related to the foundations of education, they lack knowledge of linguistic sciences, that is, of the object that is directly related to written language. In the light of the *Dialectic of Enlightenment* and the *Theory of Pseudoculture*, it can be said that, in Brazil, the initial training of literacy teachers reiterates the pseudo-training, as it makes it difficult to experience the literacy process in its entirety, given that, given the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course and the BNC-Training, there is no space for the teacher to understand the relationship between teaching and learning written language (didactics and methodology for teaching written language) and the content to be taught (textual comprehension, phonological awareness, syntax, semantics, textual production, etc.).

Keywords: Literacy; Teacher training; Curriculum; Critical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

Cepal – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM – Organizações multilaterais

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

UEM – Universidade Estadual de Maringá

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2. ILUMINISMO E DOCÊNCIA..... | 20 |
| 2.1 Desafios do magistério na época de predomínio da razão instrumental..... | 20 |
| 2.2 A racionalização da formação humana e do processo de aprendizagem inicial da língua escrita: limites do Esclarecimento..... | 27 |
| 2.3 Quando a crítica do conhecimento é crítica da sociedade: os currículos de cursos de formação de professores alfabetizadores como expressão da sociedade administrada..... | 38 |
| 3. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE NASCIMENTO (ALFABETIZAÇÃO) NO BRASIL..... | 56 |
| 3.1 Teoria tradicional (iluminismo e positivismo) e Teoria Crítica (dialética negativa): categorias para a análise da relação entre as correntes epistemológicas, o processo de alfabetização e a formação de professores..... | 60 |
| 3.2 Alfabetização: a questão dos métodos..... | 81 |
| 4. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI..... | 96 |
| 4.1 Cultura e pseudocultura: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas em 2006..... | 105 |
| 4.2 Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): a (pseudo)formação para o curso de pedagogia (2019)..... | 112 |
| 4.3 Entre a formação e a não-formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: contextos, concepções, limites e possibilidades..... | 117 |
| 5. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROJETOS EM DISPUTA (2006-2022)..... | 133 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 Agenda globalmente estruturada para a formação inicial de professores: adaptação ou emancipação?..... | 133 |
| 5.2 Entre a vivência e a experiência: educação para todos e a massificação da formação de alfabetizadores..... | 138 |
| 6. PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS: AUTONOMIA OU HETERONOMIA?..... | 144 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 163 |
| 8. REFERÊNCIAS..... | 167 |

1. INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2012, temos atuado na alfabetização de crianças em escolas públicas e, então, temos nos questionado: por que tem havido mudanças constantemente nas políticas educacionais em relação ao processo de alfabetização?

Estudo de obras de áreas do conhecimento como a fonética (MOOJEN et al., 2003), a fonologia (FERREIRA, 2011), o letramento (SOARES, 2009, 2016; CARVALHO, 2006), a alfabetização (SOARES, 2016), a linguística (CAGLIARI, 1989; 1999), a psicolinguística (KATO, 1986) e a sociolinguística (CALVET, 2002; SILVA, 2010; COELHO, SOUZA, GÖRSKI, MAY, 2015), assim como obras de filosofia e de sociologia, tais como Adorno (2002; 2011; 2016d), Horkheimer (2007), Horkheimer e Adorno (1973; 1989; 2006), Marcuse (1999; 2015) e Benjamin (2012), bem como o estudo do livro didático de alfabetização foi-nos levando a perceber que a questão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, comumente denominado alfabetização, requer análises tanto à luz de conhecimentos específicos, como a linguística, a psicologia cognitiva, a psicogenética, a psicologia da aprendizagem, a didática, os métodos de alfabetização, quanto na relação com a sociedade na qual a cultura letrada e grafocêntrica se insere, pois o que se propõe como processo de alfabetização – um conhecimento particular –, está associado a uma proposta de formação (*Bildung*) em um determinado contexto social, político e econômico, ou seja, tem uma ligação com a totalidade.

Diante desses questionamentos, no fim de 2017, inscrevemo-nos no processo de seleção para o Doutorado em Educação. O projeto inicial buscava conduzir uma pesquisa que partia do pressuposto de que, no Brasil, novos direcionamentos têm sido dados à alfabetização de crianças que estão no início do processo de escolarização. Fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, buscávamos encaminhar uma pesquisa teórica, documental e de campo, tendo como objetivo geral analisar como as teorias linguísticas e as correntes da psicologia da aprendizagem vêm direcionando propostas de alfabetização e como tais metodologias têm interferido na formação inicial de professores alfabetizadores. Para tanto, pensamos em coletar dados na literatura científica acerca de propostas de alfabetização, em ementas de cursos de pedagogia, bem como por meio de entrevista com docentes que lecionam disciplinas da área de alfabetização em universidades públicas do estado do Paraná.

Durante o ano de 2018, fatores como a leitura de obras da Teoria Crítica da Sociedade, estudos na disciplina *Seminários de Pesquisa*, a atuação na educação infantil (pré-escola) e no primeiro ano do ensino fundamental, estudos das disciplinas *Tópicos Especiais em Educação I: História da Formação e do Trabalho Docente e Ensino, Aprendizagem e Educação Escolar* e a constante revisão da “esquemática da sequência de decisões no planejamento de pesquisa” (LUNA, 1999) resultaram em mudanças no nosso projeto de pesquisa. Mantivemos o referencial teórico e a proposta de estudar os principais teóricos da linguística dos séculos XX e XXI, bem como as correntes da psicologia cognitiva, da psicogenética, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando compreender como tais áreas têm contribuído para os processos de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita, em um contexto amplo – a sociedade moderna tecnológica. Tivemos, porém, alterações no objeto de estudo. Definiu-se o seguinte: a pesquisa centrar-se-ia nos fundamentos para o ensino da língua escrita em cursos de formação inicial de professores (cursos de graduação) em dois países que têm a língua portuguesa como idioma oficial: Brasil e Portugal¹.

No ano de 2019, ao selecionarmos os procedimentos de coleta de informação (LUNA, 1999) para a pesquisa, fomos percebendo as semelhanças e as diferenças que os currículos de cursos de licenciatura têm nesses países. Então, a transformação das informações e o tratamento de dados (LUNA, 1999) foram revistos. Mediante a disciplina *Seminários de Pesquisa* e o aprofundamento de estudos do referencial teórico no *Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica (Edutec)*, fomos percebendo que não poderíamos ‘prescrever’ o que deveria ter em currículos e na formação inicial de professores alfabetizadores. Ao reconhecermos o currículo como uma forma de definição e de controle da formação, fez-se necessário compreender as políticas educacionais que têm norteado a formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil.

No ano de 2020, mediante novos estudos, o problema de pesquisa foi reformulado. Concordamos com Luna (1999, p. 27) que as “[...] decisões a serem

¹ Os estados soberanos e territórios onde o português é um idioma oficial são: 1) Angola, 2) Brasil, 3) Cabo Verde, 4) Guiné-Bissau, 5) Guiné Equatorial, 6) Macau, 7) Moçambique, 8) Portugal, 9) São Tomé e Príncipe e 10) Timor-Leste. Mais à frente explicaremos o porquê de centrarmos a pesquisa no Brasil e em Portugal.

tomadas pelo pesquisador dependerão da formulação do problema e, portanto, serão tanto mais adequadas quanto maior for a clareza em relação a ele”, até porque “o processo de pesquisa é essencialmente dinâmico” (LUNA, 1999, p. 30). Com o estudo das políticas públicas de formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal e o estudo dos currículos de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia e dois cursos de Licenciatura em Educação Básica, viu-se a necessidade de fazer um período sanduíche em Portugal.

Contudo, a pandemia de Covid-19 não nos permitiu realizar a viagem para estudos. Adiamos-na para 2021. Diante das milhares de mortes no Brasil por Covid e de milhões de casos, além de diversas restrições impostas pela pandemia que assolou o mundo, em meados do ano de 2021, decidimos centrar a pesquisa na formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil.

Com relação à metodologia², apesar de mudanças pontuais, ela foi mantida. Optamos por comparar/analisar a formação de professores alfabetizadores no Brasil, com base em três pontos: história, política e currículo.

No Brasil, reformas educacionais no fim do século XX e início do século XXI tiveram como foco principal a universalização do acesso à educação básica e o aumento do número de estudantes na educação superior. Nesse cenário, a formação inicial de professores alfabetizadores têm sido objeto de discussões e de alterações.

A formação do professor alfabetizador envolve as orientações presentes em documentos como leis, decretos, diretrizes, ementas etc. e as necessidades reais de aprendizagem dos graduandos. Ela antecede a própria graduação, ou seja, ela se inicia quando o futuro professor vivencia processos educativos como educando, “[...] mediante o seu ingresso na escola ou em práticas baseadas nos modelos escolares [...]” (FRADE; SILVA, 2006, p. 39). Assim, o professor em formação foi antes “[...] um sujeito-aluno que recebeu todas as influências da cultura escolar e dos modelos escolares” (FRADE; SILVA, 2006, p. 39).

Entretanto, sem uma formação didático-metodológica e de conteúdos – epistemologia, linguística, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem –, é

² Quanto à importância da clareza em relação à metodologia de pesquisa, utilizamo-nos das palavras de Luna (1999, p. 10): “A metodologia é um instrumento poderoso justamente porque representa e apresenta os paradigmas de pesquisa vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um dado período [...]. É, ela mesma, um objeto de pesquisa e, grandes pesquisadores têm se dedicado a estudá-la, o que atesta, mais uma vez, a sua importância e seriedade”.

possível a formação de professores alfabetizadores autônomos? Por outro lado, o excesso de instrumentalização profissional – currículo extenso, ênfase na didática e na metodologia do ensino, por exemplo –, não significaria risco de um curso no qual predominaria a razão instrumental (conceito cunhado por Max Horkheimer³)? Até que ponto a formação inicial para a docência é decisiva para que o professor alfabetizador seja capaz de formar leitores e escritores proficientes? Qual a relação entre a precarização da formação do professor, o contexto atual, as propostas e encaminhamentos do processo de alfabetização?

Cientes de que diversos fatores são relevantes para que a formação escolar seja de qualidade, considerando, porém, que a formação de professores tem uma estreita relação com o desempenho escolar (GAUTHIER; BISSONNETTE, 2014), a investigação centra-se no seguinte problema: qual a proposta de formação inicial para professores alfabetizadores no Brasil? Desse problema, surgem as questões: historicamente, qual o perfil dos profissionais que têm buscado se formar no curso de pedagogia no Brasil? Que políticas têm guiado a formação de professores alfabetizadores no Brasil nas últimas décadas (1990-2020)? Como a problemática das perspectivas curriculares interfere na elaboração da proposta pedagógica curricular para esses cursos no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores? O curso que forma o professor alfabetizador no Brasil contempla uma formação voltada à autonomia e à emancipação humana?

Em relação ao uso do termo “emancipação”, concordamos com Vilela (2006) que essa palavra “não revela o sentido pleno tomado [...]” por Theodor Adorno. Nas palavras da autora,

Para entender o Theodor Adorno [...], parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, porque o vocábulo português, ‘emancipação’, não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. ‘Mund’ significa boca. Mündigkeit significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem ‘tutelado’, no sentido

³ Max Horkheimer nasceu em 14 de fevereiro de 1895, em Estugarda (Alemanha). Faleceu em 7 de julho de 1973, em Nuremberg (Alemanha).

também tomado de uma outra palavra alemã, de mesma raiz: Mündel é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo. Assim, a Educação para a 'Mündigkeit', pensada por Adorno, seria a Educação para promover a capacidade do sujeito para libertar-se dessa condição de tutela, para torná-lo Mündig e, isso, Adorno deixa claro no primeiro parágrafo do texto ao qual dá este título, referindo-se a Kant. [...]. Nessa evidente identificação com Kant (1724-1804), para Adorno, esclarecimento é a capacidade de, sem medo, poder ser diferente. Pressupõe a coragem e a aptidão de cada um se servir de seu próprio esclarecimento, de dispensar ou superar seu estado de tutela (Kant, 1974) (VILELA, 2006, p. 49-50).

A autonomia, do grego antigo *αὐτονομία*, *autonomia*: de *αὐτόνομος*, *autonomos*, uma junção de *αὐτο-*, *auto-*, 'de si mesmo' + *νόμος*, *nomos*, 'lei', isto é, 'aquele que constitui suas próprias leis', é primordial para o desenvolvimento humano; mantém uma relação com o pensamento crítico/dialético, possibilitando ao sujeito conhecimentos que lhe permitem o enfrentamento de dilemas que se fazem presentes, por exemplo, na sociedade moderna industrializada.

Na educação e na pedagogia, o termo 'autonomia' está ligado à condição, quer seja do educador, quer seja do educando, de planejar seus próprios estudos, buscando fontes de conhecimento, construindo um saber ligado aos seus próprios objetivos, que tende a ser a busca pela formação cultural (*Bildung*) no sentido defendido por Adorno (2016) que a considera inseparável da cultura (*Kultur*), na língua alemã.

Quando a formação se direciona à adaptação, a formação cultural se converte em pseudoformação (*Halbbildung*) e a autonomia se esvai. Nessa perspectiva, a formação cultural tradicional, embora questionável, passa a ser o conceito "[...] que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades" (ADORNO, 2011, p. 7).

Abrimos aqui a necessidade de analisar a relação entre adaptação e integração. Conforme explica Adorno (2008), o conceito de integração é "extremamente amplo", porque significa

[...] que a sociedade na primeira metade, ou, mais exatamente, no segundo quartel do século XIX, ainda tinha uma classe que, por um lado, se encarregava do trabalho social, mas, por outro, ocupava uma posição mais ou menos semi-extraterritorial em relação à sociedade. Ela não se encontrava dentro da mesma, mas também foi envolvida e, como se diz, integrada, e foi completamente enredada e capturada sobretudo pela ideologia dominante, isto é, a chamada indústria

cultural. Se, de um lado, o conceito de integração é visto como 'subordinação a uma visão de conjunto' e como configuração racional de unidades cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração, desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microcóslicas do todo (ADORNO, 2008, p. 124).

Ao relacionarmos formação com educação escolar, é fato que cada vez mais os projetos educativos se direcionam à racionalidade cognitivo-instrumental e, por mais 'inovadores' que possam parecer, em vez de promoverem a emancipação, conduzem à alienação, uma vez que têm como enfoque a adequação do educando às necessidades do capitalismo na sua fase atual (serviços, jogos, criação de novas necessidades etc.).

Buscando investigar a questão da autonomia e da emancipação (ADORNO, 2010a), da contradição da *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 2006) em sociedades capitalistas avançadas, da contradição entre vivência e experiência (BENJAMIN, 2012) e da contradição entre formação e não-formação (ADORNO, 2019), esta pesquisa se volta ao estudo da formação de professores alfabetizadores. Tendo em vista os documentos orientadores dessa formação, a análise centra-se no estudo das bases legais que têm direcionado a formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia no Brasil.

Chegamos, então, ao problema de pesquisa: o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) revelam sobre a formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil?

O objetivo geral é compreender que formação é proposta aos professores alfabetizadores no Brasil, em cursos de graduação. Para tanto, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1) compreender conceitos como formação e não-formação, cultura e pseudocultura, teoria tradicional (iluminismo e positivismo) e Teoria Crítica (dialética negativa), adaptação e emancipação, vivência e experiência à luz da Teoria Crítica da Sociedade; 2) analisar, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, a história do curso de pedagogia, visando compreender que disputas as suas propostas curriculares e suas diretrizes representam; 3) analisar, com base na Teoria Crítica, a política de formação de professores alfabetizadores no Brasil nas últimas três décadas (1990-2020); 4) investigar, mediante as DCNP para a formação de professores

alfabetizadores em cursos de pedagogia e a BNC-Formação, a proposta formativa para o professor alfabetizador.

Quanto à metodologia, a pesquisa é documental, haja vista que são analisadas as diretrizes que vêm orientando a formação inicial do professor alfabetizador no Brasil. A pesquisa é, também, bibliográfica, pois analisamos a literatura acadêmica e científica no que se refere ao processo de aprendizagem da língua escrita (alfabetização) atualmente. Essas abordagens bibliográficas são fundamentais para analisar as mudanças que vêm ocorrendo na compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita por crianças pequenas e avaliar como essas propostas têm sido apresentadas nos cursos de formação inicial de professores.

O primeiro capítulo apresenta o campo teórico que orienta nossas análises, a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para os conceitos que orientam a definição das unidades de análise e o diagnóstico de como se encontra a formação do professor alfabetizador: formação e não-formação, cultura e pseudocultura, teoria tradicional (iluminismo e positivismo) e Teoria Crítica (dialética negativa), adaptação e emancipação, vivência e experiência. São conceitos que orientam a construção de uma abordagem crítica frankfurtiana em relação ao currículo e às diretrizes curriculares como forma de controle do conhecimento e da formação humana nas sociedades capitalistas avançadas.

No segundo capítulo, desenvolve-se, primeiramente, a análise da história dos cursos de pedagogia no Brasil (1918-2020). Em seguida, analisa-se a formação de professores do ponto de vista político, isto é, as políticas para a formação de professores alfabetizadores que vêm orientando a organização destes cursos desde a redemocratização (1990-2020). Posteriormente, o estudo volta-se ao problema das teorias do currículo: afinal, que perspectivas têm orientado a sua construção?

No capítulo quatro, analisam-se os diferentes percursos propostos para a formação de professores para o ensino do português como língua de nascimento. Finalizamos a seção com a análise dos dados e a discussão dos resultados.

Do ponto de vista metodológico, buscamos instaurar uma crítica imanente⁴ – no sentido adorniano – em direção à formação de professores no Brasil. Esta crítica

⁴ Sobre a crítica imanente, recorreremos às palavras de Safatle (2009) a fim de sistematizar as relações entre crítica transcendente, dialética e crítica imanente: “se a crítica transcendente seria assombrada pela noção de sentido como o que se oferece na dimensão do originário, do não ainda integrado à cultura em declínio, se, neste caso, é este originário ou este não completamente integrado que forneceria a direção para a atividade negativa da crítica, só a

se instaura mediante a dialética entre forma e sentido. Assim sendo, intenta-se diagnosticar o estado da formação de professores para o ensino da língua escrita em crianças pequenas no Brasil, com o intuito de refletir sobre possibilidades de superação, sem desconsiderar os limites impostos pelo contexto atual, marcado pelo regime de produção capitalista que, para se reproduzir, limita a possibilidade de emancipação social no que diz respeito à qualidade da aprendizagem inicial da língua escrita. Em outras palavras, a pesquisa desenvolve a “*Dialética do Esclarecimento*” na formação docente: o estudo busca analisar os limites e possibilidades que a modernidade traz em relação à formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil.

O referencial teórico desta pesquisa é a Teoria Crítica – Horkheimer, Adorno⁵, Marcuse⁶ e Benjamin⁷ –, aqui utilizada tanto como referencial teórico como caminho metodológico. Trata-se de teoria que toma como base a dialética, mas busca suprimir o elemento burguês que caracterizava as categorias filosóficas hegelianas. Enquanto o idealismo hegeliano ainda se configurava pela abordagem filosófico-metafísica, Marx, por exemplo, dirige-se à dialética econômico-materialista. Cientes dessa trajetória, os frankfurtianos instituem a crítica ao ideal burguês, assumido e propagado pelo projeto do *esclarecimento*, sem negar a importância filosófica do pensamento dialético hegeliano, para reler a realidade histórico-social pela negação do que tradicionalmente (filosofia metafísica) se constitui como realidade. Por isso, Marcuse (1969, p. 285) afirma: “todo fato só pode ser submetido à análise dialética na medida em que cada fato é influenciado pelos antagonismos do processo social”. Assim sendo, a pesquisa se volta para o estudo da formação de professores alfabetizadores para além do conteúdo: a análise é histórica, sociológica, social, política e econômica.

crítica imanente poderia, para Adorno, realmente fornecer um modelo para a crítica da cultura. Daí porque Adorno chega mesmo a utilizar, em certos momentos, termos como ‘dialética’ e ‘crítica imanente’ como sinônimos” (SAFATLE, 2009, p. 24).

⁵ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt (Alemanha). Faleceu em 6 de agosto de 1969, em Visp (Suíça).

⁶ Herbert Marcuse nasceu em 19 de julho de 1898, em Berlim (Alemanha). Faleceu em 29 de julho de 1979, em Starnberg (Alemanha).

⁷ Walter Benedix Schönflies Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, em Berlim (Alemanha). Faleceu em 27 de setembro de 1940, em Portbou (Espanha).

2. ILUMINISMO E DOCÊNCIA

Diante da problemática que a Teoria Crítica da Sociedade apresenta em relação à tríade mito, Esclarecimento e emancipação humana, este capítulo busca (re)elaborar o referencial teórico e, ao mesmo tempo, aproximá-lo das unidades de análise do objeto de investigação (a proposta para a formação inicial de professores alfabetizadores brasileiros). Três subseções organizam o texto: (i) desafios do magistério na época de predomínio da razão instrumental; (ii) a racionalização da formação humana e do processo de aprendizagem inicial da língua escrita: limites do Esclarecimento; (iii) quando a crítica do conhecimento é crítica da sociedade: propostas curriculares de cursos de formação de professores alfabetizadores como expressão da sociedade administrada.

2.1 Desafios do magistério na época de predomínio da razão instrumental

Horkheimer e Adorno (2006) chamam de “razão instrumental” a que predomina quando o sujeito perde sua autenticidade, se autoconserva, tornando-se um indivíduo cuja formação se limita. A ciência torna-se manipulável para uma determinada finalidade, ou seja, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 21). Com a instrumentalização da razão, predominante nas sociedades modernas avançadas, em uma relação dialética, mito e Esclarecimento se entrelaçam.

A “razão instrumental” (HORKHEIMER, 2007) também passou a fazer parte da educação escolar. No Brasil, com a chegada da ‘ciência moderna’ nos moldes do positivismo⁸, no fim do século XIX, a alfabetização passa a ser concebida como uma questão instrumental/de método. “As discussões político-pedagógicas em torno da problemática do ensino de Língua Portuguesa enfatizavam a busca pelo melhor método, o mais científico e positivo” (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009a, p. 24). A

⁸ Contudo, o ideário positivista de educação, não promoveu a universalização da alfabetização no Brasil: “no plano pedagógico, reduziu os debates sobre a alfabetização a uma questão de método e, no plano político, não se configurou na ampliação dos níveis de alfabetização: em 1920, 65% da população brasileira era analfabeta”, asseveram Araújo, Rêgo e Carvalho (2009a, p. 25).

alfabetização passa, então, a ser considerada como um campo para ‘experiências de laboratório’ com as crianças. Escolher o melhor método, controlar as variáveis e a prontidão, testar, medir, repetir, fixar e memorizar tornam-se os aspectos principais. Nesse sentido, a questão levantada por Benjamin (2012, p. 124) é fundamental: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. A leitura e a escrita, quando passam a ser tratadas como meios, como meros instrumentos para a apropriação de conteúdos escolares, tornam-se vivências, ou seja, quando artificializadas com o objetivo de atender a um determinado método, afastam a criança desse patrimônio cultural; tornam a leitura e a escrita vivências, em vez de experiências em que a escrita, a leitura e a literatura não sejam externas ao estudante. Formalizada, a razão se converte em um instrumento cujas “[...] idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas [...]. São consideradas como coisas, máquinas” (HORKHEIMER, 2007, p. 27). Nesse contexto, o processo de aprendizagem inicial da língua escrita também se torna instrumental: quem conduz o processo de alfabetização é o método racionalizado na cartilha, na apostila ou no livro didático.

Com a formalização da razão, as sociedades capitalistas avançadas recorrem à educação, tornando-a “[...] necessária ao desenvolvimento, pois o capitalismo moderno se apóia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares”, evidenciam Araújo, Rêgo e Carvalho (2009a, p. 30). É a leitura, a escrita e a matemática colocadas como campos do conhecimento em favor da operacionalização da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 2006); não como formação.

É certo que as práticas escolares – e qualquer prática humana – são respaldadas por crenças, ideologias e ‘verdades’. Assim, no pensamento hegemônico do mundo ocidental, que muitas vezes se confunde com o senso comum e o fortalece, a ciência é concebida como neutra e detentora da verdade, como símbolo da racionalidade e da imparcialidade.

Na época de predomínio da “razão instrumental” (HORKHEIMER, 2007), a formação humana também é instrumentalizada. Vemos essa questão, por exemplo, na formação de professores alfabetizadores. Quando na formação inicial desses docentes enfatiza-se a alfabetização por meio de práticas centradas em métodos sintéticos (soletração, silábico e fônico), analíticos (palavração, sentenciação e historietas) e mistos (sintético-analítico ou analítico-sintético), tem-se uma concepção

simplista sobre o processo de aprendizagem de um objeto complexo como é o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A concepção mecanicista/racionalista da linguagem escrita parte do pressuposto de que ensinar a converter letras em sons (leitura) e sons em letras (escrita) é alfabetizar, o que, conforme veremos ao longo desta pesquisa, é uma concepção que se reduz a aspectos imediatos, pois a escrita não é um código, mas um sistema de representação da linguagem⁹. Citamos Soares (2016) para esclarecer o conceito:

A caracterização do sistema de escrita alfabético como um *código*, embora talvez a mais comum, e, em decorrência disso, o uso frequente dos verbos *codificar* e *decodificar* têm sido apontados por muitos como impróprios. Na verdade, um *código* é, em seu sentido próprio, um sistema que *substitui* (como o código Morse, a escrita em Braille) ou *esconde* (como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente – por exemplo, é possível criar um código para *substituir* ou *esconder* os grafemas do sistema alfabético por outros signos. Consequentemente, se se considera seu significado literal, o verbo *codificar* denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético, e o verbo *decodificar* denota, literalmente, a decifração de sinais ou signo traduzindo-os para o sistema alfabético. Assim, este, o sistema alfabético, é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um *código*, a não ser que se considerasse que os grafemas ‘substituem’ os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas *representam* os sons da fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um *sistema de representação*, não como um código (SOARES, 2016, p. 46-47, grifo da autora).

Tolchinsky (apud SOARES, 2016, p. 47-48), vai além e faz a distinção de representações internas de representações externas, definindo que a escrita é “um sistema notacional” de “representações externas”. Assim sendo,

[...] a escrita [...] foi ‘criada deliberadamente para significar algo, para ser interpretada’ ([Tolchinsky] 2003: 7), e se caracteriza por três dimensões: é uma representação *arbitrária*, porque ‘o elo entre formas e conteúdo não se expressa em termos de similaridade, causalidade, relações parte-todo ou conexões lógicas ou naturais’; é uma representação *convencional*, porque exige uma ‘inculcação social

⁹ Para Ferreiro (1985, p. 12), a diferença fundamental entre código e sistema de representação é que “[...] no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados. [...]. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”.

específica', de modo a garantir uma 'uniformidade de interpretação para signos arbitrários' ([Tolchinsky] 2003: 13); e é uma representação *sistemática*, porque 'os signos constituem um sistema': o significado de cada signo é determinado pelo sistema de que ele faz parte ([Tolchinsky] 2003: 14) (SOARES, 2016, p. 47-48, grifo da autora).

Para Tolchinsky (apud SOARES, 2016, p. 48), a escrita é, ainda, um "sistema de notação", porque "é um conjunto limitado de elementos; cada elemento tem uma forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto". Em outras palavras, "[...] a escrita alfabética foi historicamente construída como um *sistema de representação externa*, que se materializa como um *sistema notacional*, não como um *código*" (SOARES, 2016, p. 48, grifo da autora). Conforme foram sendo desenvolvidas pesquisas, sobretudo nos séculos XX e XXI, acerca do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, o conceito de alfabetização expandiu-se e, então,

[...] já não tem sentido falarmos em alfabetização, mas sim em alfabetizações. Um conceito plural, que implica um enfoque integrado e flexível, articulando-se a todos os aspectos da vida, e que para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção de linguagem como totalidade, que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc. (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009a, p. 36).

Dialeticamente, tanto a concepção instrumental quanto a concepção construtivista apresentam limites e possibilidades. Vejamos a concepção instrumental.

Dentre outras questões, a concepção instrumental/mecanicista da língua escrita desconsidera as hipóteses que a criança tem sobre o SEA e, mais que isto, ensina-se a todos da mesma forma (estudo de letras isoladas e textos artificiais, por exemplo). O estudo da linguística e de suas subáreas (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística textual etc.) é importante para o alfabetizador conhecer os limites de concepções mecanicistas de ensino da língua escrita.

Horkheimer e Adorno (2006) trazem considerações acerca da ciência moderna positivista que nos ajudam a compreender os limites da concepção mecanicista de linguagem. Ao rejeitar o que não se enquadra nos critérios de cálculo e de utilidade, busca-se o método para trabalhar o emaranhado do mundo factual a ser ordenado, classificado, unificado pela lógica formal, a fim de permitir a explicação, a previsão e o controle. A ciência passou a matematizar, ordenar e classificar a realidade. É fato que as propostas tradicionais de alfabetização são de base instrumental: os exercícios de prontidão, as práticas de ensino guiadas por cartilhas ou por apostilas e o rígido

controle de quais letras serão ensinadas primeiro (ordenando do ‘mais simples’ para o ‘mais complexo’) conduzem a prática de aprendizagem da língua escrita de maneira mecânica, sob a lógica do adulto já alfabetizado. São exercícios escolares instrumentalizados que distanciam o educando de uma alfabetização viva, ou seja, de uma alfabetização discursiva e interativa de leitura e de escrita¹⁰. Trata-se de uma prática de ensino da leitura e da escrita na qual, por um lado, não há textos (significado) e contextos (significante); por outro lado, restringe-se ao estudo do signo (letras e sons).

Sem ter acesso a novos estudos que deem novos olhares e encaminhamentos ao processo de alfabetização, o docente alfabetizador tende a acreditar que é mais fácil controlar os erros dos alfabetizandos por meio da adoção de métodos de alfabetização de base instrumental/empirista/associacionista.

[...] mesmo quando o professor decide seguir rigorosamente um determinado método de alfabetização, seja de base sintética ou analítica, não pode ter um controle absoluto sobre o processo de compreensão dos alunos sobre o sistema da escrita. Isso porque os alunos estão – durante todo o processo de aprendizagem, qualquer que seja o método adotado – construindo hipóteses sobre a escrita, interpretando como o sistema se organiza e como funciona (FRADE; SILVA, 2005, p. 23, grifo das autoras).

O foco das práticas tradicionais de alfabetização é evitar o erro. Contudo, conforme Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 92), o trabalho do docente alfabetizador não se limita “[...] a procurar relações de superfície entre a forma incorrecta e a correcta (supressão ou adições de letras, trocas, mudanças de posição, etc.) [...]”, mas, sim, buscar “[...] encontrar categorias que se aproximem do processamento efectuado pelo aluno, isto é, tente levantar hipóteses explicativas para cada erro”. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é dialógico: por meio do diálogo entre o educando e o educador, ambos experienciam a literatura, a leitura e a escrita. Cabe ao docente fazer intervenções para que escritas incorretas, por exemplo, sejam superadas.

O baixo desempenho que tem ocorrido no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças brasileiras, muitas vezes, remetido tão somente à frágil

¹⁰ Obviamente, a carência de práticas autênticas, contextualizadas, não ocorre apenas durante a aprendizagem da leitura e da escrita. No aprendizado da matemática, por exemplo, o problema também se faz presente quando, em sala de aula, se estuda o sistema de numeração decimal e as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) de forma descontextualizada.

qualidade da formação dos professores para essa área, está ligado a uma questão mais ampla, isto é, faz parte da crise de formação e conforme aponta Adorno (2000, p. 141).

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

A formação é um aperfeiçoamento das potencialidades humanas, porém, diante do predomínio da não-formação, na sociedade administrada, apesar de o avanço técnico-científico ter trazido importantes mudanças econômicas e sociais, do ponto de vista do indivíduo tem ocorrido uma regressão da autonomia, questão que interfere na alfabetização, como indica Barbosa (1994, p. 15):

Sonhada no século XVIII, a generalização da alfabetização abre uma nova era na história da humanidade. As sociedades ocidentais iniciam, então, um período caracterizado pela revolução permanente que ressoa no plano político, econômico, social e cultural. Época marcada pela emergência das nações democráticas; pelo avanço da industrialização; pelo crescimento das cidades e erupção do individualismo; pela supremacia da cultura visual. E, no centro desse labirinto, a origem da concepção de alfabetização que herdamos.

Na sociedade regida pela troca, o caráter fetichista da mercadoria espalha-se, tal qual a “razão instrumental” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), por todos os espaços sociais, assim como no comportamento dos indivíduos. Se o sujeito não desenvolver a autonomia, torna-se um fetichista, capaz de trocar o seu comportamento, as suas ações e o seu corpo por algum bem do seu interesse. Nesse processo de aniquilação da razão, a cultura se torna massificada e, assim, produz comportamentos e normas padronizadas, hipnotizando diariamente o sujeito que passa a vê-las como naturais. Ele segue as ordens da realidade social, a fim de alcançar a autossatisfação, praticando ações e reações em conformidade com os interesses da sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

Como questiona Castedo (2017, p. 17), “si las teorías sobre la adquisición de la escritura son claras y la investigación didáctica arroja resultados que muestran los beneficios de unas y otras propuestas”¹¹, por que “[...] no se resuelven los problemas de la enseñanza de la escritura en todas las escuelas?”¹² (CASTEDO, 2017, p. 17). Concordamos com a autora que atribuir ao desconhecimento de diferentes metodologias por parte do professor como um fator exclusivo “[...] es un argumento insuficiente y falaz”¹³ (CASTEDO, 2017, p. 17), ou seja, o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, sobretudo de classes populares, não pode ser explicada apenas pela baixa qualidade da formação do professor alfabetizador: trata-se de um problema mais amplo, político, conforme indica a autora.

Primero, supone que las prácticas se deducen de las teorías: los docentes tendrían que aplicar propuestas sin considerar condicionantes externos y internos del trabajo docente (Bronckart, 2007). Segundo, desconoce que las políticas públicas son, como cualquier política, campos de disputas donde las teorías entran en tensión entre sí y con otros intereses y problemas (CASTEDO, 2017, p. 17)¹⁴.

Ler e escrever constituem necessidades básicas em uma sociedade grafocêntrica. Nessa realidade, a alfabetização tornou-se o pilar fundamental da escolarização básica. Assim, criou-se o mito de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo exclusivamente escolar e independente de fenômenos sociais.

A regressão da autonomia remete à urgência de serem revistos aspectos educacionais que insistem na dimensão puramente instrumental da racionalidade pedagógica. Essa heteronomia se faz presente nas práticas escolares de leitura e de escrita quando, desde muito cedo, acondicionam a arte da escrita pela primazia

¹¹ Em português: “se as teorias sobre a aquisição da escrita são claras e a pesquisa didática produz resultados que mostram os benefícios de uma e de outras propostas” (tradução nossa).

¹² Em português: “[...] os problemas do ensino da escrita em todas as escolas não estão resolvidos?” (tradução nossa).

¹³ Em português: “é um argumento insuficiente e falacioso” (tradução nossa).

¹⁴ Em português: “Em primeiro lugar, pressupõe que as práticas são deduzidas das teorias: os professores teriam que aplicar propostas sem considerar as condições externas e internas do trabalho docente (Bronckart, 2007). Em segundo lugar, ignora que as políticas públicas são, como qualquer política, campos de disputas onde as teorias entram em tensão entre si e com outros interesses e problemas” (tradução nossa).

[...] da forma sobre o conteúdo, do objetivo sobre o pessoal, do racional sobre o poético, do funcional sobre o expressivo, do preestabelecido sobre o criativo, do determinado sobre o crítico, do descritivo sobre o dissertativo, do estático sobre o dinâmico, do real sobre a fantasia, do imediato sobre o permanente e do artificial sobre o autêntico (COLELLO, 2012, p. 40).

Como enfatizou Adorno (2008, p. 335), quando a experiência humana se resume ao “aqui e o agora”, “[...] endurece ou solidifica justamente mediante essa fixação no instante”. “O meramente instantâneo e coisificado, esses opostos extremos, coincidem na medida em que ambos abstraem do que é historicamente constitutivo” (ADORNO, 2008, p. 335). Nessa falsa formação acerca das práticas estereotipadas que predominam no processo de escolarização, as produções escritas das crianças “[...] parecem apenas cumprir a tarefa de ‘marcar o preto no branco’, isto é, de preencher o espaço do papel [...]”, assevera Colello (2012, p. 40). Cópias, ditados e colagens no caderno de linguagem são indícios de que a aprendizagem da língua escrita é vista como um processo centrado na memorização e na repetição; não na reflexão e na produção textual, por exemplo.

Em síntese, na época de predomínio da “razão instrumental” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), inúmeras questões se fazem presentes no processo de ensino da língua escrita por parte do docente alfabetizador. Contudo, conforme veremos a seguir, duas questões se sobressaem na maneira de o professor agir sobre o processo de alfabetização de crianças: as concepções de linguagem e as concepções de discurso. Analisaremos essas questões à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

2.2 A racionalização da formação humana e do processo de aprendizagem inicial da língua escrita: limites do Esclarecimento

Walter Benjamin, um dos membros da primeira geração de intelectuais da Escola de Frankfurt, também faz diagnóstico de como o percurso de construção da sociedade moderna resulta em modos específicos de formação. Em seus escritos de 1913 a 1916, Benjamin (1984, p. 34) examina o sistema educacional alemão e se propõe a refletir sobre o “significado histórico atual dos estudantes e da universidade”, para fazer a crítica ao modo profissionalizante do ensino e à vinculação da pesquisa científica a interesses utilitários. Tais relações de poder violentam o espírito criador e o desempenho crítico do pensamento na sociedade atual.

Benjamin (2019a) avalia que tanto o jovem, como o adolescente e a criança, quando ainda não se adaptaram às exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), estão abertos ao mundo sensível. Desse modo, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e da expressão lúdica se organiza como o gérmen do original que pode ser contraposto à experiência reificada do adulto. Em outras palavras, a criança conserva a experiência formativa que se perdeu na história da modernidade.

A formação voltada à razão instrumental, predominante na sociedade de massas, busca manter uma estrutura de poder. Desde o início do século XX, o processo de racionalização da educação tem-se acentuado. Esta racionalização do conhecimento tem sua expressão máxima com a difusão do conceito de currículo. Bobbitt, teórico estadunidense, ao publicar, em 1918, o livro *The curriculum*, deixa evidente que tinha como proposta central que a escola “[...] funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2010, p. 23), isto é, “[...] que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...]” (SILVA, 2010, p. 23). A questão é que, conforme veremos ao longo desta tese, a formação escolar em prol da adaptação e da identificação à realidade com vistas à sua reprodução, portanto a formação escolar como mercadoria, bem como o currículo prescrito com ênfase em habilidades e competências, desabilita a ação da educação, dos educadores e dos educandos contra a lógica do sistema de produção capitalista. Nessa conjuntura, as palavras são agentes e memórias sociais tecidas por uma multidão de fios ideológicos e contraditórios entre si. Dialeticamente, a aprendizagem da língua escrita pode ser voltada à adaptação ou à emancipação.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando em possibilidades de representação, exigidas pela complexificação das relações sociais de trabalho, até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço, de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem, na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido.

Realmente, o texto escrito – representação de uma representação – não conta com quase nenhum elemento extra-verbal (gestos, mímicas, entonação, etc.), que possa vinculá-lo à situação prática que lhe deu origem, de tal modo que toda informação se apoiará unicamente nos elementos próprios da língua escrita (KLEIN; SACHAFASCLER, 2003, p. 32-33).

É importante dizer que, historicamente, as escritas nascem de novas necessidades ligadas às esferas de poder – econômico, religioso e político. Conforme aponta Rojo, baseando-se nas ideias de Barthes e Marty, “[...] os textos e gêneros de textos, ligados a [...] esferas de poder são os primeiros a serem grafados: contas, contratos, registros de dívidas, oráculos, obituários, listas de sanções” (ROJO, 2006a, p. 21), passam a organizar a relação entre pensamento e linguagem nas sociedades ocidentais.

A partir do momento em que a criança nasce, é exposta a enunciados de fala de uma dada comunidade linguística e inicia o processo de aquisição da(s) língua(s) dessa comunidade, com o objectivo de comunicar com os seus membros. Este processo de aquisição é longo e, contrariamente ao que é assumido na generalidade, não se encontra concluído à entrada na escola. [...] múltiplos aspectos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar. Cada professor deve, assim, estar atento à (i)maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo em conta o seu perfil linguístico (GONÇALVES; GUERREIRO; FREITAS, 2011, p. 7).

As diferentes abordagens sobre como ocorre o processo de aprendizagem da língua escrita – a fônica, a construtivista e a sociointeracionista, por exemplo –, bem como a relação que se estabelece entre linguagem e sociedade têm seus fundamentos em diferentes concepções de linguagem.

Cabe destacar que cada concepção de linguagem corresponde a uma concepção de sujeito. Tomando como ponto de partida a linguística moderna, quatro concepções de linguagem se destacaram: o estruturalismo de Saussure, o gerativismo de Chomsky, a ‘análise do discurso’ de Pêcheux; o dialogismo do ‘Círculo de Bakhtin’.

Para Saussure, a língua “[...] é um sistema abstrato voltando-se a si, para si, para seu interior, excluindo todas as questões exteriores” (VARGAS, 2013, p. 284). Nessa perspectiva, o sujeito é excluído da sua relação com a língua. Os teóricos que seguiram a teoria saussuriana são chamados de ‘estruturalistas’, e “o olhar desses estudiosos voltou-se para os estudos fonéticos e morfológicos nos quais a palavra era a unidade de análise”, aponta Vargas (2013, p. 284). Isso significa que, em Saussure, os textos, os diálogos e os gêneros do discurso, por exemplo, não são questões relevantes para a linguística; nem para a aprendizagem da língua escrita.

A segunda linha teórica – o gerativismo de Chomsky –, surgiu na década de 1950. Esse teórico centrou-se nos estudos da sintaxe e na sua análise linguística, interessado pela *competência linguística*, não pelo desempenho individual. Contudo, o sujeito ainda não tem um lugar marcado nos estudos da linguagem em Chomsky. “Enquanto não há espaço para a semântica, para as questões ligadas à significação, o sujeito continua ausente” (PETRI, 2004, p. 67), o que, de fato, ocorre na perspectiva de Chomsky.

Nas décadas de 1960 e 1970, na França, surge a análise do discurso, sistematizada por Michel Pêcheux. Observa-se que, sem ideologia, o sujeito não se constitui. Na teoria discursiva de Pêcheux, parte-se do pressuposto de que o sujeito se constitui como indivíduo porque é ‘enviesado’ pela linguagem e pela história. Esse sujeito da análise de discurso é materialmente dividido desde sua constituição, conforme indica Orlandi (2007). O sujeito “[...] é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 49).

Ainda na segunda metade do século XX, chega ao ocidente outra teoria dialógica acerca da linguagem. Com semelhanças e, ao mesmo tempo, diferenças em relação à defendida por Pêcheux (2014), a abordagem da linguagem de base marxista, cujos principais representantes são Bakhtin e Pavel Medvedev, membros do ‘Círculo de Bakhtin’, enfatizam que a linguagem é discurso. Por sua vez, o discurso nasce de uma situação pragmática, extraverbal, contextual e histórica.

Em Bakhtin (2012), está presente uma definição da relação entre linguagem e ideologia. O autor afirma que toda produção ideológica é de natureza semiótica (“o signo é ideológico”) (BAKHTIN, 2012). Ele também destaca que os “signos-ideias” provêm da interação social, sendo condicionados por ela e apresentando caráter dialógico: inscrevem-se em um horizonte social e dirigem-se a um auditório social (BAKHTIN, 2012). Outro aspecto defendido por esse autor é que todo discurso interior, todo pensamento ou consciência é também de natureza semiótica e dialógica, ou seja, “[...] todo o verbal no comportamento do homem [...] de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social” (BAKHTIN, 2012, p. 86). Isto significa que, ao aprender a ler e a escrever, o sujeito reflete sobre o que escreve, para quem escreve, ‘quando’ é hora de escrever e ‘como’ é escrever, uma vez que a escrita será mais um instrumento de interação nas suas relações sociais cotidianas, não um conteúdo estritamente

escolar. Nesse sentido, ler e escrever, assim como o seu aprendizado, são marcados por atitudes sociais, não por práticas mecânicas (a cópia pela cópia, por exemplo), mas por práticas permeadas por pressupostos interacionais, quais sejam: o discurso, a organização de ideias, a compreensão textual, o conhecimento de mundo e os gêneros textuais.

Mediante essas diferentes concepções teóricas da linguística moderna, emergem abordagens distintas relacionadas à língua escrita e à sua aprendizagem. Geraldi (1984) as esquematiza da seguinte maneira: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como processo de interação. As duas primeiras abordagens negam a relação entre língua e história, desconsideram a interdiscursividade que se faz presente entre sujeitos e sujeitos, textos e textos, textos e sujeitos. Tais relações só serão consideradas na concepção interacional (dialógica) da língua. Nela, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e, então, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e dos interlocutores, no qual se fazem presentes sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

Uma vez apresentadas as diferentes concepções de linguagem, nosso posicionamento é em favor da concepção interacional/dialógica/discursiva. Consideramos que esta concepção coaduna-se com a perspectiva da Teoria Crítica, porque leva em consideração que a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio de um movimento dialético entre o aprendiz (a criança), o educador (alfabetizador) e os textos que circulam socialmente. À luz dessa concepção, constrói-se uma proposta de ensino da língua escrita (alfabetização) que transcende o estudo das unidades menores da língua (letras e sílabas, por exemplo). Rompe-se com a visão unilateral da linguagem que privilegia ora o produtor (também denominado no campo da linguística de enunciador, de emissor ou de locutor), ora o código. Uma noção de texto que tenha esse propósito está articulada a uma concepção de linguagem como atividade discursiva que se efetiva na interação verbal. Logo, a linguagem é tida como uma ação entre sujeitos, portanto, uma ação entre locutor e interlocutor, afirmação e negação (dialética negativa) das relações de (in)dependência que há entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Experiências com a narração de diferentes histórias – fábulas, rimas, cantigas, parlendas etc. – em diferentes “espaços, acervos e mediações” (BRASIL, 2014), permite que ocorra uma questão social fundamental

para o sujeito que está em processo de alfabetização: o acesso à cultura letrada (BRASIL, 2014, p. 8).

Sabemos, porque lemos, que certos álbuns publicados por editores para a infância fazem parte da grande literatura: obras de artistas que, como todas as obras de arte, alimentam nossos imaginários, ampliam nosso olhar sobre o mundo, suscitam nossas dúvidas, enriquecem nossas línguas e falam, com sensibilidade e poesia, da vida, da complexidade do mundo e das relações humanas. Como toda obra literária, eles não nos dizem o que devemos pensar, mas nos ajudam a pensar (BRASIL, 2014, p. 24).

Partimos do princípio de que é nesse processo de interação que os indivíduos, locutores e interlocutores produzem sentidos, produzem a experiência no sentido de Benjamin (2012) com a linguagem em movimento. No processo de interação verbal, o locutor e o interlocutor são sujeitos ativos, na medida em que produzem enunciados e reagem a eles responsivamente, conforme a compreensão que efetivam. A reação responsiva do interlocutor é imaginada pelo locutor que a leva em conta no momento da produção de enunciados (de criação de sentidos por meio da linguagem).

Utilizando a linguagem, o homem pode organizar a atividade prática do grupo, comunicando as informações necessárias e, além disso, pode acumular as experiências realizadas socialmente, num processo de troca e transmissão de informações. Isso é possível, porque essas experiências podem ser codificadas pela palavra. Dessa forma, permite que a geração seguinte – pela aprendizagem – possa continuar o processo de desenvolvimento das formas humanas de vida, a partir do estágio já atingido, sem voltar ao ponto de partida da geração que a precedeu.

Pela linguagem, porém, o homem não só consolida seus laços societários e acumula conhecimentos – transmitindo informações – como também produz a possibilidade da consciência propriamente humana. A linguagem – afirma LEONTIEV – ‘não desempenha apenas o papel do meio de comunicação entre os homens, ela é também, um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos (...) torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade’ (KLEIN; SACHAFASCLER, 2003, p. 32).

Um enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Locutores e interlocutores, nas interações verbais, agem uns sobre os outros e ocupam cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais fazem parte. Portanto, são sujeitos que têm uma história e que estão situados em um contexto social e ideológico. São sujeitos que estão situados na fronteira entre mito e Esclarecimento (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), entre vivências e experiências (BENJAMIN, 2012).

É nos contextos que ocupam que eles produzem e compreendem os sentidos produzidos em seus textos orais ou escritos.

A linguagem se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores, que se diferenciam de acordo com o contexto histórico e cultural. Não há, portanto, um ato de linguagem que se repete, visto que é nas interações verbais que são produzidos sentidos diferenciados pelos interlocutores. A língua vai se constituindo nesses atos de linguagem, nesses processos de interlocução, à medida que os sujeitos, locutores e interlocutores, lançam mão dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de que necessitam para produzir sentidos. Selecionam formas morfológicas, sintáticas, semânticas e estilísticas que lhes servem para produzir seus discursos orais e escritos.

De acordo com Geraldi (1984), o texto é uma “proposta de compreensão” do locutor para o interlocutor, seja ele ouvinte, seja ele leitor. Conforme Koch (2003), o texto é um “[...] evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2003, p. 20). Dessa forma, o texto pode ser compreendido como resultado da história sociocultural do seu produtor e do seu leitor, considerando-o como um processo dialético que se efetiva sócio-histórica e culturalmente.

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 1984, p. 65).

Esta discussão levantada por Geraldi (1984) considera a importância de a escola propiciar um processo de aprendizagem inicial da língua escrita que envolva a criança em práticas interativas, reflexivas e de experiências de uso da linguagem oral e escrita.

A apropriação da leitura e da escrita se processa por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos. É um processo contínuo de descobertas e investigação: as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, na medida em que se valem dos conhecimentos já consolidados para realizar antecipações léxico-semânticas, elaborar hipóteses e realizar experiências, confrontando os conhecimentos anteriores com os novos dados que a experiência lhes fornece, chegando assim a uma compreensão mais ampla (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2008, p. 115).

Nessa perspectiva, as práticas de leitura e de escrita na escola contemplam um interlocutor real para o texto, a fim de construir a imagem desse interlocutor. Este caminho é importante para que a criança tenha condições de fazer uso dos recursos linguísticos e extralinguísticos de que precisa para produzir no outro – o leitor – um efeito de sentido.

Em sociedades letradas, a produção textual faz parte do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, mesmo daquelas que ainda não se apropriaram dos conhecimentos do SEA. Dessa forma, o professor planeja o ensino de maneira que se tornam possíveis práticas reais de uso da linguagem oral e escrita, para que os educandos encontrem, nessas situações, interlocutores com quem possam, efetivamente, colocar-se em dialogia e experienciar práticas de produção de textos orais e escritos articuladas às diferentes necessidades e interesses humanos. Em outras palavras, desde o início da educação básica, é fundamental que os educandos compreendam que, quando escrevemos, produzimos textos com a finalidade de partilhar enunciados e discursos com alguém, por alguma finalidade.

A criança é um sujeito em desenvolvimento. Ela tem necessidades que fazem parte do seu processo de socialização e de construção da personalidade, sendo o brincar pertencente ao universo particular de cada criança e, então, um hábito criado a partir de suas necessidades. Como afirma Benjamin (1984, p. 75), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’”, mas um “fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Nesse sentido, o ‘brincar’ com os discursos orais e escritos faz parte do processo de alfabetização.

Contudo, as abordagens que consideram a linguagem como representação do pensamento (fundamentando-se em uma epistemologia racionalista) ou como instrumento de comunicação (fundamentando-se em uma epistemologia empirista), negam que a língua escrita tenha uma função eminentemente social.

Por outro lado, ler e escrever como processo de ‘decodificação’ e ‘codificação’, de conversão de grafemas em fonemas (leitura) e conversão de fonemas em grafemas (escrita) ancora-se na noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand de Saussure. O signo linguístico, para este teórico, é uma unidade de dupla face, que comporta simultaneamente um significado e um significante. Propostas de alfabetização que se fundamentam nessa perspectiva consideram que o processo de aprendizagem da língua escrita centra-se em uma concepção de ‘montar e desmontar’

palavras – métodos sintéticos, analíticos ou mistos –, trabalhando apenas com o significante, o que explicaria, em partes, o insucesso na compreensão textual de crianças alfabetizadas por estas propostas. “A ênfase no significante em detrimento do significado evidencia também que a alfabetização é pensada como um conjunto de competências autônomas” e, então, o enfoque fonético é “[...] o mais apropriado para ensinar estas competências” (GONTIJO, 2014, p. 33). “Essa escolha produz efeitos danosos para os aprendizes da língua escrita, que apenas aprendem a repetir oralmente sons, sílabas e palavras sem compreensão” (GONTIJO, 2014, p. 40). Nessa perspectiva, de base mecanicista, instrumental, aprender a ler é aprender uma ‘técnica’ (ler é ‘decodificar’ e escrever é ‘codificar’). Vemos, aqui, um dos limites do *Esclarecimento*: ler palavras esclarece, porém, não emancipa o sujeito se este não tem o acesso à cultura letrada, ao texto e ao discurso.

A concepção de Saussure (2006) incita que aprender a ler é aprender a reconhecer palavras e, assim, não visa à compreensão de significados ou construção de sentidos daquilo que se lê. “A linguagem é colocada de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível de significante)” (FERREIRO, 1990, p. 15). O problema é que, conforme alerta Ferreiro (1990, p. 15), “[...] ao dissociar o significante do significado, destruimos o signo linguístico”.

Diante do apresentado até aqui, evidencia-se que a concepção de que a ideologia tem uma relação de proximidade com o fenômeno da linguagem, inspirou uma série de transformações nos diversos domínios dos estudos linguísticos críticos, especialmente a partir do século XX. Passa-se a teorizar que formas simbólicas se tornam um “[...] espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p. 79). Todavia, as formas simbólicas tornam-se ideológicas quando, em determinados contornos históricos e contingentes, são mobilizadas em discursos para estabelecer e sustentar relações de dominação e de controle.

Corroboramos esta abordagem à qual acrescentamos que, pelos teóricos frankfurtianos (Adorno, Horkheimer e Benjamin), fica claro que a ideologia está presente em elementos subjetivos, dentre eles, a formação escolar, incluindo o processo de aprendizagem da língua escrita. Ao aprender a ler e a escrever, a criança aprende não um código, mas uma nova maneira de interagir com os outros, usando uma nova forma de linguagem. Nesse processo, estão implícitas ações como

“hipotetização; transformação; inferência; seleção; análise e síntese; classificação; predição; argumentação; extrapolação; resolução de situações-problema; crítica; opinião etc.” (FERNANDES, 2010, p. 77). O pensar sobre o próprio pensamento (metacognição), bem como o pensar sobre a própria linguagem (metalinguagem), também fazem parte do processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Conforme aponta Scarpa (2004), devido à natureza dos fenômenos linguísticos, o estudo do processo de aprendizagem da língua oral e escrita é uma área multidisciplinar. A relação multidisciplinar entre as ciências linguísticas e outras áreas do conhecimento revela que a linguagem é um fenômeno multifacetado. A língua escrita, parte deste fenômeno, não é algo estático, de regras fixas e imutáveis. A aprendizagem autêntica seria, então, o aprofundamento desse objeto de conhecimento.

Assim, aprender a ler e a escrever é uma experiência (BENJAMIN, 2012), pois ler é se colocar como interlocutor com situações de discursos aos quais nos posicionamos, damos opinião, discordamos, lidamos com vivências e experiências etc. Faraco (2003), baseando-se em ideias do Círculo de Bakhtin, apresenta questões acerca da relação entre linguagem, enunciado e ideologia que, de certa forma, trazem elementos para a problematização da aprendizagem da língua escrita.

[...] é importante lembrar que, para o Círculo [de Bakhtin], a significação dos enunciados tem sempre dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i. e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i. e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2003, p. 47).

A ideologia também é inerente à consciência, visto que é constituída pelo semiótico, cuja ausência implica inexistência de atividade mental. No processo de ensino da língua escrita, a escola tem-se colocado como um mundo à parte do real. A lógica da aprendizagem da língua escrita centrada nos métodos de alfabetização se fundamenta em uma perspectiva cartesiana, racionalista, positivista, linear e de base associacionista. Quando a linguagem é tratada de forma neutra, como um código de transcrição da fala, ela corrobora com o processo de racionalização da formação

humana, explicitando os limites do Esclarecimento. É a alfabetização como “mistificação das massas” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006).

Na medida em que desconsideramos outras formas de manifestação verbal, tanto no campo da oralidade, como no campo da escrita, impedimos que os sujeitos recriem a sua linguagem a partir de sua perspectiva. Se por um lado, é necessário normatizar um sistema de códigos para que a linguagem se torne mais eficaz diante das variações, por outro lado é necessário considerar as diferenças envolvidas no processo de elaboração de novos saberes que a escola busca produzir (RÊGO; CARVALHO; FERNANDES, 2009, p. 30-31).

No exercício pedagógico das práticas de leitura e de escrita em que predominam atividades artificializadas/obscurecidas por meio de palavras, frases e textos artificiais, há o apagamento ou o enfraquecimento de uma importante característica da linguagem: a interacionalidade dialógica e constitutiva. A interação social por meio da linguagem oral e escrita é decisiva porque “[...] nem sempre, no seu dia-a-dia, as crianças têm as mesmas oportunidades de falar, participar de conversas, folhear livros, ouvir histórias”, explicita Rojo (2006, p. 21), sobretudo com o empobrecimento que a modernidade tem trazido às experiências com narrativas, como evidencia Benjamin (2012).

O que é, então, o objeto do processo de alfabetização? É a própria língua, o que nos leva a pensar que, o elemento norteador do processo de aprendizagem da língua escrita não é “[...] a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto, oral e escrito, enquanto unidade de sentido da língua” (KLEIN; SACHAFASCLER, 2003, p. 34).

Trabalhar com o discurso, com o texto, é trazer para o contexto escolar, para a sala de aula, a disputa ideológica que acontece na sociedade; é abrir caminho para a possibilidade de formação de um sujeito crítico, autônomo e emancipado.

Diante do exposto sobre a relação entre concepções de linguagem, de discurso e de alfabetização, entendemos que a concepção que melhor pode explicar a aprendizagem inicial da língua escrita é a que a considera como um processo multifacetado – as muitas facetas (SOARES, 2016) –, complexo, que melhor se desenvolve quando há a interação, a experiência (BENJAMIN, 2012) com a língua escrita. Contudo, questionamos: essas discussões acerca dos avanços e dos limites das diferentes abordagens com relação às concepções de linguagem têm feito parte da formação inicial de professores alfabetizadores?

2.3 Quando a crítica do conhecimento é crítica da sociedade: os currículos de cursos de formação de professores alfabetizadores como expressão da sociedade administrada

Max Horkheimer (1989), fez a distinção entre *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, como foi intitulado o próprio artigo. Sobre este trabalho, ele comenta:

Em meu ensaio 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica' aponte a diferença entre dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no *Discours de la Méthode*, cujo jubileu de publicação se comemorou neste ano, e o outro, na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1989, p. 69).

O raciocínio que Horkheimer (1989) aplicou à teoria em si se aplica aos três grupos de teorias do currículo, conforme Silva (2003): teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

As teorias do primeiro grupo – o currículo como uma questão técnica em Bobbitt e Tyler, por exemplo – tentam ser neutras, científicas e desinteressadas (SILVA, 2003), na medida em que o consideram como um instrumento que guia os processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de metodologia, de didática, de organização, de planejamento, de eficiência e de objetivos a serem seguidos por um programa de estudos. O termo currículo, embasado nas 'teorias tradicionais', foi redimensionado no século XX quando se generalizou o termo na educação, acoplado a noções de controle, de padronização, de eficiência e de administração educacional e social.

Já as teorias críticas e pós-críticas do currículo preocupam-se com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011). A diferença é que as teorias críticas

do currículo – Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron, por exemplo – ocupam-se da relação entre conhecimento e ideologia, da questão da reprodução cultural e social, do poder, da classe social, do capitalismo, das relações sociais de produção, da conscientização, da emancipação e da libertação, do currículo oculto e da resistência (SILVA, 2011). Por sua vez, as teorias pós-críticas se desenvolvem a partir de unidades de análise como a identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e o discurso, o saber-poder, a representação, a cultura, o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade e o multiculturalismo (SILVA, 2011).

As teorias do currículo tentam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados para compor o plano de estudos de um curso de licenciatura, por exemplo. Estão envolvidas em questões de poder, já que selecionar é uma operação de poder e de controle, como destaca Marcuse (2015).

O diagnóstico do presente em relação à formação de professores alfabetizadores aponta que os currículos de cursos de licenciatura voltados à formação de professores alfabetizadores tendem a ter uma profunda relação com a sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

Assim, levantamos a seguinte pergunta: qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Direcionando essa pergunta para a questão específica desta pesquisa, questionamos: os currículos de formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil, ou seja, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, estão organizados de maneira distinta entre si? Quais as implicações da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) para a formação do professor alfabetizador?

Do ponto de vista de uma teoria crítica do currículo, há uma intencionalidade nele, qual seja, a de adaptação do sujeito à sociedade tal como ela é; não à transformação da sociedade.

No caso do Brasil, a relação entre currículo e formação de professores como um “território em disputa” (ARROYO, 2013) se intensificou com a aprovação da Lei n.º 9.394/96 e, posteriormente, com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, e com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Observa-se, também, um aumento da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores.

Pouco tempo após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002, definiram-se

novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.

Diferente do currículo mínimo, mecanismo que define até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores, as diretrizes curriculares orientam, em linhas gerais, a reforma desses cursos. O currículo mínimo, ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos, mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização. As diretrizes curriculares, ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 293-294).

Assim sendo, desde as diretrizes curriculares de 2015, os cursos de licenciatura, no Brasil, passaram a lidar com uma flexibilização fortemente influenciada pelo discurso da diversidade, dos regionalismos etc. É a formação de professores atendendo à sociedade unidimensional e ao regime de acumulação flexível – o toyotismo. Contudo, as mudanças foram mais expressivas nos cursos de pedagogia, uma vez que eles passaram a ter currículos variados, com várias habilitações em uma única graduação.

Com diferentes organismos internacionais interferindo na formulação e no desenvolvimento de currículos de formação de professores alfabetizadores brasileiros, por exemplo, para além do atendimento das orientações dos organismos (BM, FMI, ONU, Unesco, Unicef etc.), os cursos se voltam ao atendimento das necessidades do capital em um contexto em que se tem necessidade de formar sujeitos com capacidades de criar ocupações, já que acompanha o progresso tecnológico a liberação do trabalhador, todavia as relações sociais permanecem fundadas na hierarquia entre aqueles que dispõem da força de trabalho e aqueles que dispõem dos meios de produção.

Dessa forma, os cursos de pedagogia, buscando atender a uma questão socioeducacional – a formação de professores em nível superior –, enfrenta a problemática de que formar em faculdades, em centros universitários e em universidades eleva os custos da formação inicial de docentes e, então, para ‘fazer mais com menos’, esses cursos têm sido cada vez mais ofertados na modalidade a distância e por instituições privadas. Por outro lado, para atender às demandas de adaptação ao contexto social, os cursos oferecem formações que se ajustam às diretrizes e, então, oferecem diferentes habilitações – educação infantil, anos iniciais

do ensino fundamental, formação de docentes, gestão educacional etc. – o que tende a elevar a quantidade de disciplinas e a diversificar os focos de estudo e de estágios nesses cursos, por exemplo. Ao buscar equalizar a formação em pedagogia, amplia-se o acesso ao conhecimento didático-pedagógico, mas restringe-se a experiência na perspectiva de Benjamin (2012a), limitando-se à vivência.

É importante esclarecer que a não-formação não é uma problemática presente exclusivamente na formação de professores, tampouco se inicia em cursos de nível superior. Conforme o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, a crise da formação humana tem se generalizado, na medida em que o mesmo processo de Esclarecimento que levou a um progresso da técnica e da razão trouxe consigo a barbárie.

Adorno (2008, p. 210) explica que a visão dialética

[...] se constitui simplesmente um resultado superior do pensamento. Eu diria que o pecado do positivismo consiste em eliminar essa consequência do pensamento, esse progresso da formação teórica a partir de sua própria necessidade, em prol de uma ingenuidade obtusa da imediatez, tal como esta é inteiramente alheia às ciências naturais muito mais desenvolvidas, que permanentemente tem necessidade de formações teóricas do tipo das que os positivistas querem justamente proibir aos sociólogos dialéticos.

No percurso da formação, o conceito de indivíduo idealizado pelo iluminismo, cujo fundamento se encontra na autonomia como garantia de liberdade e de emancipação, já não se sustenta. Defender a educação como um meio de resistência à barbárie parece ser o caminho fundamental para a formação, pois “[...] o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2010b, p. 125).

Para Adorno (1968), a educação regulada pela severidade e pela disciplina extrema é condição propícia para a barbárie. A dureza significa indiferença com relação à dor. E a indiferença é um dos obstáculos ao pensamento crítico e à educação para a emancipação. Impedir a criança de narrar, de dizer e de escrever o que pensa sobre o mundo e sobre a própria escrita é empobrecer a língua e a linguagem, fatores que têm sido evidenciados nas sociedades modernas industrializadas. O discurso tem sido de que o sujeito lê, mas não compreende o que lê. Contudo, isto pode estar ligado, em partes, à ausência do diálogo e da narração (BENJAMIN, 2012) durante o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Apesar do avanço da ciência, da tecnologia e da escolarização, nas sociedades capitalistas avançadas, o processo de conhecimento da língua escrita e suas “muitas facetas” – sobretudo a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural (SOARES, 2016) – ainda é restrito, porque, como a história da alfabetização tem revelado, persiste uma concepção teórica tradicional/mecanicista/cartesiana de alfabetização que, ao colocar o método como questão central, privilegia ou sequencia as “muitas facetas” (SOARES, 2016), marginalizando as demais. Vale lembrar, como Horkheimer e Adorno (2006) disseram, há uma relação dialética entre mito e esclarecimento e, então, no caso da alfabetização, sequenciar/metodizar, na verdade, obscurece o processo. Quem alfabetiza autenticamente não é o método, é o professor que, como narrador (BENJAMIN, 2012), ao aproximar a criança das práticas culturais que envolvem a cultura escrita, os chamados “eventos de letramento” (SOARES, 2016), permite que a criança pense, reflita, aprenda a estabelecer a relação letra-som e som-letra, leia e escreva, em textos e contextos reais. Consequentemente,

[...] se reconhece, e se defende, como resposta à *questão* dos métodos, que, em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, **embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado**, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35, grifo da autora).

Perante o avanço no nível de formação e de profissionalização da profissão docente, a formação inicial de alfabetizadores estaria pautada no perfil de um egresso formado com base na humanização ou na disciplina extrema? No contexto atual, estaria a formação de professores caminhando rumo à formação para a autonomia?

Em sociedades letradas contemporâneas – como é o caso do Brasil –, a interdependência entre a alfabetização e a política¹⁵ faz parte de uma relação que

¹⁵ Esse fenômeno, entretanto, conforme explicita Mortatti (2010), “[...] não é exclusivo de nossos dias e pode ser observado desde o final do século XIX”. “Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos ‘políticas públicas’, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque [são] considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada(s) teoria(s) educacional(is),

[...] impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, [...] [demandando] a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais (MORTATTI, 2010, p. 329).

Como o objetivo desta tese não é (re)criar uma “historiografia da alfabetização”, o recorte acerca da relação entre ela e a política será específico. Partimos da década de 1990, porque nesse período as políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização passaram a contar com uma “agenda globalmente estruturada”. São as políticas sociais públicas, isto é, o Estado burguês em ação, assumindo uma nova forma de perpetuação do sistema capitalista: o controle da formação. Essa é a lógica que rege a não-formação denunciada pelos frankfurtianos.

A partir da década de 1990, a defesa do Ministério da Educação (MEC) é no sentido de uma formação humana voltada à racionalidade técnica, ao aprender a aprender, ao saber fazer e à pedagogia das competências. Essa proposta de formação articula-se às exigências de organismos financeiros multilaterais e às novas configurações do mundo pós-moderno e globalizado.

A concepção de organização curricular ajustada à pedagogia das competências é apresentada pelo MEC como a perspectiva capaz de instrumentalizar os professores para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem de seus discentes. Por isso, o foco no conhecimento socialmente útil, capaz de mobilizar habilidades geradoras de competências, torna-se central nas reformas curriculares implementadas pelo MEC nesse período, bem como em orientações contidas em diretrizes educacionais dos diferentes níveis de ensino.

Para Adorno (2005), a educação regulada pela severidade e pela disciplina extrema é condição propícia para a barbárie. A dureza significa indiferença com relação à dor. E a indiferença é um dos obstáculos ao pensamento crítico e à educação para a emancipação. Diante disso, como fica a questão da formação de professores? Perante o progresso no nível de formação e de profissionalização da profissão docente, a formação inicial estaria pautada no perfil de um egresso formado com base na humanização ou na disciplina extrema? No contexto atual, estaria a formação de professores caminhando rumo à barbárie e à (pseudo)formação.

fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá(dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Por considerar os cursos ofertados nas universidades excessivamente academicistas excessivamente teóricos, estando, portanto, desajustados da concepção de formação docente defendida pelo MEC, fortalece-se o discurso segundo o qual a formação de professores deveria ocorrer, prioritariamente, nos institutos superiores de educação. Posicionando-se contrária à proposta do MEC, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) defende que a formação docente deveria ocorrer em universidades “[...] como forma de assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; formação continuada de qualidade referenciada no social, como direito do profissional da educação” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 4).

Sobretudo a partir do final do século XX, políticas públicas¹⁶ direcionadas à alfabetização têm sido implementadas e avaliadas em níveis macro e micro: organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) etc. – e governos – federal, estaduais e municipais. Contudo, os direcionamentos não têm sido os mesmos em todos os continentes, países, estados e municípios. Diante disso, vale recorrer à afirmação de Mortatti (2010, p. 331) de que é no nível “[...] didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos e disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico”.

No caso do Brasil, da década de 1990 aos dias atuais quatro modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização têm feito parte do cenário das políticas públicas, os quais podem ser denominados, sinteticamente, os três modelos primeiros modelos teóricos de construtivismo, interacionismo linguístico e letramento (MORTATTI, 2010). A partir de 2019 encontra-se em pauta um quarto modelo teórico que, pautando-se na perspectiva da “educação baseada em evidências”, tem buscado organizar a “alfabetização baseada em evidências científicas”. Essa tendência pode ser vista na Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, até o momento, tem implementado três programas: “Conta pra mim”, “Tempo de

¹⁶ Utilizamos aqui expressão políticas públicas no sentido de “[...] conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (GUARESCHI; COMUNELLO; NARDI, 2004, p. 180).

Aprender” e “Alfabetização Baseada na Ciência”. Do ponto de vista epistemológico, trata-se de uma proposta baseada em ciências cognitivas e, do ponto de vista específico da alfabetização, a centralidade do método fônico e da consciência fonológica é apresentada como a grande novidade e como a solução definitiva e revolucionária para os problemas referentes à alfabetização no Brasil.

Esses modelos teóricos têm, de maneira implícita ou não, fundamentos em diferentes perspectivas epistemológicas, veem diferentes sujeitos no processo de alfabetização e a alfabetização com diferentes finalidades; assim sendo, “trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas” (MORTATTI, 2010, p. 333), diferentes olhares acerca da relação entre o Estado e a formação dos cidadãos.

Da década de 1990 aos dias atuais tem ocorrido um processo de redefinição do papel do Estado, decorrente de uma nova racionalidade político-econômica influenciada pelo (neo)liberalismo e pela teoria da Terceira Via que, embora partam de diagnóstico comum, propõem estratégias diferentes de superação da crise do Estado.

A partir da década de 1990, governos municipais, estaduais e da esfera federal passaram a desenhar as políticas públicas para a alfabetização por meio da parceria entre órgãos da administração pública e universidades públicas; um movimento

[...] de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas, de acordo com as quais se reafirmava a importância estratégica da alfabetização para a consecução dos ideais de redemocratização do país (MORTATTI, 2010, p. 337).

Esse movimento também ocorreu em relação à alfabetização, conforme explica a autora no seguinte trecho:

[...] o avanço dos estudos e das pesquisas sobre alfabetização relacionados com a tendência, verificada nas últimas décadas, de a alfabetização se constituir como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar. Essa tendência, por sua vez, relaciona-se com a expansão dos programas de pós-graduação em educação, os quais se tornaram responsáveis pela formação de quadros de várias universidades brasileiras; com a gradativa organização dos serviços de extensão universitária, visando à aplicação e à justificativa social da pesquisa científica; e com o fato de pesquisadores ligados às universidades públicas terem passado a publicar textos de síntese e divulgação das novas ideias sobre alfabetização, seja na forma de artigos publicados em coletâneas oficiais ou em revistas especializadas, seja na forma de livros em coleções de iniciação ou destinadas explicitamente a cursos de formação de professores,

substituindo os antigos manuais de ensino. A prática de tradução de livros e artigos com resultados de estudos e pesquisas *de ponta* também se disseminou rapidamente, fenômeno acompanhado pelo lançamento de coleções específicas por editoras que se especializaram no ramo e pelo surgimento de várias revistas especializadas em educação, ensino e leitura – além de números e cadernos especiais dessas revistas dedicados à alfabetização – que passaram a divulgar, além de estudos e pesquisas, muitos relatos de experiências bem-sucedidas baseadas nos novos modelos teóricos relativos à alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 337-338, grifo da autora).

Constata-se, assim, que as universidades¹⁷, em parcerias¹⁸ com os governos, têm definido programas que vão desde o desenho de políticas educacionais, passam pela formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e se encerram na elaboração e/ou aprovação de materiais didáticos (jogos, livros didáticos, manuais etc.). Como questiona Mortatti (2010, p. 339),

Como o Estado, em sua função indutora, articuladora e reguladora de políticas públicas (especialmente para a alfabetização [...]), baliza suas decisões políticas, considerando também a relatividade das verdades científicas e do conhecimento autônomo produzido nas universidades públicas?

É a partir desta questão que se adentra na problemática do currículo de formação de professores alfabetizadores.

Se os acadêmicos dos cursos de formação de professores não desenvolvem sua autonomia profissional e intelectual, futuramente, no exercício da profissão, possivelmente terão dificuldades para buscar estratégias para os desafios presentes no dia a dia da escola, permanecendo na menoridade, já que dependerão de um direcionamento externo para pensar o seu trabalho como alfabetizador. Além disso, poderão encontrar obstáculos para sua própria formação cultural, quando não,

¹⁷ “[...] o novo tipo de parceria entre órgãos do poder público e docentes pesquisadores das universidades públicas decorre sobretudo de opções e decisões políticas, não meramente técnicas nem meramente derivadas da verdade científica do momento, a qual pode também ser considerada *semimercadoria* que circula no simbólico *mercado científico*” (MORTATTI, 2010, p. 339, grifo da autora).

¹⁸ “Se o diagnóstico neoliberal aponta a *falta de competitividade* como a grande fragilidade da economia na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma *semimercadoria* no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior” (SGUISSARDI, 2005, p. 215, grifo do autor).

deixando de estudar¹⁹ à medida que passam a lecionar. Em outras palavras, a autoridade do ensino – o professor –, corre o risco de se tornar mais um sujeito que faz parte do processo de não-formação que caracteriza a época de predomínio da razão instrumental (HORKHEIMER; ADORNO, 2006). Dessa forma, é evidente a ausência de um projeto formativo consistente. A renovação como fator de diálogo com o moderno é assumida para a descontinuidade formativa. A vulnerabilidade das tendências pedagógicas revela o problema filosófico de fundo: o porquê e o para quê da educação.

A filosofia da educação é uma temática importante na formação de professores, pois está relacionada à emancipação humana. Por meio dela, o professor é capaz de se colocar em um movimento de constante reflexão sobre o seu trabalho, buscando, justamente, avaliar se a educação escolar está contribuindo para o desenvolvimento humano e para a emancipação ou, meramente, para a reprodução da sociedade burguesa.

Shulman (apud Pereira, Viana e Silva, 2015), na busca pela recuperação da identidade profissional do professor, indicou sete categorias de conhecimento que definem o saber de base desses profissionais: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos estudantes; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educativos e seus fundamentos históricos e filosóficos.

Quanto à última categoria de saberes proposta por Shulman (apud PEREIRA; VIANA; SILVA, 2015) – conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educativos e seus fundamentos históricos e filosóficos –, o docente que dispõe de uma formação que possibilita tanto o conhecimento do processo de alfabetização (o particular), como a compreensão da alfabetização como expressão do universal e de forma dialética, isto é, em movimento, reconhece-o como histórico e social.

Sobre a relação entre a dialética e a formação, de certa forma, não são poucos os momentos nos quais Adorno “[...] parecerá disposto a afirmar que a *atividade da negação* deve aparecer como o fermento da verdade da cultura e do esclarecimento,

¹⁹ Embora não seja a temática de investigação desta pesquisa, convém esclarecer que estamos cientes de que a formação docente não inicia nem se encerra com a formação inicial (graduação). Sabemos da importância da formação continuada (em serviço) do professor. Contudo, no Brasil, no contexto de descentralização da educação por parte do Estado, a sua oferta tem sido limitada (cf. RODRIGUEZ; SILVA, 2015).

como se a atividade da negação fosse [...]” (SAFATLE, 2009, p. 21, grifo do autor), a autêntica “[...] manifestação de um conceito crítico de razão” (SAFATLE, 2009, p. 21). De fato, a crítica de Adorno à cultura se deve à perda de sua capacidade de crítica e de autocrítica. Por meio do conceito de indústria cultural, Horkheimer e Adorno (2006) denunciam que a cultura está sendo tratada pela classe dominante como uma indústria, com instrumentalização burocrática, estabelecendo, inclusive, que esta seja eficiente e eficaz.

A inserção do educando na cultura é condição para a sua superação do protótipo burguês de industrialização da cultura. Caso contrário, permanece o fenômeno que Adorno (2011, p. 7) denominou “semiformação socializada”, isto é, a crença de que a apropriação da cultura de massa seria a apropriação da verdadeira cultura. Em síntese, a apropriação da cultura, embora questionável, é necessária para a superação da pseudocultura.

Há, no caso da formação do professor alfabetizador, duas questões culturais que, de certa forma, são paradigmáticas: o conteúdo, isto é, o que ensinar e o didático-metodológico, ou seja, como ensinar.

Quando aplicamos a abordagem crítica ao processo de ensino da língua de nascimento do aluno, infere-se que a formação cultural envolveria o seu desenvolvimento linguístico, de maneira que possa interagir/dialogar com os outros por meio da língua escrita. Conforme indicam Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011, p. 15), o nível de desenvolvimento linguístico é

[...] um factor crucial de sucesso social, dependendo dele quer o percurso profissional, quer a satisfação das necessidades básicas de intercomunicação de todos os seres humanos, em tipos de relação diversos e complementares: as relações em família, nos grupos de amigos, no meio profissional, em espaços públicos, como tribunais ou repartições de finanças, etc.

A formação de professores envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a dos conteúdos, uma vez que este é o caminho para o elo da teoria com a prática e vice-versa. Entretanto, no campo da alfabetização, o abandono da teoria tem sido constante. No caso do Brasil, a história da alfabetização²⁰ revela a presença da

²⁰ A importância do estudo da história da alfabetização estar presentes em cursos de formação de professores alfabetizadores é concreta por, pelo menos, três motivos: conhecer as implicações de determinadas metodologias na formação de leitores e escritores; analisar as próprias concepções de aprendizagem que fazem parte da visão acerca da aprendizagem da leitura e da escrita; ter respaldo para analisar métodos e propostas que se dizem ‘inovadoras’.

disputa em torno dos métodos como a solução para os problemas que o país enfrenta nessa área, o que dá indício de recuo do reconhecimento do nexos entre prática de alfabetização e teoria, ou seja, entre fazer e conhecimento.

Adorno (2008, p. 234) enfatiza que o “estudo de textos importantes do passado constitui parte integral do estudo acadêmico [...]”. No caso da formação do professor alfabetizador, é importante o estudo de textos clássicos da linguística e da alfabetização, a fim de conhecer a história dos dogmas, ou seja, compreender que certas crenças acabam persistindo e, por outro lado, para se precaver do discurso do obsoleto, isto é, reconhecer que certas práticas que se dizem ‘novas’, na verdade, já fizeram parte da história da alfabetização, enquanto outras taxadas de ‘obsoletas’ não chegaram a ser implementadas.

Quando professores limitam o seu trabalho àquilo que vem ‘pronto’, resumem-no à reprodução e, então, sujeitam-se a empregar conteúdos e metodologias de ensino que lhes são impostos²¹. “O sujeito deixa de lado, então, a busca pelo esclarecimento, que traria luz à sua formação, para assumir um papel de receptor, aquele que somente recebe e transmite”, apontam Monteiro e Ferreira (2018, p. 72).

Trata-se de uma formação calcada na epistemologia positivista, na qual especificamente a alfabetização é concebida com base em um caminho que “[...] representa um processo uniforme, cumulativo, hierarquizante [...] em que as crianças aprendem a identificar os sinais gráficos [...] e associá-los aos sons correspondentes” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2008, p. 38). É o processo de não-formação sendo regido pela lógica da sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

A tensão entre a complexidade trazida pelas diferentes vivências que aparecem na sala de aula e a simplificação que as cartilhas prometem estimulam a professora a optar pelo caminho aparentemente mais simples e mais seguro. Entretanto, para o sujeito que está se alfabetizando, seja a criança ou o adulto, apropriar-se da língua

Esta história revela que “[...] desde o século XVII, já eram adotados, especialmente nos países protestantes, os métodos analíticos de ensino (palavração e sentençação) da leitura, em contraposição aos métodos sintéticos (soletração e silabação), adotados pela Igreja Católica” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2009, p. 56).

²¹ O sujeito que dispõe de autonomia não aceita aquilo que lhe é imposto. “Se o sujeito enxergasse o que lhe é imposto, que nada mais é que a forma de alienar e fazer com que seja apenas um braço a mais para mover a grande máquina que sustenta o estado maior, que é alienador, ele ‘seria capaz de inverter a direção do espírito do progresso impiedoso, ainda que este estivesse em vias de atingir sua meta’ (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 39). Porém, o que vemos é que a razão dominante exige sacrifícios inquestionáveis, sacrifícios que o sujeito acredita que por eles será beneficiado”, apontam Monteiro e Ferreira (2018, p. 75).

escrita, como se fosse apenas um código de transcrição sonora, implica abrir mão do conteúdo, do sentido e das múltiplas possibilidades de expressão, comunicação e informação que caracterizam a produção escrita (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2008, p. 38).

Repensar, examinar e refletir constantemente sobre o seu trabalho como profissional da educação, sobre sua formação e suas condições de atuação, com a finalidade de pensar nos obstáculos, é um caminho para que educandos e educadores se constituam indivíduos autorreflexivos.

No caso do processo de aprendizagem da escrita, dissociá-la da experiência (BENJAMIN, 2012) com a cultura letrada teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. Diante disso, questionamos: reconhecidas as complexidades que fazem parte do processo de alfabetização, como estas questões têm chegado às políticas públicas educacionais e à formação de professores no Brasil?

Hobsbawm (1995) caracteriza a época contemporânea, especificamente o século XX, como a “era dos extremos”. Embora o autor não se refira ao século XXI, inferimos que neste século a era dos extremos permanece, tendo em vista que mudanças tecnológicas e de recomposição do sistema mundialmente presentes no século XX, intensificaram-se no século XXI.

Nessa reorganização, o Brasil tem tido a política educacional organizada com base na “Agenda globalmente estruturada”, seguindo as propostas econômico-sociais guiadas pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal).

O Brasil, apesar de ter sua economia classificada em 2017 como a oitava maior do mundo, com um Produto Interno Bruto (PIB) de 2,056 trilhões de dólares, é considerado um país subdesenvolvido, populoso (estimada em mais de 210 milhões de habitantes – ano de 2019 –, sendo o quinto país mais populoso do mundo), com alta desigualdade socioeconômica, percentual alto de desemprego (11% da população economicamente ativa, em dezembro de 2019) e está localizado em uma das regiões mais pobres do mundo: a América Latina.

A Cepal é a agência que, desde o fim dos anos 1970, tem delineado uma agenda para a educação no continente latino-americano. A partir de 1981, por meio do Projeto Principal para a Educação (1981-2001), a Cepal identificou na região latino-americana problemas educacionais, como “[...] bajo financiamiento, insuficiente oferta

educativa, escasos medios e infraestructura escolar y bajos niveles de calidad”²² (UNESCO, 1998, p. 6), que refletiam na persistência do grande número de analfabetos, de baixa escolaridade, altos índices de evasão escolar e desarticulação entre educação e trabalho.

Formação de professores é uma temática citada no documento da Unesco (1985, p. 10-11) em vários trechos. Na primeira parte, no diagnóstico sobre a situação e as ações desenvolvidas em torno de Projeto, consta:

iii) Objetivo relativo al mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación.

36. Cambios en los sistemas, contenidos y métodos de formación y perfeccionamiento del personal docente en función de los objetivos del Proyecto.

[...].

39. [...]. En muchos países se están desarrollando esfuerzos para actualizar y perfeccionar a los maestros en servicio y para mejorar el contenido científico de los programas de formación.

[...].

46. Los problemas en el campo de la formación de docentes son todavía grandes. Programas muy tradicionales, poca práctica real, escasa relación entre la preparación del educador y el medio en el que va a trabajar, dificultades de coordinación y control de la calidad de los programas y la falta de un sistema de comunicación son algunos de estos problemas. Actualmente está en proceso de organización una red de centros de capacitación y formación de educadores con el fin de abrir mecanismos para el intercambio de experiencias y para prestar ayuda mutua en este campo²³.

Nas recomendações apresentadas aos Estados-membro da Cepal consta, no item 9, “Intensificar y asociar los programas de capacitación de los distintos tipos de

²² Em português: “[...] baixo financiamento, oferta educacional insuficiente, meios e infraestrutura escolar escassos e baixos níveis de qualidade” (tradução nossa).

²³ Em português: “iii) Objetivo relativo à melhoria da qualidade e eficiência do ensino”. “36. Mudanças nos sistemas, conteúdos e métodos de formação e aperfeiçoamento do corpo docente com base nos objetivos do Projeto. [...]”. “39. [...]. Esforços estão sendo feitos em muitos países para atualizar e desenvolver professores em serviço e para melhorar o conteúdo científico dos programas de treinamento. [...]”. “46. Os problemas no campo da formação de professores ainda são grandes. Programas muito tradicionais, pouca prática real, má relação entre a preparação do educador e o ambiente em que vai trabalhar, dificuldades de coordenação e controle da qualidade dos programas e a falta de um sistema de comunicação são alguns desses problemas. Atualmente, está em processo de organização uma rede de centros de formação e formação de educadores para abrir mecanismos de troca de experiências e de assistência mútua neste campo” (tradução nossa).

agentes educativos a las necesidades que plantean los programas y proyectos del Plan Nacional de Acción o Documentos Equivalentes”²⁴ (UNESCO, 1985, p. 27).

No documento, nota-se forte tendência à administração também no campo educacional, pois conceitos-chave como capacitação, controle de qualidade e eficiência são amplamente enfatizados.

Nesse quadro, a indagação sobre a formação dos professores tem sido explicitamente instituída como variável importante com relação à educação em línguas (língua de berço, isto é, alfabetização).

Na verdade, a forma como os professores se posicionam face às perspectivas teóricas disponíveis no domínio da educação em línguas ou ao discurso regulador do Estado, as opções que tomam em relação aos conteúdos, à pedagogia e à avaliação, as decisões que assumem quanto aos registros discursivos que legitimam no quadro da sua prática profissional articulam-se, embora de modo variável, com os princípios, as práticas e os conteúdos característicos dos processos formativos em que estiveram envolvidos (SANTADE, 2011, p. 79).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) introduziu mudanças subjacentes à exigência da graduação como o nível mínimo de formação para o professor alfabetizador. Desde então, tivemos várias mudanças na política de formação de professores. A mais recente é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), medida que, dentre outras questões, busca garantir que todos os processos implementem as aprendizagens previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O currículo surgiu como uma invenção da sociedade ocidental, junto do projeto de escolarização, em um contexto histórico de transformações da modernidade, com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões de valores religiosos, morais e sociais esperados para o momento e, então, tornar possível um modelo de sociedade (POPKEWITZ, 1994). Nesse contexto, ‘domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos era mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los’ (VARELA, 1999, p. 81). Desse modo, não por meio de uma força repressora, mas de forma sutil, as instituições educativas, ou seja, o currículo, perante suas regras, hierarquizações e classificações, produzem socialmente indivíduos e saberes desejados (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 75).

²⁴ Em português: “Intensificar e associar os programas de formação dos diferentes tipos de agentes educativos às necessidades colocadas pelos programas e projetos do Plano de Ação Nacional ou Documentos Equivalentes” (tradução nossa).

Diante dessa questão em relação ao currículo ‘domesticador’, em dezembro de 2018, o MEC lançou a Proposta de BNC-Formação, para a formação de professores da Educação Básica e, em 8 de abril de 2019, o CNE

[...] convocou uma Comissão Bicameral, composta por 10 membros, para conduzir reuniões e debates com agentes da Educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), bem como instituir a BNC de Formação Docente, sob a justificativa da necessidade de atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC (BRASIL, 2017). Destaca-se que quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco (TITTON; EVANGELISTA; FIERA, 2019) (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 77).

A justificativa apresentada para alterações na formação de professores proposta pela BNC-Formação foi a falta de articulação entre o conhecimento adquirido nas instituições de ensino superior (IES) e o aplicado nas escolas. Para isso, a BNC-Formação prevê ações de revisão no estágio realizado por acadêmicos(as) dos cursos de pedagogia e licenciatura com a substituição pela Residência Pedagógica²⁵.

A terceira versão do parecer, a versão que foi homologada, de maneira geral, traz os mesmos pressupostos da proposta inicial no que se refere à estrutura curricular, diferenciando-se por detalhar a distribuição da carga horária dos cursos, nas etapas de formação, bem como os conteúdos, as competências e habilidades de cada etapa, quais sejam:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas,

²⁵ Sobre o Programa: “O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pr-ograma-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%AAncia%20Pedag%C3%B3gica,aperfei%C3%A7oamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de>. Acesso em: 11 jul. 2022).

escolas e práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019b, p. 23).

Os termos flexibilidade e cooperação compõem também a racionalidade liberal, um tipo de subjetividade que se almeja produzir. Essas palavras estão explícitas como conceitos-chave na BNC-Formação. A formação, nessa perspectiva, é ignorada. Isso significa dizer que na sociedade capitalista “[...] a formação tem por finalidade capacitar o sujeito que gere lucro ao grande capital” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 897). Nas sociedades capitalistas avançadas, a lógica liberal opera sobre o currículo como o

[...] grande operador dos códigos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível aceitável e suportável. Tudo próprio de uma racionalidade que sustenta a articulação entre a economia e a política. E é claro que tudo isso será tão mais efetivo quanto mais precoce e imperceptível se der o processo de condução (VEIGA-NETO, 2018, p. 42).

Mas, na formação de professores alfabetizadores, qual proposta de formação tem se feito presente? Os professores têm tido acesso a estudos teóricos e práticos acerca dos procedimentos que garantem a aprendizagem da escrita e da leitura pelos alunos?

Há um descrédito em relação à formação teórica e reflexiva e um reducionismo na concepção da docência, já que a restringe a aprender habilidades e competências numa preocupação no ‘saber-fazer’, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 85).

Das políticas conservadoras que têm sido impostas a vários países, dentre eles o Brasil, reformas na educação intensificaram-se. A partir do que tem defendido a nova direita e os conservadores, instituiu-se a BNC-Formação. Nesse projeto, não importa ao docente ter uma formação teórica sólida que lhe dê instrumentos para uma

autonomia de pensamento e em sua prática, “[...] basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 86).

Diante do exposto, na próxima seção, à luz do referencial teórico que conduz esta pesquisa – a Teoria Crítica –, analisaremos o problema da formação de professores para a alfabetização no Brasil. O propósito é investigar como essa questão específica está ligada à perspectiva de formação que a sociedade moderna industrializada tem idealizado como a que atende aos ideais capitalistas.

3. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE NASCIMENTO (ALFABETIZAÇÃO) NO BRASIL

Rodrigues e Martiniak (2021, p. 1), por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolveram um “[...] levantamento do estado da arte das pesquisas sobre a formação inicial do professor alfabetizador”. Investigaram

[...] como o tema é abordado nas teses, nas dissertações, nos eventos e nos periódicos científicos produzidos entre 2010 e 2020. A coleta de dados foi realizada por meio de consulta junto ao banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), à Plataforma Sucupira, ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a sites de eventos científicos. Essas publicações foram analisadas e categorizadas pelos temas formação inicial e professores alfabetizadores (RODRIGUES; MARTINIAK, 2021, p. 1).

De acordo com as autoras, por um lado, os resultados demonstram “[...] que os temas formação de professores, currículo e conhecimentos específicos sobre alfabetização (linguagem) foram mais frequentes nas publicações” (RODRIGUES; MARTINIAK, 2021, p. 1). Por outro lado, os resultados “[...] apontam a necessidade de aprofundar as pesquisas para a compreensão da formação inicial do professor alfabetizador a partir do discurso produzido hegemonicamente” (RODRIGUES; MARTINIAK, 2021, p. 1).

Parece haver uma cisão entre as propostas curriculares dos cursos de formação para professores e as reais necessidades do sistema escolar, contempladas a partir da seguinte análise: a) a formação de professores toma dimensão importante nas pesquisas, sobretudo a formação do professor alfabetizador, que está associada à vida pessoal e profissional desses pesquisadores; b) do mesmo modo, a busca por respostas nos currículos do curso de Pedagogia mostra-se importante nos trabalhos, pois tem-se a ideia de que, se houver um currículo que contemple a alfabetização de forma mais abrangente, as questões de alfabetização podem ser solucionadas. Assim, compreendem-se essas duas relações nos trabalhos dos seguintes autores pesquisados: a baixa sintonia entre as propostas curriculares das agências formadoras e as demandas socioculturais do sistema escolar (FERREIRA, 2017); a busca por redimensionamento do curso de Pedagogia (ALMEIDA, 2011); a própria revisão curricular no curso de Pedagogia (ABREU; BAZZO; GODOY, 2013; ALMEIDA; PENSO, 2019; LIMA; CIASCA, 2016; PICCOLI, 2015); uma nova organização curricular (MOURA; ROSSI, 2012); e a proposta de análise de ementas de disciplinas (FERREIRA; MILITÃO, 2019).

Todos esses elementos são indícios de que o sistema escolar e o curso de formação de professores estão distantes, tanto de uma discussão mais aprofundada sobre os cursos de formação para professor como da própria realidade escolar (RODRIGUES; MARTINIÁK, 2021, p. 5).

Destaca-se que, historicamente, a formação do alfabetizador se deu por vias indiretas. Ele é o profissional formado há mais tempo pelo antigo curso normal, do ensino médio, o profissional formado por cursos normais superiores ou o pedagogo. “O que se observa é que, independente da formação inicial, nenhum dos referidos cursos que habilitam o professor a atuar como alfabetizador oferece formação específica para a área” (MAGALHÃES, 2012, p. 57).

A educação básica tem sido objeto de questionamentos em diferentes dimensões das políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, a formação de professores tem ocupado um espaço significativo, sobretudo a formação do professor alfabetizador, pois, apesar dos inúmeros avanços teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização, ocorridos nas últimas décadas, ensinar todas as crianças a ler e a escrever ainda constitui um desafio. Sabemos que somente a formação não é suficiente para solucionar esses problemas, mas, certamente, uma formação consistente é um dos fatores indispensáveis para a superação dessa realidade. Como ter formação consistente, se a pseudoformação é abrangente nesta sociedade?

O projeto do esclarecimento foi, pela luz da razão, desenvolver a sociedade. O principal instrumento para esse projeto foi a formação cultural. Idealizou-se a libertação da humanidade do mito por meio dela, porém este ideal não se cumpriu. Cada vez mais esclarecida, a sociedade moderna industrializada converte-se, no oposto, cada vez mais, à barbárie. Este é o tema abordado por Horkheimer e Adorno (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947.

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 143).

A formação inicial no curso de pedagogia é uma etapa em que os graduandos têm acesso a um conjunto de conhecimentos acerca da docência, permitindo-lhes

assumir de forma crítica e comprometida as diversas tarefas que o licenciado em pedagogia pode assumir, dentre as quais, a de promover a alfabetização das crianças, auxiliando-as nesse complexo trabalho de reconstrução conceitual que é o aprendizado da leitura e da escrita.

Os cursos de Pedagogia, segundo Lofti (2011), pouco enfatizam estudos envolvendo os processos de alfabetização e de letramento. Tendo em vista a complexidade que envolve esses processos, o conhecimento de metodologias de alfabetização, estudo do sistema de escrita alfabética e a qualidade do trabalho desenvolvido por estes profissionais nas salas de aula, estão diretamente relacionados às oportunidades formativas desde a formação inicial.

Noutros termos, segundo as diretrizes, para se promover uma formação inicial de professores de educação básica que seja de qualidade, precisamos propiciar a esses profissionais em formação o acesso aos conteúdos específicos da alfabetização com os quais vai trabalhar em sua atuação profissional e, ainda, a possibilidade de transformá-los em objetos de ensino para seus alunos (leia-se 'transposição didática') (MAGALHÃES, 2012, p. 61).

A formação inicial desenvolvida no curso de pedagogia para o professor que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental ainda apresenta muitos desafios. Um deles é concernente às demandas que se colocam para o exercício da docência, o que, por vezes, pode significar um distanciamento entre a estrutura curricular dos cursos de pedagogia e a sua atuação como professor alfabetizador.

Um exemplo dessa realidade pode ser observado no fato de os próprios cursos de pedagogia não contemplarem o tema da alfabetização como elemento fundamental na elaboração da proposta pedagógica, embora formem licenciados para atuar, também, em turmas de alfabetização. Gatti et al. (2009), em pesquisa sobre formação de professores para o ensino fundamental, analisou a grade curricular e as ementas de 71 cursos de pedagogia de todo o país e constatou que, na grande maioria deles, os conteúdos das disciplinas que fazem referência à alfabetização são abordados genericamente dentro das disciplinas de metodologia e práticas de ensino.

A área da alfabetização possui suas especificidades e para fortalecer a formação do professor alfabetizador, dentre outras atribuições, torna-se urgente repensar a formação inicial, no sentido de assegurar a apropriação e o desenvolvimento de saberes específicos do pedagogo nessa área. Assim, a formação inicial de alfabetizadores requer um trabalho que oportunize a aprendizagem dos

aspectos didático-metodológicos pelos graduandos, preparando-lhes para o exercício competente dessa prática.

Considerando a formação inicial dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças, Mello e Bissoli (2015, p. 154-155) destacam que, nesse processo,

[...] prevalece na formação docente a dicotomia entre dois modelos, já discutida por Saviani (2008): o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Cindindo formas de ensinar e conteúdos de ensino, a formação de professores distanciada da escola não ultrapassa o limite das prescrições, não colaborando para a superação da separação mecanicista entre teoria e prática. Nesse processo, professores e professoras não desenvolvem consciente e intencionalmente a sua profissionalidade porque em vez de fundamentos teórico-conceituais que permitam compreender o complexo trabalho educativo, assimilam apenas uma retórica sobre o educar; em vez de conhecimentos técnico-científicos que instrumentalizem a prática reflexiva, assumem uma postura pragmática que acaba por repetir fazeres cristalizados e naturalizados na tradição escolar.

Atualmente, a formação inicial do alfabetizador ocorre no curso de pedagogia, cujo egresso tem perfil para trabalhar, dentre outros níveis e modalidades de ensino, com os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa, a alfabetização é compreendida como um ciclo de dois anos (1º e 2º ano). Esses cursos apresentam uma proposta de formação de professores marcada pela ênfase ora na teoria, ora na prática, predominando, como referencial epistemológico, a racionalidade técnica (GIROUX, 1997).

A racionalidade técnica se encontra vigente na sociedade capitalista. Longe de garantir o exercício da emancipação humana, a indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 2006) submeteu a formação cultural à dominação ideológica. Dessa forma, a racionalidade técnica não emancipou o ser humano; pelo contrário, acelerou a falsa formação e a dominação (HORKHEIMER; ADORNO, 2006). Nessa crise da formação presente nas sociedades capitalistas avançadas, a autêntica formação de professores e pedagogos não ocorre. Inserido na sociedade de massas, o professor alfabetizador é mais um profissional que tende a se ajustar aos ditames da sociedade administrada (HORKHEIMER; ADORNO, 2006).

Diante do exposto acerca da problemática da formação de professores alfabetizadores no Brasil, nas próximas subseções analisam-se o empirismo, o

racionalismo e o criticismo, com o objetivo de estabelecer a relação entre correntes epistemológicas, o processo de alfabetização infantil e a formação de professores.

3.1 Teoria tradicional (iluminismo e positivismo) e Teoria Crítica (dialética negativa): categorias para a análise da relação entre as correntes epistemológicas, o processo de alfabetização e a formação de professores

Podemos dizer que o empirismo considera a experiência como fonte do conhecimento e, então, o objeto é o que promove o conhecimento. Para o racionalismo, a razão, produto da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, constitui a fonte do saber. O criticismo, por sua vez, centraliza o objeto do conhecimento no sujeito, considerando, porém, que a cognição depende de uma interação do sujeito com o objeto e vice-versa. Vejamos as três correntes em detalhes, buscando relacioná-las com a alfabetização infantil e a profissão docente.

Demonstrar a relação entre epistemologia e teorias da aprendizagem e, por conseguinte, a sua relação com o processo de alfabetização infantil, é um processo complexo. A cultura escolar se ocupa dessas questões na medida em que precisa de um projeto escolar e social que dê orientações às tarefas dos dois principais atores da educação escolar: o educador e os educandos.

Se nos lembrarmos de que as crianças (ou qualquer outro aprendiz, um adulto, por exemplo) são pessoas inteligentes, dotadas de capacidade de raciocínio, de fazer generalizações e inferências, de criar modelos e regras (ainda que provisórias), enfim, de interagir com o seu objeto de aprendizado, fica claro que, primeiro, temos que ter uma idéia de como um aprendiz se comporta ao aprender. Se não fizermos isso, corremos o risco de propor métodos e técnicas de ensino que não correspondam àquilo que uma pessoa inteligente realmente faz. Ou seja, não queremos correr o risco de tentar ensinar na contramão do aprendiz (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Como toda concepção de ensino e de aprendizagem da língua escrita, de maneira explícita ou não, baseia-se em pressupostos epistemológicos, não estão isentas de posturas ideológicas, ou seja, não são imparciais. Não há concepção epistemológica neutra. Contudo, o empirismo e o racionalismo buscam manter suas concepções de mundo, de sociedade, de economia, de política e de história distantes de seus estudos, já que almejavam atingir a neutralidade científica. Essas concepções estão na base de algumas propostas de alfabetização.

O empirismo atribui ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência sensorial como fonte do conhecimento. A concepção é a de que a aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias, ‘das mais simples’ às ‘mais complexas’. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que, para conhecer um objeto complexo, o sujeito necessita primeiro aprender as características ‘mais simples’ que estariam associadas àquele objeto de conhecimento e, posteriormente, estaria apto a ‘absorver’ – como uma esponja – o novo objeto e, então, finalmente, conhecê-lo.

Inspirada no empirismo, a abordagem associacionista considera que as ideias têm origem no processo de abstração e, então, as características individuais do sujeito, são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Considera, portanto, que desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente.

Propostas pedagógicas que tomam por base o associacionismo, partem do pressuposto de que a aprendizagem se produz por mero acidente, sem a participação inteligente e compreensiva de quem a realiza. Por meio do fortalecimento da resposta correta dentre muitas esboçadas, pela influência do exercício e do efeito do hábito, o sujeito passa a ter o conhecimento do objeto, antes desconhecido.

As propostas tradicionais de alfabetização, de base associacionista, consideram que a chave para a aprendizagem da língua escrita é ir do ‘mais fácil’ ao ‘mais difícil’. Sendo assim, geralmente, tanto os métodos sintéticos (soletração, silabação e fônico), quanto os analíticos (palavração²⁶, sentencição e global), focam no ensino de uma letra por vez – como se fosse possível controlar as palavras que a criança vê no seu dia a dia, escritas com todas as letras! –; uma espécie de “alfabetização com receita” (CARVALHO, 2006), ou seja, a forma é o aspecto mais destacado.

²⁶ Sobre o método da palavração, citamos o esclarecimento feito por Araújo et al. (2009): “As palavras são apresentadas em agrupamentos (conjunto organizado por alguma associação de idéias), e os alunos aprendem a reconhecê-las pelo método ‘see and say’ – em português, ‘visualização’. Cartões com palavras-chave são colocados nos murais para a visualização e, conseqüentemente, para o reconhecimento das palavras. A escolha das palavras é feita pelos professores, de acordo com critérios estabelecidos por eles, como, por exemplo: retirá-las de uma história contada para a turma, ou, simplesmente, por julgar que elas oferecerão possibilidade de significação, em um determinado contexto” (ARAÚJO et al., 2009, p. 26).

No método silábico, por exemplo, o encaminhamento é: primeiro se ensinam as 'sílabas simples' – consoante-vogal –, depois as 'sílabas complexas' – encontros consonantais, dígrafos etc.

Para o associacionismo, a aprendizagem se dá através de conexões progressivas de estímulo (E) resposta (R). Tais conexões se produzem a partir de uma cadeia de estímulos que, partindo do mais simples, vai progressivamente atingindo níveis de complexidade cada vez maiores. Isso explica a forma de organização das cartilhas (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009a, p. 77).

A prática mencionada, comum em turmas de alfabetização na atualidade, desconsidera a necessidade de a criança conhecer a língua como um sistema de representação da linguagem verbal. Alfabetizar por meio do ensino de letras em uma determinada sequência, conforme indica Fernandes (2010, p. 129), “é caminhar na contramão do processo dos alunos”. Sendo a língua escrita um objeto de conhecimento, é importante “[...] apresentar todo o alfabeto” e, assim, permitir que as crianças “[...] pensem, comparem, analisem textos e palavras para que percebam o funcionamento do sistema linguístico e possam compreender as partes (letras e palavras) no todo (texto) e o todo (texto) com suas partes (letras e palavras)” (FERNANDES, 2010, p. 129).

Quando a alfabetização se respalda no associacionismo, vai ao encontro da racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 2007), em direção à alienação. Práticas educativas que não propõem a reflexão sobre a realidade que, no caso do processo de aprendizagem inicial da escrita, referem-se àquelas atividades escolares que se resumem à cópia e ao ditado, expressam uma formação que se limita em si mesma. Utilizamos as palavras de Adorno (2005, p. 5) para ilustrar o problema da falsa formação que predomina na sociedade burguesa.

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa se amalgama por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito.

Práticas de alfabetização de base associacionista privilegiam a repetição, a memorização e a hierarquização do ensino de unidades da linguagem, objetivando a instrução programada como estratégia de adaptação do aluno à mecânica da escrita. Essas práticas apresentam limites e possibilidades, pois podem dificultar a aprendizagem e o reconhecimento por parte do aluno de que ele é usuário competente e participante efetivo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, na medida em que se escreve para a escola, não para a interação entre pessoas. Utilizamos as palavras de Gomes e Monteiro (2005, p. 27) para expor a relação entre o associacionismo e as práticas de alfabetização.

A teoria da associação defende que idéias simples podem ser vinculadas para formar idéias complexas. Propõe duas leis da associação: a semelhança ou similaridade, e a contiguidade no tempo e no espaço. Quanto mais semelhantes e contíguas duas idéias, tanto mais prontamente elas se associam. As idéias complexas são construídas mecanicamente, por meio de um amálgama de idéias simples (SCHULTZ e SCHULTZ, 1981, p. 50). Nessa perspectiva, institui-se um trabalho que vai das partes para o todo (letras, sílabas, palavras, frases e pseudotextos) e do simples para o complexo (de sílabas simples para sílabas complexas), com o objetivo de ensinar a decifrar palavras escritas por meio da repetição mecânica de partes e conseqüente memorização, supondo-se que, somadas, as partes vão formar o todo que é o texto (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 27).

Sendo assim, dois modelos de leitura²⁷ dão respaldo à concepção empirista/associacionista de aprendizagem. Por um lado, o modelo ascendente de leitura considera que a aprendizagem da língua escrita deve ir das partes para o todo, priorizando, do ponto de vista linguístico, a rota fonológica²⁸. Por outro lado, o modelo

²⁷ Para Soares (2016), “[...] os métodos hoje considerados ‘tradicionais’ pressupõem uma ou outra rota do atual modelo de dupla rota: nos métodos sintéticos, o ensino [é] pela rota fonológica, já que partem da aprendizagem das correspondências entre letras e fonemas (*bottom-up*); os métodos analíticos, o ensino pela rota lexical, já que, seja na modalidade da palavração, da sentencição ou de métodos globais, buscam inicialmente o reconhecimento visual e a memorização de palavras, sentenças, textos ou contos, avançando progressivamente para unidades menores (*top-down*). Tanto nos sintéticos quanto nos analíticos, identifica-se implícito o conceito atual de *efeito de frequência*: nas cartilhas sintéticas ou analíticas e nos ‘primeiros livros’ do método global, as mesmas palavras aparecem repetidamente, fugindo às características do texto escrito, mas favorecendo o reconhecimento global das palavras – *efeito de frequência* [...]” (SOARES, 2016, p. 273, grifo da autora).

²⁸ A rota fonológica diz respeito ao processo de leitura utilizado por nós humanos quando “[...] o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras (formadas por uma combinação de fonemas ou grafemas que não existem no léxico de uma língua) de uma forma serial, traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas, através da aplicação de regras. As representações fonêmicas armazenadas ativam as formas fonológicas das palavras que, por sua vez, levam à ativação

descendente de leitura, considera que o aprendizado da língua escrita deve partir do todo para as partes: palavração, sentençação e global, priorizando a rota lexical²⁹. Embora possam parecer propostas distintas, ambas se fundamentam na mesma teoria de aprendizagem, pois,

[...] o pressuposto é o mesmo – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. Pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo (SOARES, 2016, p. 19-20).

Quando a proposta de ensino da língua escrita tem como base a concepção de que a criança é uma folha em branco³⁰ que deverá ser preenchida por estímulos externos cuidadosamente selecionados pelo professor e pelo material de alfabetização (cartilhas e pré-livros), considera-se que a aprendizagem da escrita será bem-sucedida quando o alfabetizando preencher corretamente todo o manual escolar que lhe for prescrito. Assim, o percurso para a aprendizagem desse objeto de conhecimento é visto como um processo de montagem e desmontagem de letras, sílabas, palavras e frases. Portanto, nessa perspectiva, uma concepção mecanicista orienta o trabalho de alfabetização, haja vista que o pressuposto é o de que aprender a ler é adquirir a capacidade de compreender a mecânica da língua escrita. É uma concepção que se materializa sobretudo em cartilhas e em livros didáticos de

das representações semânticas e ortográficas correspondentes (Morais, 1996). O fonema é o menor elemento constitutivo da cadeia falada que permite distinções semânticas, enquanto o grafema é a referência gráfica de um fonema” (SALLES; PARENTE, 2002, p. 322).

²⁹ Na leitura por meio da rota lexical, o processo de decodificar as palavras ocorre diferente de quando recorreremos à rota fonológica. Pela rota lexical, “[...] as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isto é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, então, a palavra pode ser articulada. Pessoas que utilizam apenas esta rota têm pouca ou nenhuma dificuldade em pronunciar palavras familiares, entretanto, encontram muita dificuldade com palavras relativamente não-familiares e pseudopalavras” (SALLES; PARENTE, 2002, p. 322).

³⁰ Concordamos com Rêgo e Fernandes (2009) que “não podemos mais aceitar o discurso de que as crianças pobres são desinformadas e alheias ao que acontece no mundo. Muito pelo contrário, pelo fato de estarem nas ruas, e nas suas comunidades, ouvem, vêem e, à sua maneira, estão sempre atentas com o que acontece. As informações que elas recebem e selecionam não são as mesmas que aquelas recebidas pelas crianças das classes mais favorecidas, mas afirmar que elas chegam à escola sem saber nada é um grave equívoco” (RÊGO; FERNANDES, 2009, p. 16).

alfabetização, ignorando a questão de que esses artefatos pedagógicos, ao apresentarem a estrutura da língua escrita tal como é concebida pelo método de alfabetização, “[...] dificulta, mais do que estimula, a aprendizagem da leitura e da escrita” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2009, p. 31).

Na concepção associacionista de aprendizagem da língua escrita, primeiro se ensina a ler, depois a escrever. Por um longo período – geralmente um ano letivo, duzentos dias de aula –, as práticas de escrita do educando em processo de alfabetização se resumem a dois tipos de atividades: a cópia e o ditado.

A teoria da aprendizagem de base empirista/associacionista se relaciona ao problema da razão como autoconservação, passa a ser responsabilizada, em primeira instância, pela reificação vigente: ordem e progresso, lema do positivismo, é o que dá respaldo a práticas de linguagem que lidam com este objeto de natureza social e histórica, como se fosse um objeto estático, como uma coisa que tem vida por si própria. “Toda reificação é um esquecimento”, pontua Adorno (2008, p. 336). Por outro lado, formar em direção à crítica significa propriamente “[...] o mesmo que recordação, isto é, mobilizar nos fenômenos [...] uma outra possibilidade de vir-a-ser e converter-se em algo outro” (ADORNO, 2008, p. 336-337). Ao analisarmos o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, tomando como subsídios esse raciocínio adorniano, podemos pensar que a formação cultural se faz presente quando os processos de leitura e de escrita são tratados como fenômenos sociais, por meio dos quais o ser humano manifesta-se em direção à sua emancipação, em direção ao vir-a-ser, a um fenômeno cultural que não tem limites: por meio da língua escrita, os sujeitos se expressam, , criam, inventam, registram, narram, comunicam-se.

Quando se afasta a criança da convivência com a escrita autêntica, estar-se-á em direção à autoconservação: práticas tradicionais de alfabetização, fundamentadas em princípios da abordagem associacionista, distanciam a criança da língua que ainda não pode ser conhecida (só poderá ler palavras escritas com dígrafos após várias lições, por exemplo). Ensina-se uma letra ou uma palavra por vez, como se fosse possível conhecer uma parte da língua de cada vez.

Na abordagem associacionista, aprender a ler e a escrever é dominar duas técnicas: codificação (conversão do som em letra) e decodificação (conversão da letra em som). Considera-se fundamental o pressuposto de que a escrita opera sobre

a criança para que ocorra a aprendizagem, mas, por outro lado, descartam-se as operações cognitivas que o aprendiz utiliza para agir sobre a escrita³¹.

Na perspectiva associacionista, o produto do ensino da linguagem escrita é que é avaliado, pois a aprendizagem é considerada nada mais do que um reflexo do ensino. Como decorrência, concebe-se que há apenas uma resposta correta e que ela corresponde ao estímulo apresentado pelo professor. O erro é percebido como um desvio do modelo previsto e não como parte do processo de ensino e aprendizagem; a aprendizagem é vista como um fenômeno individual (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 35).

A educação deveria priorizar experiências formativas (ADORNO, 1995a). No caso do processo de alfabetização, experiência formativa significa o acesso às mais diversas práticas de leitura e escrita, pois trazem consigo a possibilidade de leitura, compreensão e produção dos mais diferentes gêneros textuais; permite ao ser humano se expressar e argumentar, nos mais diferentes contextos sociais; tem o potencial de emancipar a criança. Contudo, quando a abordagem associacionista guia a alfabetização infantil, as estratégias que a criança utiliza para se apropriar da língua escrita, ou seja, suas tentativas de escrita, de leitura e de compreensão e interpretação de textos, são desconsideradas.

Colello (2012) expõe que a epistemologia empirista, que dá respaldo ao modelo de escolarização tradicional, em crise desde o final do século XIX, ainda predomina no mundo ocidental. Nas palavras da autora: “[...] a escola tradicional insiste em um modelo empirista, propondo uma rota predeterminada, simplificada [...] e unilateral [...] para a aquisição do conhecimento [...]” (COLELLO, 2012, p. 63), formando sujeitos que se ajustam à “chacina empírica” (MARCUSE, 1973), ocultando a possibilidade da formação que propõe a negação do status quo, que permite pensar de maneira transcendente.

Adorno (1995a) se posiciona com relação à efetiva possibilidade de emancipação do ser humano, apontando para a necessidade de diversificarmos as experiências formativas.

³¹ Dentre as diversas operações que a criança realiza para agir sobre a escrita, estão as operações epilinguísticas: “essas operações são importantes no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem pela criança: negociando significados, promovendo autocorreções, pensando para escolher a forma mais adequada, criando formas inusitadas para resolver suas necessidades expressivas e comunicativas, a criança vai elaborando seu conhecimento da língua. As atividades epilinguísticas podem ocorrer de forma ‘espontânea’, mas também como operações conscientes, o que abre espaço para sua exploração na sala de aula, no ensino da escrita e da reescrita [...]” (FIAD, 2006, p. 19).

A educação deve buscar o bem, a emancipação por meio do combate à repressão. Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física (ADORNO, 1995a, p. 159-160).

Assim, em Adorno (1995a), infere-se que o processo educacional deve ser humano, social, voltado à formação crítica e reflexiva. Somente assim a educação será emancipadora. O ato de educar necessita ter como foco o humano e o social, de modo a resistir à própria indústria cultural, que coopta o potencial criativo e humano do indivíduo.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995a, p. 119).

Do ponto de vista epistemológico, Adorno (1995a) sinaliza a importância de considerar de forma crítica as condições sociais que interferem no modo como os indivíduos pensam e agem. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, aponta o filósofo (ADORNO, 1995a, p. 121), o que, por sinal, não ocorre em práticas empiristas/associacionistas de alfabetização, tema em tela.

Opondo-se ao empirismo, no racionalismo moderno que tem em Descartes (2011) seu grande representante, epistemologicamente, a dúvida é o ponto de partida para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Para criar o seu método, Descartes (2011) buscou explicar quais são os preceitos lógicos que organizam o pensamento e o raciocínio para se alcançar o conhecimento indubitável. O autor diz: “[...] em lugar de um grande número de preceitos de que a Lógica é composta, acreditei que já me seriam bastante quatro [...]” (DESCARTES, 2011, p. 39).

Os quatro preceitos aos quais Descartes se refere são: o primeiro, a regra da evidência e da clareza: “nunca aceitar, por verdade, coisa nenhuma que não conhecesse como evidente; [...] nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito” (DESCARTES, 2011, p. 40); pois “[...] as coisas que concebemos muito clara e muito distintamente são todas verdadeiras [...]” (DESCARTES, 2011, p. 51). O segundo preceito é a divisão ou a análise: “[...]”

dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas pudessem ser e fossem exigidas para melhor compreendê-las” (DESCARTES, 2011, p. 40). O terceiro é a regra da ordem ou dedução (síntese): “[...] conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos” (DESCARTES, 2011, p. 40). O quarto preceito é o da enumeração: “[...] fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais, que ficasse certo de nada omitir” (DESCARTES, 2011, p. 40).

Diante disso, percebe-se em Descartes (2011) os princípios da epistemologia racionalista moderna: 1) jamais aceitar algo como verdadeiro que não seja evidente; 2) dividir as dificuldades em tantas partes quanto possível e necessário; 3) começar pelo mais elementar e passar aos poucos ao mais complexo; 4) fazer enumerações e revisões do conhecimento adquirido.

Entretanto, conforme alerta Bagatin (2012), a tentativa de matematizar as humanidades (ciências humanas), apesar de aparentar ser uma busca pela neutralidade, é um propósito ideológico que encontrou seus fundamentos no racionalismo moderno.

A ênfase no método e a tentativa de desvinculação de uma teoria geral também cumpre um propósito ideológico. É necessário considerar que a mitificação do método, que teria surgido nas ciências humanas como sinônimo de exatidão e confiabilidade, aproximando-as das ciências exatas, retirou delas (ou ao menos tentou retirar) toda função de turbulência e de audácia (BAGATIN, 2012, p. 85).

Descartes (2011) atribuiu exclusivamente à razão a capacidade de alcançar a verdade. Assim sendo, o racionalismo coloca a razão em posição de centralidade, independentemente da experiência sensível. Faz também suposições acerca de uma estrutura mental inata. Desse ponto de vista, a aprendizagem é um processo interno, que depende exclusivamente do sujeito, de sua introspecção; de pensar sobre o próprio pensamento (raciocinar).

Os postulados inatistas orientam que a alfabetização só pode acontecer quando a criança estiver ‘pronta’ ou ‘madura’ para aprender. Daí a ênfase dada pela metodologia mecanicista em exercícios que ‘estimulem’ a prontidão da criança. Por conseguinte, a perspectiva inatista atribui às características individuais (talento, aptidão, maturidade) da criança o seu sucesso ou fracasso na alfabetização. Essa abordagem coloca pouca expectativa no papel da escola e da educação em relação ao desenvolvimento da criança, já que esse

desenvolvimento está atrelado às capacidades inatas do indivíduo, e a aprendizagem depende desse desenvolvimento (ARAÚJO et al., 2009, p. 128).

No ensaio denominado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Max Horkheimer delimita os limites do racionalismo, denominado por ele como teoria tradicional. A raiz dessa concepção de razão encontra-se no cogito cartesiano. Para a epistemologia tradicional, a teoria corresponde a um encadeamento sistemático de proposições, fazendo com que todas as partes estejam conectadas e livres de contradição. Conforme aponta Horkheimer (2007), Poincaré, racionalista, compara a ciência com uma biblioteca que deve crescer incessantemente. Entretanto, a razão, a matemática e a lógica não são capazes de explicar o que ocorre nas ciências humanas, pois estas têm um movimento que se dá conforme o contexto histórico e econômico.

As leituras de mundo que os homens fazem estão fundadas numa epistemologia da existência, não numa linguagem cartesiana e sim, na expressão da espontaneidade que se realiza todos os dias. A vida do povo depende da espontaneidade; o mundo matematizado do cálculo, do formalismo, lhe é estranho – embora não seja obstáculo à realização de sua vida. Aí reside sua força. As classes populares aprenderam, na luta cotidiana pela sobrevivência, diferentes formas cognitivas de ler o mundo, formas que traduzem uma epistemologia da existência, que se expressa tanto no discurso, na sintaxe e na semântica, quanto em seus sonhos e desejos (CARVALHO; PÉREZ, 2009, p. 117).

Utilizando-se o método das ciências exatas, quando a epistemologia de base racionalista é aplicada às ciências humanas, pode-se cair em equívoco. No caso do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, atividades como cópias, ditados, caligrafias e leituras automáticas tentam formalizar uma prática humana, aproximando, desse modo, o processo de alfabetização às ciências exatas. É uma tentativa de “[...] falseamento da realidade quanto à suposta neutralidade científica, política e ideológica do método fônico [...]”, aponta Bagatin (2012, p. 52). Nesse sentido, o método fônico, hoje considerado por alguns teóricos (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, por exemplo) como ‘o mais moderno e avançado’, “[...] longe de ser apenas um instrumento neutro de alfabetização, produz e reproduz uma determinada realidade, com concepções de mundo, de homem e de linguagem” (BAGATIN, 2012, p. 85). A ênfase no método “[...] não conseguiu retirar de si o fato de que até mesmo ele se apresenta, em última análise, para confirmar um

pensamento” (BAGATIN, 2012, p. 85), o pensamento matematizante, mecanicista, com relação à língua escrita.

Dito de outra forma, o método fônico de alfabetização é o que mais atende às práticas de ensino da leitura e da escrita quando estão pautadas em pressupostos racionalistas, haja vista que parte do ideal de neutralidade; evita o contato com as ciências linguísticas; pauta-se no fetichismo da cientificidade; considera que a língua é uma construção ‘desistoricizada’.

[...] apesar do desejo fonocentrista, o método fônico, mesmo vinculado às ciências exatas, está longe de ser caracterizado como neutro cientificamente, pois até mesmo elas – as ciências exatas – não têm nada de neutras. Do mesmo modo, a ênfase no método em detrimento de uma teoria geral sobre alfabetização, não atribui ao método fônico qualquer sinal de neutralidade, pois o método também produz e reproduz fenômenos, confirmando ou refutando uma determinada teoria geral (BAGATIN, 2012, p. 85).

Ciências humanas são críticas. O empirismo e o racionalismo não resolvem as questões ligadas a essas ciências. Dito de outra forma, o associacionismo e o inatismo deixam brechas quando são utilizados como modelos explicativos para demonstrar, por exemplo, como se dá a aprendizagem da língua escrita, uma prática de linguagem exclusivamente humana.

Conforme explicou Adorno (2008), o dogma da pureza nas ciências humanas e sociais, bem como na filosofia, não passa de uma ideologia. Em disciplinas desse tipo, o caminho em direção ao entendimento não ocorre “[...] nos termos em que na escola aprendemos Matemática, em que progredimos do simples ao complexo em passos inteiramente claros, cada um dos quais inteiramente evidente para nós [...]” (ADORNO, 2008, p. 51), mas por meio de ‘saltos’. Nesse sentido, pode-se pensar que o conhecimento em ciências humanas e linguísticas, por exemplo, não ocorre de maneira linear, mas dialética, por processos de construção e desconstrução, de estruturação e desestruturação. Nas palavras de Adorno (2008):

[...] trata-se [...] de expressar a experiência da distinção consequente entre estudo acadêmico e escola, de que nem tudo ocorre de modo tão gradual e mediado, sem lacunas, mas conforme certos saltos. Que de repente temos uma luz, como se costuma dizer, e quando nos ocupamos com o assunto durante um tempo suficiente, mesmo que de início com eventuais dificuldades de compreensão, simplesmente devido ao tempo de duração do estudo e, sobretudo, ao tempo de duração do contato com a matéria, sucede uma espécie de salto

qualitativo por intermédio do qual se esclarecem as coisas que de início não eram claras (ADORNO, 2008, p. 51).

No processo de aprendizagem inicial da língua escrita, atribuir ao método de alfabetização o status de panaceia tende a ser um “fetiche epistemológico” (ADORNO, 2008). Contudo, dentre tantas possibilidades de conhecimento de mundo, prevalece a centralidade no método, persiste o padrão racionalista em práticas escolares, conforme Colello (2012):

Entre tantos parâmetros de interpretação, prevalece o modelo racionalista, advindo da revolução científica do século XVI, que privilegia as formas de saber quantificadas, ordenadas e classificadas. A pretensão de desvendar a natureza para poder controlá-la e de reduzir a complexidade dos fenômenos a fórmulas simples e leis gerais, por si só explicativas, é efeito de um ‘paradigma clássico’ que, regido pelos princípios positivistas e funcionalistas, é necessariamente parcial, reducionista e autoritário (COLELLO, 2012, p. 17).

Sempre que o método passa a guiar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a questão se restringe à solução do problema: ‘como se ensina?’. A resposta tende a ser que esse problema pode ser solucionado pelos métodos sintéticos, pelos métodos analíticos ou pelos métodos mistos (sintético-analítico ou analítico-sintético). Segundo Ferreira e Teberosky (1999), a disputa entre os métodos sintéticos e os analíticos é insolúvel, “[...] a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Para o racionalismo, as estruturas cognitivas são pré-formadas. Portanto, como não são frutos da ação do sujeito sobre o mundo objetivo e do mundo objetivo sobre o sujeito, não há por que recorrer aos saberes desse sujeito. Assim, as práticas pedagógicas racionalistas desconsideram o conhecimento que o educando traz consigo.

A epistemologia racionalista tem como enfoque o professor, considerando-se que o conhecimento verdadeiro está nele, cabendo-lhe transmitir conteúdos, por meio do ensino verbalista, da aula expositiva. O objetivo da escolarização é fazer com que o aprendiz memorize as ‘verdades’ que lhes são transmitidas. Desse ponto de vista, a formação do professor deve-se centrar nos conteúdos dos campos de conhecimento de atuação do professor.

Embora emanem de bases epistemológicas divergentes, empirismo e racionalismo, quando aplicados ao processo de aprendizagem da língua escrita,

podem levar a proposições teórico-práticas semelhantes. Ambos apresentam limites e possibilidades. As palavras de Soares (2016) sistematizam essa questão.

[...] em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por 'estratégias perceptivas', embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito –, enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral –; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que *lhe é transmitido* por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método [...] (SOARES, 2016, p. 20, grifo da autora).

Como superar as tensões e as ambigüidades entre o empirismo e o racionalismo? Por mais improvável que possa parecer, Kant foi capaz de esclarecer os limites e as possibilidades desses dois sistemas explicativos por meio da filosofia crítica. Em vez de investigar como deve ser o mundo para que se possa conhecê-lo, como a filosofia havia feito até então, Kant passa a investigar a razão e seus limites. No pensamento kantiano, a filosofia não deve ser cética, isto é, não deve desacreditar da razão, como pensavam os empiristas, e nem dogmática, ou seja, confiar totalmente na razão, como defendiam os racionalistas. O caminho ainda aberto é o da crítica, ou melhor, o da autocrítica da razão.

Para Kant (2001), a experiência sensível é importante para compor o conhecimento intelectual, assim como para extrair algo de novo sobre um dado objeto a ser conhecido. Contudo, é o sujeito transcendental quem regula suas faculdades para conhecer; é o sujeito que possui as condições de possibilidade da experiência. Em Kant (2001), há duas principais fontes de conhecimento no sujeito: a sensibilidade, por meio da qual os objetos são dados na intuição e o entendimento, por meio do qual os objetos são pensados nos conceitos.

Dessa forma, todo conhecimento logicamente válido inicia-se pela experiência, mas é construído internamente por meio das formas a priori da sensibilidade (espaço e tempo) e pelas categorias lógicas do entendimento. Não é o objeto que possui uma verdade a ser conhecida pelo sujeito cognoscente; é o sujeito que, ao conhecer o objeto, nele imprime suas próprias coordenadas sensíveis e intelectuais.

O criticismo kantiano postula que, para haver conhecimento, é necessário a existência de objetos, mas as categorias devem proceder de nós mesmos, de nosso entendimento. Nessa descoberta estão os fundamentos da 'revolução copernicana'

proposta por Kant em relação à epistemologia. Não é o objeto que determina o sujeito, mas o sujeito que determina o objeto. O objeto só se torna cognoscível na medida em que o sujeito determina o objeto ou, em outras palavras, quando o sujeito cognoscente o reveste das condições de cognoscibilidade.

Kant define que conhecer é se esclarecer, é a saída do homem de sua menoridade, conforme traz à tona em seu texto “*Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*”.

Esclarecimento [*<Aufklärung>*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*<Aufklärung>*] (KANT, 2019, p. 1, grifo do autor).

Kant (2001) resolve o impasse existente entre os racionalistas e os empiristas, pois une essas duas perspectivas, evidenciando que o conhecimento do objeto não pode acontecer separado do sujeito, pois entre estes há uma interdependência; o ato de conhecer ocorre pela interação entre o sujeito e o objeto, um afetando o outro. A relação do sujeito com o objeto acontece em um constructo.

A partir do criticismo kantiano, a finalidade da educação é oferecer instrumentos ao sujeito cognoscente que o habilitem a ter a capacidade de realizar a autorreflexão crítica. Kant (2019) considera que educar e governar a humanidade são as duas artes mais difíceis. Isso acontece porque a natureza não dotou os seres humanos para tal tarefa. Há uma necessidade de compreender o que é o ser humano, sujeito que precisa de cuidados, instrução e disciplina. Então, o objetivo maior da educação seria atingir o conhecimento verdadeiro, ético e moral, para alcançar a maioria humana.

As inquietações de Kant, presente no texto de 1783 – “*Resposta à pergunta: que é ‘esclarecimento’ (Aufklärung)*” são resgatadas no de 1786: “*Sobre a pedagogia*” (KANT, 1996). Esses textos, quando postos para uma compreensão sobre a educação, deixam evidente a preocupação kantiana acerca da visão unificada sobre o ser humano. Nesse sentido, a reflexão kantiana traz o sentido de educação como processo de maturidade, amadurecimento, suplantação da tutela.

Por meio das três obras guiadas pela filosofia crítica – *Crítica da Razão Pura* (a primeira edição é de 1781; a segunda é de 1787), *Crítica da Razão Prática* (1788)

e a *Crítica do Juízo* (1790) –, Kant funda o chamado idealismo transcendental. Posteriormente, Fichte, Schelling e Hegel, principais representantes do idealismo pós-kantiano, passaram a discutir que não se pode ignorar, como faz a teoria tradicional (HORKHEIMER 1975b), os condicionantes históricos no estudo da realidade social, quando, na verdade, todo conhecimento é historicamente assentado, sob pena de não ser possível conhecer em sua totalidade as reais conexões da realidade. Como afirmam Leopoldo e Silva (1997, n.p.), “jamais chegaríamos a notar que a razão iluminista traz em si o seu contrário se a abordássemos a partir de sua definição puramente lógica e a-histórica”. Então, o que a teoria crítica tem de diferente da teoria tradicional, para além da questão do método, “[...] é a consideração do caráter histórico da própria razão” (LEOPOLDO e SILVA, 1997, n.p.).

Podemos dizer que a teoria crítica se opõe a três princípios da tradição filosófico-científica (empirismo e racionalismo): o princípio da finitude e da estabilidade dos mecanismos de organização do universo, formulado pela física de Newton; o princípio do recorte dos objetos de conhecimento, que fracionou as ciências, especialmente as humanas e sociais, a partir da epistemologia positivista de Comte; o princípio do dualismo cartesiano, que divide o ser humano em mente e corpo.

Para sua constituição, a teoria crítica utiliza-se de pressupostos do criticismo kantiano, para explicar as pressuposições filosóficas por ela defendida; do marxismo, para explicar o funcionamento da sociedade e a luta de classes; da psicanálise freudiana, para explicar a formação do indivíduo. A Teoria Crítica da Sociedade, como termo conceituado por Horkheimer, parte de um exame negativo com relação ao caráter cientificista das ciências humanas, ou seja, de uma crítica da crença irrestrita na base de dados empíricos e na administração como explicação dos fenômenos sociais e, então, “[...] faz parte das tarefas de uma teoria crítica da sociedade plenamente desenvolvida assimilar inclusive os elementos de previsão, porém enxugando um pouco seu praticismo estreito” (ADORNO, 2008, p. 135).

Sob o olhar de Adorno (2009), essa reflexão ganha corpo pela análise que ele faz sobre a sociedade. Para o pensador,

O social, a sociedade, é enfeitado em uma espécie de ‘dado de segundo grau’, uma inclinação da Sociologia a corroborar o processo de reificação ou de automatização a que a sociedade se subordina por leis imanentes, e a tomar essa reificação, sempre dotada de uma aparência de sociedade, como algo absoluto, em vez de refletir criticamente e dissolver a reificação (ADORNO, 2009, p. 117).

Rouanet (1987, p. 309) apresenta a importância do foco formativo das humanidades, assim descrevendo:

Proponho chamar de humanidades as disciplinas que contribuam para a formação (Bildung) do homem, independentemente de qualquer utilidade imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa paideia, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico.

A crítica autorreflexiva concede o entendimento de que a educação é promotora da formação política e histórica. Aqui, a visão tradicional do eu burguês se confronta com a condição histórica de um ser que precisa ter consciência da reificação ontológica a que está submetido pela estrutura formativa (ADORNO, 2015) e pela lógica do capital. Corroboramos com a análise de D'Ávila (2020, p. 9):

[...] a dimensão Prática profissional e seu elenco de competências acentua, mais uma vez: o cognitivismo (ensino baseado quase que exclusivamente nos processos mentais dos alunos); no tecnicismo (no domínio de técnicas e recursos tecnológicos voltados às experiências de aprendizagem) e no praticismo (formação do professor prático), como dimensão aparentemente inócua de sentido político-social.

De certa forma, Kant³², no campo da filosofia, Marx, no campo da sociologia, e Freud, no campo da psicanálise, foram os pensadores mais influentes no surgimento das 'teorias psicogenéticas', teorias críticas acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem nos seres humanos. Elas surgem diante do questionamento: desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos? Dependentes? Independentes? Interdependentes?

Por mais discordantes que possam ser, a epistemologia genética de Piaget, a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a teoria da afetividade de Wallon podem ser consideradas teorias da aprendizagem que têm fundamentos em teorias críticas. Ao destacarem a criança como o centro da compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, trazem implicações teórico-práticas que revolucionam a pedagogia.

³² Conforme explica Lepre (2008), "o interacionismo, proposto inicialmente por Kant no século XVIII, busca acabar com a exacerbação do sujeito (racionalismo) ou do objeto (empirismo), propondo uma relação entre ambos. As teorias psicogenéticas enfocam essa relação homem ativo/mundo ativo nas suas pesquisas acerca da construção do conhecimento" (LEPRE, 2008, p. 311).

Os três autores que [...] têm como suporte filosófico a dialética (seja ela apresentada nos moldes Kantianos ou Marxistas), ou seja, consideram o movimento do pensamento dialético, passando da ação para a conceituação, na construção de conhecimentos. Reconhecer tal afirmação significa considerar que as atividades realizadas em sala de aula devem partir da própria atividade do aluno, da interação com o objeto de aprendizagem para posteriormente poder se concretizar no nível da reflexão metacognitiva, ou seja, da conceituação (LEPRE, 2008, p. 317).

As três teorias concordam que, para ter ciência de um dado conteúdo, o sujeito precisa do objeto, mas, ao mesmo tempo, o objeto só pode ser conhecido pelo sujeito quando o torna cognoscível. Ao regular suas faculdades intelectivas, o sujeito interage com o objeto do conhecimento. Não por acaso, estas teorias estabelecem uma questão central para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento: a interação.

Barbosa (1994), fundamentando-se em Piaget, afirma que “[...] nem sempre um novo estímulo apresentado pelo adulto-professor através do ensino é idêntico ao estímulo percebido pela criança-aprendiz no seu processo de aprendizagem” (BARBOSA, 1994, p. 71). Isso ocorre porque toda criança

[...] tem um repertório de conhecimentos [...] que funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos – a estrutura cognitiva – e o novo estímulo a ser apreendido (BARBOSA, 1994, p. 71).

Evidencia-se, então, a oposição entre a epistemologia genética, de base kantiana, com relação à concepção associacionista de aprendizagem, de base empirista (sobretudo o empirismo britânico, representado por John Locke, George Berkeley e David Hume). Mais do que a ação, a teoria piagetiana defende a interação, as trocas entre organismo e meio, pois são esses os fatores responsáveis pela construção do conhecimento (cognitivism³³). As estruturas mentais precisam dos estímulos do ambiente, ao mesmo tempo em que dependem das possibilidades de reação do sujeito em meio a esses desequilíbrios que a vida e a sociedade trazem.

³³ Concordamos com Araújo et al. (2009, p. 68) que, quando nos referimos a propostas teóricas de base cognitivista, podemos trazer para o campo da reflexão pedagógica “[...] outros pesquisadores que enfatizam os aspectos socioculturais, tais como Paulo Freire, Vygotsky e Wallon”, ou seja, cognitivism não se refere apenas a Piaget. “Podemos dizer que a abordagem construtivista não é homogênea, nem é domínio de um único campo teórico, visto que é tomada como ponto de reflexão das práticas escolares sob diferentes matizes e perspectivas”, dizem os autores (ARAÚJO et al., 2009, p. 68).

Conforme a psicologia infantil vai ganhando espaço (século XX), a criança passa a ser vista como sujeito histórico e cultural. Tem uma personalidade, um pensamento e uma inteligência que lhe são próprios. Ela passou a ser vista como qualitativamente diferente do adulto, com características próprias nos campos da cognição, da afetividade e da moralidade.

Por essa linha de raciocínio, adiantamos que, com relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, as teorias psicogenéticas consideram a criança um sujeito capaz de construir o conhecimento da escrita, desde que tenha a permissão de agir e de interagir com esse objeto de conhecimento. Por isso, os chamados pré-requisitos para a alfabetização, que supostamente tornam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos sintéticos e analíticos –, são, indiretamente, negados pelas teorias psicogenéticas (tanto as interacionistas quanto as sociointeracionistas)³⁴.

O trabalho do professor não começa na sala de aula. Muito antes disso, é necessário planejar a ação, definir claramente o que se deseja com ela, questionar-se por que e para quê realizamos cada proposta, cada atividade. Esse é um dos motivos que tornam o processo de alfabetização, na perspectiva sociointeracionista, muito mais trabalhoso para o professor do que no processo mecanicista (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2009, p. 16).

As teorias psicogenéticas, em maior ou em menor grau, passam a considerar um novo objeto como fator determinante para o desenvolvimento e a aprendizagem humanas: a linguagem verbal e a língua escrita. Elas passam a ser vistas como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. “Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das

³⁴ Sobre o interacionismo, Jean Paul Bronckart se pronuncia: “o interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski. Em sua versão original, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratado paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de socialização e os processos de individuação (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano. Sustentava também, de um lado, que o questionamento das ciências humanas em vias de constituição devia se apoiar sobre o impressionante corpus de filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx), de outro lado, que os problemas de intervenção prática, e notadamente as questões que põem a educação e a formação constituíam objetos centrais para essas mesmas ciências humanas” (BRONCKART, 2006, p. 8).

relações sociais [...]”, quer dizer, “[...] ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente”, aponta Faraco (2016, p. 91). Diante desses pressupostos, rejeita-se a necessidade de uma ordem hierárquica de habilidades para o conhecimento da língua escrita, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas que são consolidadas na medida em que a criança interage com o objeto a ser conhecido, ou seja, textos autênticos em seus respectivos suportes. Por meio de práticas sociais e escolares de leitura e de escrita, a criança se apropria desse objeto cultural.

Quanto às dificuldades do educando no processo de aprendizagem da língua escrita, de acordo com a abordagem empirista, os erros são disfunções que devem ser corrigidas por meio de exercícios repetitivos (ditados e cópias) de palavras com a ortografia correta; segundo a perspectiva racionalista, as dificuldades são consideradas deficiências internas ou inatas que devem ser superadas por reflexões por parte da criança; de acordo com a psicogênese da língua escrita, as dificuldades são erros construtivos, resultados de constantes reestruturações no processo de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 2004).

Ainda sobre a questão das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, Vygotsky (2009), por exemplo, considera que há uma gramática própria do pensamento, que tem origem nas formas sociais de interação verbal. Então, “[...] ‘nós somos a língua que falamos’, e [...] esta língua (assim como os sujeitos, assim como a realidade) está em permanente movimento [...]”, enfatizam Araújo, Rêgo e Carvalho (2009a, p. 70). É nesta perspectiva que Smolka (1991) defende que o conflito vivido por crianças de classes populares no processo de alfabetização é de natureza social; não de natureza cognitiva. Por exemplo, o erro na segmentação de palavras³⁵ (hiposegmentação e hipersegmentação) ocorre porque, inicialmente, “[...] a forma como o sujeito se expressa oralmente funciona como parâmetro determinante na

³⁵ As sugestões de intervenção propostas pelos autores são as seguintes: “o professor [...] pode promover atividades que estimulem os alunos a refletir sobre as formas de segmentação convencional de um texto, explorando situações desafiantes no plano lingüístico. Entendendo que a escrita está, a todo instante, relacionada com o processo de produção de sentidos, o professor poderá pedir que o aluno segmente textos em que há palavras aglutinadas. Sua representação gráfica altera a significação do enunciado: [*medeumamão*] = ‘*me dê uma mão*’ ou ‘*me dê o mamão*’. O trabalho de regular a segmentação das palavras de forma lúdica é muito importante, visto que ele ajuda a promover maior consciência sintático-morfológica. Aos poucos, a criança vai fazendo distinção das unidades lingüísticas mais abstratas, tendo condição de usar adequadamente os princípios que regem a segmentação das palavras em diferentes contextos” (RÊGO; CARVALHO; FERNANDES, 2009, p. 66, grifo dos autores).

divisão dos elementos gráficos de um texto escrito” (RÊGO; CARVALHO; FERNANDES, 2009, p. 64). Logo, a criança que não utiliza a norma padrão na fala, comete mais erros na escrita, haja vista que a escrita oficial segue a norma padrão.

Qualquer tentativa de traduzir a representação gráfica como reprodução fiel dos sons da fala consistirá em um engodo que gerará mais confusão na cabeça do aprendiz. A explicitação e a discussão em sala de aula sobre as diferenças entre a modalidade escrita e falada fazem parte do processo de compreensão dos mecanismos de funcionamento da escrita ortográfica. Práticas de ensino da escrita que reduzem a representação gráfica a um sistema de sílabas não ajudam a criança a compreender as convenções ortográficas e regras implícitas presentes em sua organização. O bom ensino prevê, a todo instante, a reflexão sobre as arbitrariedades presentes em nosso sistema de escrita (RÊGO; CARVALHO; FERNANDES, 2009, p. 91).

Criticando as práticas tradicionais de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) trazem à tona a seguinte questão: “um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é [...] um sujeito intelectualmente ativo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29), porque, epistemologicamente, o sujeito ativo é aquele que “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29), práticas que não se fazem presentes quando se trata de um ensino da língua escrita voltado ao preenchimento de manuais de alfabetização. A perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985) apresenta um outro olhar em relação à alfabetização. Considera que, no processo de alfabetização, o foco seja transferido de uma prática docente determinada por um método preestabelecido, “[...] para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança” (SOARES, 2016, p. 16), o que torna “[...] inadmissível um método único e predefinido” (SOARES, 2016, p. 16).

Partindo da ideia defendida por Soares (2016), uma reflexão crítica acerca dos métodos de alfabetização evidencia que “cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais” (SOARES, 2016, p. 32), isto é, “toma-se uma *parte* do objeto como se fosse o *todo* [...]” (SOARES, 2016, p. 32, grifo da autora).

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a *questão*, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2016, p. 25, grifo da autora).

Quando organiza o seu trabalho por meio de uma perspectiva crítica, o professor alfabetizador busca articular teorias e resultados de pesquisas de vários campos do conhecimento sobre a alfabetização (SOARES, 2016). Nessa concepção, há o aprofundamento no conhecimento do objeto. Quando isso ocorre, há “o conhecimento do objeto em sua constelação [...] (ADORNO, 2009, p. 142). “Quando uma categoria se transforma – por meio da dialética negativa, a categoria da identidade e da totalidade –, a constelação de todas as categorias se altera, e, com isso, uma vez mais cada uma delas” (ADORNO, 2009, p. 144).

Voltando-se cada um para a faceta que privilegia, os múltiplos métodos “[...] podem e devem associar-se na orientação de um processo de aprendizagem e ensino da língua escrita em que as ‘muitas facetas’ atuem integradamente” (SOARES, 2016, p. 12) e, então, em lugar de método de alfabetização a proposta é alfabetização com múltiplos conceitos e objetos de conhecimento, que permitam o aprofundamento do conhecimento dos mais diferentes componentes que se fazem presentes na linguagem escrita (rimas, fones, fonemas, sílabas, palavras, frases, textos, gêneros textuais, suportes textuais, por exemplo).

Nossos argumentos em favor da necessidade de que o professor alfabetizador tenha um sólido conhecimento da epistemologia, estudando, pelo menos, o empirismo, o racionalismo e o criticismo, compactua com a questão exposta por Soares (2016): cada proposta de alfabetização privilegia determinada função da língua escrita, determinados pressupostos epistemológicos e teóricos, ignorando ou marginalizando os demais. Cada proposta apresenta os limites e as possibilidades. Assim sendo, para que o professor, dialeticamente, possa ter a capacidade de inferir as possibilidades e os limites de cada proposta de alfabetização, necessita ter ciência do movimento dialético que ocorre durante o processo de aprendizagem da língua escrita.

No entanto, há que se cuidar para não se levar o pensamento crítico e dialético à positivação. Marcuse (2015), ao analisar as proposições da perspectiva dialética, busca demonstrar que, por meio da análise dos fenômenos em movimento, o método

dialético permite explicar as possibilidades e mesmo as necessidades históricas imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

A teoria dialética não é refutada, mas não pode oferecer o remédio. Não pode ser positiva. Na verdade, o conceito dialético, ao compreender os fatos dados, transcende os fatos dados. Esse é o sinal mesmo de sua verdade. Ele define as possibilidades e mesmo necessidades históricas; mas sua realização só pode estar na prática que responde à teoria e, no presente, a prática não dá tal resposta (MARCUSE, 2015, p. 237).

É na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui, liberta-se, ou seja, tem a possibilidade de uma formação cultural (ADORNO, 2010a); emancipa-se. Diante disso, a abordagem epistemológica crítica busca, dialeticamente, formar um professor crítico, reflexivo³⁶, dialógico e mediador. Assim sendo, considera-se que a formação do professor requer estudos de estratégias de ensino, didática e metodologias do ensino (formação pedagógica); o conhecimento de conteúdos das áreas que atuará; com a compreensão das psicologias educacionais, a fim de saber como mediar o agir da criança com o objeto de conhecimento.

3.2 Alfabetização: a questão dos métodos

Nos dias atuais, o Brasil continua com uma questão formativa a ser resolvida: a proficiência em leitura e escrita dos cidadãos, assunto que, evidentemente, está relacionado à formação cultural (totalidade) e à qualidade da formação do professor (especificidade).

³⁶ A ideia do professor como um profissional reflexivo surge “[...] a partir do reconhecimento dos saberes que estão presentes nas práticas dos bons professores. Isto significa que a prática reflexiva implica um processo de reflexão sobre a própria experiência que, na avaliação de Schön (1992), envolve três movimentos: o conhecimento-em-ação; a reflexão-em-ação e a conversa-reflexiva-com-a-situação. O conhecimento-em-ação é o conhecimento construído e revelado no cotidiano. É um conhecimento não problemático, que emerge na própria ação, podendo ser observado e descrito. A reflexão-em-ação acontece no decorrer da ação pedagógica e não se vale de palavras. No processo ensino-aprendizagem, ocorre, por exemplo, quando a professora é interrompida em sua explicação ou na orientação que está dando para alguma tarefa, para responder às perguntas inesperadas ou resolver problemas não previstos. Corresponde a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação. O terceiro movimento, a conversa-reflexiva-com-a-situação, acontece quando a professora/pesquisadora surpreende-se com algum obstáculo que a perturba e provoca incerteza. Busca então refletir e transformar a situação de modo a eliminar a incerteza” (ARAÚJO; PÉREZ, 2009a, p. 31-32).

A formação inicial de docentes brasileiros para a atuação no processo de aprendizagem inicial da língua escrita tem passado por grandes desafios, sobretudo no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Geralmente, durante a graduação, a alfabetização tem seu conteúdo estudado em disciplina(s) específica(s), sem interface com outras como psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, didática, filosofia, políticas públicas etc. Portanto, prevalece a visão curricular na qual a disciplina que ‘ensina como alfabetizar’ acaba se dedicando à teoria e aos métodos de alfabetização, sem relacionar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita com a linguística, com a psicolinguística, com as metodologias de ensino da língua portuguesa, com a questão da necessidade da produção textual desde o início da escolarização. Nesse sentido, esta formação compromete a identidade do professor alfabetizador no que se refere à busca de elementos norteadores para a prática docente nos fundamentos da educação.

A LDB (Lei n. 9.394/96), por sua vez, define, em seu Art. 32, como objetivo do ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. É consenso entre os educadores e os professores que a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, cabendo, portanto, ao licenciado em pedagogia, esse trabalho.

Atualmente, no Brasil, a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental compete aos cursos de licenciatura em pedagogia, conforme estabelecem as diretrizes curriculares expressas na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre outras questões, define que esses cursos de graduação devem atender ao critério de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Vemos aqui o Estado estabelecendo ‘critérios mínimos’³⁷ para a formação em pedagogia.

Ao definir um conjunto de ações direcionadas a ‘controlar’ o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na

³⁷ Para Sacristán (2000, p. 109), o Estado, “[...] ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma.”

educação básica. A relação entre formação docente e educação básica envolve uma simetria cuja base é o currículo. Por isso, transformações no currículo da educação básica também geram repercussões nos cursos de formação de professores, exatamente por este ser um canal em que o currículo pode modelar o tipo de racionalidade a ser praticada no espaço escolar (SACRISTÁN, 2000) (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 899).

Mediante essa legislação, o curso de pedagogia, que possuía Diretriz Curricular Nacional específica (Resolução CNE/CP n. 1, 15/05/2006) e carga horária mínima de estágio supervisionado fixada em 300 horas e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, é alterado, em 2015, para 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades de aprofundamento.

No processo de alfabetização é importante o acesso a conhecimentos acerca da estrutura e funcionamento do SEA, objetos de conhecimento indispensáveis para o acesso à cultura letrada. Contudo, o limite está na questão de que a alfabetização não é o único conhecimento que a graduação em pedagogia deve trazer ao professor.

Com relação à psicologia educacional, as políticas para a alfabetização não apresentam a importância do estudo das teorias psicogenéticas e a relação dessas teorias com a aprendizagem da língua escrita. É uma questão a ser considerada como um “eclipse da razão” (HORKHEIMER, 2007), porque limita o professor alfabetizador ao saber “como se ensina”, mas, sem um aprofundamento acerca de “como se aprende”. Permitir que a criança aja sobre a escrita, produzindo textos, parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo discursivo/dialógico, ou seja, uma das bases para o processo de apropriação da língua escrita é o diálogo da criança com o adulto – o docente alfabetizador – sobre a língua. “Por que escrevo”, “quais letras utilizar”, “como escrevo”, “para quem escrevo” etc. são questões que permitem à criança refletir sobre a natureza da escrita. Conforme indicam Araújo, Rêgo e Fernandes (2009), no cenário atual,

[...] a alteração daquilo que se esperava do cidadão determinou, igualmente, uma mudança do perfil do professor. Assim, aquele que treinava o aluno para traduzir o código lingüístico, que transmitia a informação e cobrava a memorização hoje cede lugar a um profissional reflexivo, que reformula suas práticas pedagógicas e seus conceitos de aprendizagem. Enfim, esse novo professor é consciente de que suas intervenções se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2009, p. 83).

Há que se pensar, também, nos limites e nas possibilidades no que diz respeito à formação de alfabetizadores que possibilite ao docente conhecer diferentes concepções de linguagem. Quando se conhece a concepção de linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, por exemplo, garante-se “[...] um tratamento pedagógico não burocrático à leitura, à escrita e à oralidade” (FARACO, 2016, p. 92), porque passa-se a “encará-las como atividades sociais significativas entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas” (FARACO, 2016, p. 92). Porém, predomina uma burocratização tanto na formação do professor alfabetizador quanto no ensino da língua escrita. Adorno (2008, p. 171) diz que “[...] a consolidação burocrática é um dos problemas sociais mais sérios que existem atualmente em todos os países da Terra [...]”. O currículo é uma das formas que a sociedade burguesa encontrou para burocratizar a formação humana. À luz dos argumentos apresentados por Adorno (2008) é fato que a burocracia como um fenômeno presente nas sociedades capitalistas avançadas chega à escolarização e, mais especificamente, à alfabetização. Dessa forma, a aprendizagem inicial da língua escrita, ao ser burocratizada, isto é, quando passa a ser tratada como uma questão exclusivamente de método, introduz uma lógica que não faz sentido para a alfabetização sobretudo para as crianças que não experienciam o movimento da língua escrita – “faceta interativa” e “faceta sociocultural” (SOARES, 2016).

Nos humanos, a linguagem comunicativa não se compõe somente de um repertório de sinais não intencionais e nem representativos, mas “[...] também de um conjunto bastante mais amplo de *símbolos* e *signos*, que representam uma intenção e uma significação”³⁸ (ROJO, 2006, p. 12, grifo da autora). Em outras palavras, “[...] nos humanos, a linguagem, além de indicar e comunicar, representa e designa (nomeia)” (ROJO, 2006, p. 13). Pelo fato de a escrita ser um produto cultural, no processo de alfabetização, estes aspectos – a arbitrariedade, a convencionalidade e a sistematização da escrita – há que serem enfatizados e refletidos, de modo que as crianças possam

³⁸ Conforme sintetiza a autora, “[...] diferente da linguagem comunicativa animal, essencialmente composta de *sinais ou índices*, a linguagem comunicativa humana representa e designa, contando também com *símbolos* e *signos*. Por isso, é consideravelmente mais potente e ampliada. Além disso, esses signos e símbolos, na linguagem humana, podem ser combinados entre si, compondo significados mais complexos, como os de uma frase ou de um texto” (ROJO, 2006, p. 14, grifo da autora).

[...] (re)construir concepções de leitura e escrita coerentes com a natureza desse produto cultural. Nesse sentido, ganham particular relevância as atividades que têm por objetivo desenvolver a literacia emergente, na sequência do que autores como Clay (1972), Ferreiro e Teberosky (1986) ou Teale e Sulzby (1992) têm defendido: quanto mais claras e próximas da realidade forem as ideias que as crianças pré-leitoras constroem sobre a natureza e funções da linguagem escrita, tanto mais facilitada será a aprendizagem da leitura (PEREIRA; VIANA; SILVA, 2015, p. 243-244).

Assim sendo, na formação do alfabetizador, não basta o conhecimento da linguística em si; é elementar o conhecimento de suas ramificações – fonética, fonologia, sintaxe, semântica etc. Conforme disse Adorno (2008, p. 242), “[...] um progresso nas ciências seria inimaginável sem uma divisão do trabalho e sem que o pensamento tivesse passado pela disciplina de sua divisão do trabalho. Em outras palavras, em todas as ciências, é importante o conhecimento do macro e do micro, o que não é diferente com os estudos linguísticos que fazem parte da formação do professor alfabetizador.

As palavras de Benjamin (2007) acerca do “pensamento por constelação”³⁹ para o conhecimento do objeto, também nos permitem pensar que esse processo epistemológico é constituído por “grandes construções através de elementos recortados com clareza e precisão” (BENJAMIN, 2007, p. 503). São eles que possibilitam “[...] descobrir na análise do pequeno momento individual, o cristal do acontecimento total” (BENJAMIN, 2007, p. 503).

A aprendizagem da língua escrita, particularmente a da leitura, é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações presentes no texto e seus conhecimentos de mundo. Por isso, é considerada uma atividade cognitiva e social. Do ponto de vista pedagógico, entender os processos que se realizam na leitura é importante porque “[...] assim podemos, como professores, intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudar o aluno a solucionar dificuldades ocorridas” (CAFIERO, 2005, p. 30).

³⁹ O termo “constelação”, em Walter Benjamin, “[...] emerge numa acepção epistemológico-crítica [...] e ocupa um lugar importante em sua obra, seja na primeira fase de seus escritos, com o texto ‘Questões introdutórias de crítica do conhecimento’, que abre a *Origem do drama trágico alemão*, publicado originalmente em 1925, sua tese de livre docência, seja nos textos finais, as notas para o *Passagen-Werk* (1927-1940) e as *Teses sobre a história* (1940)” (VELLOSO, 2018, p. 101, grifo da autora).

Diante do exposto, temos a questão da autoridade do professor. “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação”, considera Adorno (1995, p. 177).

[...] autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que o outro –, que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 1995, p. 176).

Adorno (2011) considera que a cultura tradicional, embora questionável, é condição necessária para a emancipação. Quando ocorre a negação da autoridade do professor no processo de alfabetização, o aluno deixa de ter o docente e o objeto de conhecimento como autoridades para se apropriar da língua escrita, prevalecendo uma concepção de aprendizagem voltada aos procedimentos, em detrimento dos conteúdos; voltada à ideia de que a criança é responsável pelo seu próprio processo de alfabetização.

Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo (CAFIERO, 2005, p. 8).

Como atividade cognitiva, implica que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais como: “perceber, memorizar, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras” (CAFIERO, 2005, p. 30). Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar.

Conceber a língua escrita como atividade cognitiva e social traz implicações. A principal delas é o reconhecimento de que existem formas de aumentar a capacidade de ler e escrever ao longo da vida, isto é, o seu aprendizado não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização.

A escrita opera pela articulação entre o cérebro e a mão, transformando a fala e ampliando o pensamento. Contudo, as relações entre fala/linguagem oral e escrita/linguagem verbal são bastante complexas; dependem dos gêneros de texto

em que se configuram os discursos que estamos ouvindo/falando ou lendo/escrevendo, conforme enfatiza Rojo (2006a).

Devido à pluralidade de gêneros textuais e as práticas que deles decorrem no dia a dia, o conceito de alfabetização ampliou-se de tal forma que já não tem sentido falarmos em alfabetização, mas em alfabetizações. Um conceito plural, que implica um enfoque integrado, articulando-se a todos os aspectos da vida, e que para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção de linguagem como totalidade, que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.

No texto “Educação para quê”, de Adorno (1995b), encontramos uma discussão significativa para a abordagem da relação entre experiência e pensamento, o que nos leva a pensar na relação entre alfabetização e emancipação.

[...] pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995b, p. 151).

Com essa perspectiva de aprendizagem inicial da língua escrita como um processo complexo e multifacetado, revelado pela natureza do SEA – um sistema notacional e um sistema de representação da linguagem –, as teorias psicogenéticas, indiretamente, trouxeram estudos que nos permitiram compreender as etapas pelas quais as crianças passam no processo de aprendizagem da escrita, possibilitando, assim, a criação de novas alternativas de intervenção pedagógica, de acordo com a etapa do pensamento sobre a escrita em que a criança se encontra (hipóteses de escrita).

Ocorre, então, uma mudança conceitual, passando-se a propor uma metodologia de ensino na qual o diagnóstico e o acompanhamento da aprendizagem sejam centrais, pois a partir deles são estabelecidos parâmetros para a organização da prática pedagógica no processo de alfabetização, isto é, a organização do tempo e dos espaços escolares, bem como de contextos e ocasiões de aprendizagem e de avaliação.

[...] por um lado, é relevante evidenciar que a criança interage sobre o objeto do conhecimento (elaborando hipóteses, estabelecendo relações), por outro lado, é necessário assinalar que não basta

proporcionar à criança contato com o material escrito, para que ela desenvolva, naturalmente, um processo evolutivo de conhecimento da escrita, através de uma seqüência regular de hipóteses, adquirindo, assim, o conhecimento da língua. Tal postura, acaba por negar ao professor a responsabilidade de uma interferência efetiva na alfabetização, reduzindo-o à figura de **animador** ou **estimulador** (KLEIN; SACHAFASCLER, 2003, p. 32, grifo das autoras).

O texto passa a ser visto como o espaço em que se constroem a ação e a interação entre os sujeitos. “E é nele e através dele que a linguagem se manifesta”, expõem Val e Vieira (2005, p. 37). O processo de construção do texto é, pois, uma atividade “[...] dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, [...], à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem” (VAL; VIEIRA, 2005, p. 37).

O objetivo [...] é ensinar o aluno a produzir e interpretar textos, para que ele tenha competência discursiva. Para isso, a referência da prática pedagógica não pode ser a sílaba, a letra, a palavra ou a frase, que tornará o trabalho descontextualizado. O centro do trabalho é o texto, porque só ele tem significado. Um texto não se define por sua extensão. Um nome, uma placa, uma lista, um recado, um romance, uma notícia são textos, pois todos apresentam uma função comunicativa. Contudo, uma lista de palavras que começam com V não é um texto, não se insere numa situação de uso funcional da linguagem. Não se deve ter uma preocupação com textos mais curtos ou mais simples para as crianças que estão aprendendo a ler e escrever. A intenção deve ser sempre apresentar textos contextualizados com uma função determinada na sociedade (FERNANDES, 2010, p. 135).

Contudo, a formação pedagógica específica do professor alfabetizador não se reduz a questões metodológicas de ensino e de aprendizagem, até porque “[...] as questões metodológicas dependem concretamente das questões de conteúdo” (ADORNO, 2008, p. 223), ou seja, a formação tem relação com a prática social. O conhecimento sobre a língua escrita, quando visto como uma produção histórica e cultural, numa relação dialética entre práticas, teorias, sujeitos, saberes e experiências, é vista de maneira interdisciplinar.

Sobre a redução da possibilidade da experiência autêntica no contexto atual, Adorno (2008, p. 141) considera que o positivismo direciona a experiência ao “empirismo” e, então, “justamente limita a experiência”.

[...] o próprio conceito de experiência, estreitamente relacionado ao conceito de concreto [...] adquire hoje tão inominável importância normativa unicamente porque, de um lado, no mundo em que vivemos, raramente se atinge uma experiência genuína, ou seja, uma experiência de algo novo, não previamente existente, e, de outro lado, porque mediante o sistema de regras que impõe ao conhecimento, a ciência no fundo não permite tal experiência (ADORNO, 2008, p. 141-142).

Temos então o paradoxo: os conhecimentos que os professores em formação inicial constroem no campo do saber nem sempre se traduzem diretamente nos conhecimentos do campo do fazer na sala de aula. De certa forma, isto implica a necessidade de considerar a prática que o graduando tem acerca da sua formação em curso, isto é, é importante, no processo de formação do professor, “[...] primeiro considerar sua experiência, os lugares sociais onde produziu suas crenças, teorias e esquemas de trabalho”, avaliam Frade e Silva (2006, p. 44).

Toda prática escolar tem relação com uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade, construídas pelos sujeitos que vivem em determinado momento da história. Com o processo de alfabetização, a questão não é diferente: a concepção de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem, de mundo, de sociedade e de linguagem, influencia a prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem da língua escrita.

Contudo, que conhecimento é importante o professor alfabetizador em formação ter para que em sua prática tenha a possibilidade de conciliar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, de maneira que a alfabetização ocorra como um processo discursivo? Este estudo aponta para fundamentos da educação, formação específica (linguística e alfabetização), conhecimentos da psicologia da educação, didática e metodologia do ensino de língua escrita para crianças pequenas e a formação; conhecimento do mundo da leitura e da escrita para o docente alfabetizador.

Nem todos os teóricos que partem da psicologia concordaram com a ênfase na fônica⁴⁰ – “método fônico” – como a única resposta para o processo de alfabetização

⁴⁰ Conforme esclarece Savage (2014, p. 45), embora às vezes usados como sinônimos, “[...] os termos consciência fonológica, consciência fonêmica e fônica não significam a mesma coisa”. Consciência fonológica “[...] é um termo geral que se refere ao entendimento dos aspectos sonoros da linguagem falada. Inclui a habilidade de separar as frases faladas em palavras individuais e de separar as palavras faladas em sílabas” (SAVAGE, 2014, p. 45). Consciência fonêmica “foca os fonemas, as unidades básicas dos sons falados. A consciência fonêmica está sob um ‘guarda-chuva’ maior, que é a consciência fonológica” (SAVAGE, 2014,

infantil. Nela, há limites e, também, possibilidades. O desenvolvimento da abordagem cognitiva tem tornado possível identificar quais os processos subjacentes à aprendizagem da leitura, o que tem permitido definir estratégias de avaliação e intervenção que abordem estas questões.

Nada impede que, no início, a lógica da escrita alfabética se faça pela mediação dos sons da fala, ou seja, pela consciência fonológica, porém, “[...] será preciso não estabelecer uma correlação absoluta entre fonação e escrita para não falsear os princípios que regem, de fato, a escrita alfabética”, sustenta Faraco (2016, p. 58). Na verdade, “uma das exigências para o efetivo domínio da escrita é aprender, durante o processo, a superar essa hipótese, desvinculando a escrita da fala”, conclui o autor (FARACO, 2016, p. 60).

Escrever, assim como ler, também é uma atividade sociointeracional. Escrevemos para alguém ler, então, “[...] a escrita cobra de nós uma ação de contínua adequação do nosso dizer às circunstâncias de sua produção”, evidencia Faraco (2016, p. 95).

Por meio da prática de produção textual que se utiliza de oficinas “[...] se evita o caminho que sugere ser o domínio da escrita decorrente de exercícios mecânicos ou do controle de algumas técnicas” (FARACO, 2016, p. 97), quando, na verdade, o aperfeiçoamento de nossa condição de autores “[...] só se dá em meio a um conjunto de experiências com a linguagem e a cultura letrada” (FARACO, 2016, p. 97), ou seja, mediante a intensa prática de leitura e de produção de discursos escritos autênticos.

Teberosky (apud COLELLO, 2012) estabelece três etapas básicas na composição de um texto: (i) “a *inventio*, ou geração de ideias (obviamente procedentes de alguma experiência vivida ou conhecimento conquistado)” (TEBEROSKY apud COLELLO, 2012, p. 149); (ii) “a *compositio*, operação pela qual as ideias são colocadas em palavras” (TEBEROSKY apud COLELLO, 2012, p. 149); (iii) “a *scriptio*, ou seja, o escrever propriamente dito” (TEBEROSKY apud COLELLO, 2012, p. 149). Conforme aponta Colello (2012), “enquanto os dois primeiros dependem das experiências letradas vividas dentro e fora da escola”, a cultura escrita, “a *scriptio* está

p. 45). Fônica “envolve símbolos escritos. As consciências fonológica e fonêmica envolvem a linguagem oral; já a fônica, o texto escrito. Claro que são relacionadas, já que o texto escrito representa sons falados, mas as crianças podem reconhecer os sons das palavras sem saber as letras que as representam”, enfatiza o autor (SAVAGE, 2014, p. 45).

mais relacionada à aprendizagem formal do sistema” (COLELLO, 2012, p. 149), ou seja, à alfabetização.

A produção textual faz parte do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, mesmo daquelas que ainda não se apropriaram dos conhecimentos do sistema de escrita. O professor planeja o ensino de maneira que se tornam possíveis práticas reais de experiências com a linguagem oral e escrita, de modo que os educandos encontrem, nessas experiências, interlocutores com quem possam, efetivamente, colocar-se em dialogia e vivenciar práticas de produção de textos orais e escritos que estejam articuladas às diferentes necessidades e interesses humanos.

Desde o início da educação básica, é fundamental que os educandos compreendam que produzimos textos porque temos algo a partilhar com alguém, por alguma finalidade. Mesmo quando as crianças ainda não conhecem todas as letras e os sons que representam e, também, não tenham um vasto vocabulário, elas conseguem, cada uma à sua maneira, produzir sentidos na fala ou na escrita, simplesmente, por serem encorajadas a demonstrar tudo o que já conseguem fazer em algumas situações de interação verbal.

A vivência de atos de leitura e escrita na classe ajuda o aluno a perceber o funcionamento da linguagem escrita. Nesse sentido, o papel do professor na escola é o de atuar como modelo de leitor e produtor de textos que, aos poucos, vai chamando a atenção das crianças para as propriedades que estruturam um texto. Quanto mais diversificados os tipos de texto e a organização de atividades de leitura e escrita, mais rico e fecundo será o processo de alfabetização dos alunos (ARAÚJO et al., 2009, p. 83).

O diálogo real, entre dois falantes, é constituído por ao menos dois enunciados plenos. Em uma alternância entre o coletivo e o individual, constrói-se uma didática para a alfabetização a partir do texto.

Marcuse (2001), ao refletir sobre a educação para a autonomia e para a emancipação, deixa evidenciar o aspecto subversivo dessa proposta. Segundo ele,

A educação para uma independência intelectual e pessoal – isso soa como se fosse um objetivo universalmente reconhecido. Na realidade, trata-se aqui de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades fingindo promovê-las e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao infinito. A maioria dos homens usufrui de um considerável espaço para comprar e vender, para procurar e

escolher um trabalho; eles podem expressar sua opinião e mover-se livremente – mas suas opiniões jamais transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, escolhas e opiniões. A liberdade mesma opera como vínculo de adaptação e limitação. Essas tendências repressivas (e regressivas) acompanham a transformação da sociedade industrial em sociedade tecnológica sob a administração total dos homens, e as alterações simultâneas no modo de trabalho, na mentalidade e na função política do ‘povo’ prejudicam severamente os fundamentos da democracia (MARCUSE, 2001, p. 83-84).

“A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”, aponta Adorno (2000, p. 151). Então, só se pode pensar em uma educação direcionada para a emancipação quando se busca permanentemente o desenvolvimento da capacidade de os sujeitos realizarem experiências formativas. Embora estejamos cientes de que a sociedade administrada (MARCUSE, 1973) impede a experiência – ou promove a falsa experiência, a vivência –, a escola tem um potencial para que haja a formação autêntica e, assim, ela pode ser um foco de resistência. Daí, a necessidade de que a experiência formativa se volte, em um primeiro momento, à filosofia, ou melhor, à crítica filosófica, ao pensamento crítico e, em um segundo momento, à reeducação dos sentidos (SILVA, 2001).

Adorno (1995) considera que a concretização da formação para a emancipação, por oposição à formação para a adaptação e ao poder limitador da consciência humana, requer que as pessoas nela interessadas neste direcionamento orientem seu esforço para que ela se dirija à contradição e à resistência. Sobre as condições de uma formação adaptativa Adorno (1996, p. 391) faz o seguinte alerta:

A adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo.

Ao se voltar ao conformismo, a educação passa a ser para a adaptação. Quando se coloca como força desenvolvedora daquilo que é necessário para a manutenção do meio social instituído, a formação se reduz ao estágio da conformidade que pode ser lido no sentido mesmo de ‘competências’ como princípio operativo.

Com a instauração da supremacia da ciência – cuja principal transmissora desta hegemonia é a educação escolar – e do poderio que exerce sobre a natureza,

qualquer relação de poder passa a ter o respaldo científico. O poder promovido pelo conhecimento desencanta o mundo, desmistifica-o, tornando-o cada vez mais distante da realidade humana. O mundo não constitui o humano, mas é sua propriedade, em um caráter totalitário e explorador. Nesse sentido, o mito transforma o esclarecimento; e a natureza em mera objetividade. As consequências do empoderamento que a sociedade moderna avançada traz para a humanidade, conforme Horkheimer e Adorno (1985, p. 21), é a manipulação de si própria:

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação.

Perante o projeto de esclarecimento burguês, resguardado pelo fenômeno da escolarização que se fundamenta nas pedagogias modernas, a educação tende a voltar-se à dominação, à alienação, à reprodução. Certamente, ela tem uma função social importante, porém, quando se volta exclusivamente ao poder de uns sobre os outros, cumpre o propósito do iluminismo burguês: todos se alienam naquilo sobre o que exercem poder, ou seja, em vez de emancipação, a formação escolar passa a estar a serviço da dominação.

Quanto mais os sujeitos são presas da sociedade, quanto mais intensa e completamente eles são determinados pelo sistema, tanto mais o sistema se conserva não apenas mediante a aplicação de coações aos sujeitos, mas até mesmo por intermédio deles (ADORNO, 2008, p. 340-341).

Como comenta Horkheimer (2007), com a ênfase da economia no produtivismo, “[...] a indústria e a sociedade são levadas a esquecer que a produção se tornou, em um grau cada vez mais extremo, um meio na luta pelo poder” (HORKHEIMER, 2007, p. 161). De fato, quanto mais a técnica da reprodução avança, mais o mundo da percepção cotidiana torna-se a norma da produção. Se na narrativa mítica o poder estava nas mãos do narrador mítico ou do poeta, na linguagem científica o poder pertence ao portador do discurso supostamente neutro e imparcial. Essa imparcialidade conduz a uma aceitação e coerção social de todos na comunhão

irrestrita do discurso científico presente nas diretrizes e leis que dão respaldo ao curso de pedagogia, no que diz respeito à questão da formação do professor alfabetizador.

Para a superação de uma formação conivente com o status quo, a Teoria Crítica se porta por uma reflexão radical. Trata-se de pensar um processo educativo que realmente discuta os problemas pedagógicos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos etc., a partir da compreensão histórica dos meios em que a lógica social constitui a sua estrutura (GIROUX, 1986). Recai, portanto, sobre a reflexão das atuais propostas de formação de professores alfabetizadores. A formação crítica requer o constante reposicionamento do “[...] foco educacional docente em função de um projeto formativo ampliado” (BIDO, 2018, p. 257). Por outro lado, a fragmentação do saber, vivenciada pelo docente em formação desde o início da sua escolarização, mantém-se na graduação, o que leva à uma formação adaptativa.

Conforme diz Adorno (2008, p. 242), “[...] um progresso nas ciências seria inimaginável sem uma divisão do trabalho e sem que o pensamento tivesse passado pela disciplina de sua divisão do trabalho”. “Se a escola positivista renovadamente insiste em que as ciências naturais devem seu sucesso espetacular justamente à sua adequação à divisão do trabalho, não há como negar isso”, enfatiza o filósofo (ADORNO, 2008, p. 242). Essa questão está ligada à importância de o (futuro) professor alfabetizador conhecer a linguística e suas subáreas – particularmente a sociolinguística e a psicolinguística – de maneira a compreender a complexidade que é o processo de aprendizagem da língua escrita. Não basta o conhecimento da totalidade – a linguística, no caso –, mas também é elementar o conhecimento de suas ramificações – fonética, fonologia, sintaxe, semântica etc.

Diante da exposição da questão da alfabetização no Brasil, temos o paradoxo de que os conhecimentos que os professores em formação inicial (graduandos) constroem no campo do saber, nem sempre se traduzem diretamente nos conhecimentos do campo do fazer na sala de aula. De certa forma, isto implica na necessidade de considerar a prática que este graduando tem acerca da formação que está tendo, isto é, devemos, em todo o processo de formação, “[...] primeiro considerar sua experiência, os lugares sociais onde produziu suas crenças, teorias e esquemas de trabalho”, avaliam Frade e Silva (2006, p. 44).

Conforme mencionamos ao longo desta pesquisa, toda proposta de aprendizagem inicial da língua escrita tem como fundamentos: uma concepção de infância, uma concepção de linguagem, uma concepção epistemológica e uma

concepção psicológica. O problema é que, de acordo com Araújo, Rêgo e Fernandes (2008) o sentimento atual de infância corresponde a duas atitudes contraditórias (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2008, p. 64) que caracterizam o comportamento dos adultos em relação à criança até os dias atuais: “uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa do ponto de vista dos adultos”; “outra [...] toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação do adulto” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2008, p. 64). Assim, perpetua-se um padrão de escola excludente.

Esse emaranhado de pressupostos teóricos, metodológicos, linguísticos e psicológicos que estão presentes no campo da alfabetização no Brasil, por um lado, permite compreender a complexidade que é aprender a ler e escrever; por outro lado, dá indícios de que, quando a formação do alfabetizador é aligeirada, com cursos de curta duração, privilegiando um ou outro dos diversos pressupostos teóricos e metodológicos; a crise na formação (ADORNO, 1995) se intensifica.

Diante da figura do professor pseuformado encontra-se a imagem do docente como o sujeito que castiga, o que não é diferente com o alfabetizador: a punição vem como reprova para a criança que não aprende a ler e a escrever.

Como avalia Adorno (1995a, p. 110), no processo civilizatório, “[...] os professores são agentes orienta-se para um nivelamento”.

Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres (ADORNO, 1995a, p. 110).

Aos olhos da Teoria Crítica da Sociedade, um processo educacional se consolida como formação por meio da autocrítica da realidade e pela evidenciação dos meios e dos instrumentos que retiram do humano (em formação) a possibilidade de superar a identidade expropriada de si.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI

Entendemos que políticas públicas educacionais em relação à formação de professores alfabetizadores representam o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER apud HÖFLING, 2001); é o Estado “[...] implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG apud VIEIRA, 2007, p. 55-56).

Quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações, e, sobretudo, de ações governamentais. As políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção (educação infantil, educação básica, ensino superior etc.). Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA, 2007, p. 56).

Outro aspecto a observar é que a(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a ‘politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade. Nas palavras de Almandoz e Vitar o ‘registro do político’ neste campo se expressa

‘na tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado simbólico e, ao mesmo tempo, reinstaura essa ordem quando elabora novas visões sobre o passado e o futuro. No plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la’ (op. cit.).

Aqui, é oportuno sublinhar que no plano da política prática, as características de conservação ou mudança podem ou não se aplicar a perspectivas mais ou menos progressistas. Há políticas que se conservam sob a égide de diferentes ideologias (VIEIRA, 2007, p. 56, grifo da autora).

A compreensão da formação inicial de professores alfabetizadores exige que se busque o modo como vem se realizando a formação de professores para a educação básica no Brasil, pois é nesse âmbito que a formação de professores alfabetizadores está incluída. Tendo em vista que essa formação é definida ao longo da história na disputa por diferentes projetos político-ideológicos em um grau de complexidade e envolvimento de diferentes atores no âmbito do Estado, faz-se necessário buscar na história e nas políticas elementos para a compreensão das perspectivas que vêm direcionando a formação do alfabetizador.

Documentos de cunho político são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos e constituintes do momento histórico, apontam Evangelista e Triches (2017). As autoras explicitam que, discutir a configuração legal do curso de pedagogia após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/06, implica no resgate de alguns elementos.

Em primeiro lugar, deve-se tratar a educação nas condições históricas em que é produzida, internacionais e nacionais. Significa dizer que para aprendê-la é preciso aprender suas múltiplas determinações, suas condições políticas de produção e suas relações orgânicas com o capitalismo. De outro lado, refletir sobre as funções do curso de Pedagogia [...] no Brasil, supõe pensá-lo articulando Educação Básica e Ensino Superior no âmbito das políticas do Ministério da Educação. O curso opera como elo entre a formação em nível superior e a atuação na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio. Única licenciatura portadora desta característica é ela que lhe confere profunda complexidade, tanto do ponto de vista da sua implementação quanto de seu estudo (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 167).

Freitas (2002, p. 141), no início dos anos 2000, ao referir-se à história da formação de professores no Brasil, aponta a existência de diferentes perspectivas no âmbito dessa formação. De acordo com a autora, do ponto de vista histórico e político, a década de 1980 representou para os profissionais da educação básica

[...] o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

Para Horkheimer e Adorno (1973, p. 25), “todos os conceitos em que um processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é

definível o que não tem história”. Nessa perspectiva, quaisquer questões não podem ser dissociadas e tratadas em separado, pois o progresso permitiu a civilização, a cultura e o indivíduo, por conseguinte a própria sociedade que, ao racionalizar os processos produtivos, abriu portas para a sua administração e controle por meio de mecanismos externos ao indivíduo, idênticos aos interesses do capital.

O progresso, analisado no movimento dinâmico e dialético, está interligado com os determinantes políticos, econômicos e sociais, portanto impõe-se a compreensão de que sempre ele se relaciona a algo “que progride e [o] que não progride”. Horkheimer e Adorno (1995, p. 37) argumentam que

O conceito de progresso, mais ainda que outros, desfaz-se com a especificação daquilo que propriamente se quer dizer com ele: o que progride e o que não progride. Quem busca precisar o conceito corre o risco de destruir seu alvo. A argúcia subalterna, que se recusa a falar de progresso antes que possa distinguir: progresso do que, para que, em relação a que, desloca a unidade dos momentos que atuam entrelaçados em uma mera justaposição.

Nos anos 1990, contrariando essa perspectiva democrática presente na luta dos educadores na década anterior e indicando uma reedição da teoria do capital humano, tão em voga nos anos 1970, a educação torna-se crucial para enfrentar a competitividade acirrada, melhorar a produção e adquirir a tão propalada empregabilidade. O ideário adjacente à política educacional da década de 1990 foi disseminado em nível global por publicações e eventos importantes patrocinados por agências como o BM, a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Unicef. Os diagnósticos, as análises e as propostas de soluções constantes nas publicações, tanto para a educação quanto para a economia, prestavam-se aos países da América Latina e do Caribe e influenciaram as políticas públicas para a educação.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano 1990, considerada o grande marco das reformas que a seguiram, foi organizada pela Unesco, pelo Unicef, pelo Pnud e pelo BM. Subscrita por 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, resultou em consensos que deveriam delinear a formulação dos planos decenais de educação, em especial nos países mais populosos e com os maiores índices de analfabetismo do mundo. Nesse cenário, em um primeiro momento, dois documentos passaram a coordenar a formação de

professores no curso de pedagogia no Brasil: o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006).

Desde os anos 1990 até o momento presente, as políticas de formação de professores passaram a ter a competência como conceito-chave, norteador do perfil profissional a ser formado.

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (SILVA, 2019, p. 133).

A pedagogia das competências é a pedagogia oficial nas atuais políticas de formação de professores, materializando-se não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da educação e da pedagogia, mas a partir de exigências dos organismos internacionais promotores da reforma educativa nos diferentes países, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito da organização dos processos produtivos e da própria sociedade que pede um sujeito criativo para recriar-se em um contexto tecnológico e globalizado. Para Aguiar (2010, p. 5):

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01/2002), é visível como o conceito de competências está fortemente vinculado à capacidade do professor em solucionar problemas imediatos, numa perspectiva pragmatista e produtivista. Esse modelo vem sendo incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que possa inseri-las, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade.

Essa posição é oposta à concepção da Anfope, por considerar que uma formação sólida e consistente dos professores constitui um dos elementos fundamentais para possibilitar uma educação emancipadora para crianças, jovens e adultos e para a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos.

A Anfope, na sua luta histórica pela formação de professores da educação básica, vem defendendo uma formação consistente nos cursos de licenciatura plena na universidade, firmada na relação teoria e prática e sustentada na pesquisa, requisito para a profissionalização docente. Trata-se de uma posição que se contrapõe a esse projeto de educação/formação voltado aos interesses do capital globalizado em que a pedagogia das competências e habilidades adquire centralidade.

O que está em jogo nesse cenário é a formação da classe que vive do trabalho, sujeitos que aos olhos do capital devem ter como função atender sua agenda. Diante disso, a educação destinada à classe trabalhadora não precisa ser pautada nos conhecimentos necessários à formação cidadã, mas em conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018). Para estes sujeitos não há necessidade de uma educação que vislumbre a transformação social ou o questionamento do status quo, nem professores com formação que permita ter um posicionamento crítico diante das injustiças sociais (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 905).

Essa postura reacionária defendida pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 se aprofunda com a BNC-Formação (BRASIL, 2019). Ao enfraquecer o caráter dialético da educação, negando o potencial de resistência diante da realidade, a formação de professores recai na ausência de uma crítica às finalidades e aos fundamentos educativos, instituindo uma formação adequada e flexibilizada em atenção aos ditames do modelo de sociedade em curso. Destaca-se, nesse contexto, a reflexão de Horkheimer e Adorno (1985, p. 42- 43, grifo dos autores):

Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível de vida, aumenta o grau de sua impotência. Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados. Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se creem impotentes [...]. Nenhum indivíduo é capaz de penetrar a floresta de cliques e instituições que, dos mais altos níveis de comando da economia até às últimas gangues profissionais, zelam pela permanência ilimitada do *status quo*.

O sujeito é formado para responder às demandas do capital e, nesse aspecto, o docente tende a ser visto como um mero executor de habilidades e competências no educando. Essa pseudoformação “é legitimadora da ausência de transformação social, pois [...] [é conduzida para] se adaptar às demandas e a responder cultural e cientificamente pelo que a sociedade exige” (BIDO, 2018, p. 244-245). Conforme Aguiar e Scheibe (2010, p. 84) defendem ao se referirem à relação teoria e prática na formação do professor,

[...] a especificidade do trabalho escolar requer a articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação), necessária para complementar as exigências da qualidade escolar e da sala de aula no processo mais amplo de profissionalização dos professores.

A realidade indica que para alcançar uma formação de professores com essa qualidade há ainda muito a se fazer, certamente necessitando de lutas e de enfrentamentos, dado que se trata de uma proposição que não está atrelada aos interesses do mundo do trabalho e do capital.

Retomando o problema desta pesquisa, nessa seção, buscamos compreender o que as Diretrizes (2006 e 2019) revelam sobre a formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil. Vale salientar que o currículo revela os embasamentos propostos na formação do alfabetizador. Como analisá-lo à luz da Teoria Crítica da Sociedade? Para responder a essa questão, recorreremos a Marcuse (2015) que, embora não trate especificamente de currículos, inferimos que este instrumento orientador da formação nas sociedades atuais faz parte de “uma não-liberdade confortável, muito agradável, racional e democrática [que] prevalece na civilização industrial avançada, um sinal do progresso técnico” (MARCUSE, 2015, p. 41), como uma das “[...] novas formas de controle” (MARCUSE, 2015, p. 41) em prol da “ideologia da sociedade industrial avançada” (MARCUSE, 2015). Além disso, o currículo faz parte do esclarecimento limitado; dos “limites do Esclarecimento” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006) que a racionalidade moderna propõe à formação cultural que se encontra sob a égide do capital, isto é, o currículo é um braço da “indústria cultural” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006).

Também Marcuse (1978, p. 195) apresenta argumentos que contribuem para a compreensão dessa questão. Assim escreve o autor:

Mais uma vez, devemos aqui recordar a distinção entre repressão e mais-repressão. Se uma criança sente a 'necessidade' de atravessar a rua em qualquer momento que lhe apeteça, a repressão dessa 'necessidade' não é repressiva das potencialidades humanas. Pode ser o oposto. A necessidade de 'relaxamento' nos entretenimentos fornecidos pela indústria da cultura é em si mesma repressiva, e a sua repressão significa um passo para a liberdade.

Veiga-Neto (2002) explica que o currículo é entendido como uma amostra da cultura (conteúdos e práticas de ensino, de avaliação etc.) que, quando considerada relevante em um dado momento histórico, é escolarizada. Segundo o autor, “[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44) mas, também, “[...] de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Ao aproximarmos a abordagem de Veiga-Neto (2002) dos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, inferimos que o currículo expressa a formação e a não-formação (ADORNO, 2019); a cultura e a pseudocultura; a ideologia da sociedade industrial avançada (MARCUSE, 2015); adaptação e emancipação (ADORNO, 2010a); vivência e experiência (BENJAMIN, 2012).

Com a BNC-Formação, temos uma política de formação de professores que propõe o controle e a regulação do conhecimento e do saber ensinar, ou seja, a modelagem do agir docente. Essa perspectiva se opõe à concepção de formação que visa superar a adaptação. Propõe-se que o professor não se forme, tampouco que possa formar para a contradição e para a resistência. Adorno (1995, p. 141-142) explica que a educação não pode ser a modelagem de pessoas, porque “[...] não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior”, mas também não é “a mera transmissão de conhecimentos”. A educação autêntica é a “produção de uma consciência verdadeira”.

Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Do ponto de vista metodológico, para desenvolvermos a análise das atuais Diretrizes (2006 e 2019) e a questão da alfabetização no Brasil, vamos dizer o que há, o que não há e apresentar argumentos para a crítica, para não ser prescrições sem

fundamentos. Contudo, a crítica aqui proposta não pode deixar de evidenciar os limites do projeto formativo brasileiro em sua totalidade: não está fundamentado na perspectiva da formação cultural e que também não deixa evidenciar o que seja efetivamente uma formação integral.

Autoras como Piccoli (2015), Gatti (2014) e Soares (2010) vêm alertando para os atuais problemas do curso de pedagogia. Como Piccoli (apud VÓVIO, 2021, n.p.) alerta, as disciplinas voltadas à formação dos professores que serão docentes responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento “[...] não são suficientes para que dominem os objetos de ensino a fim de torná-los objetos ensináveis, isto é, acessíveis aos alunos [...]”.

Desde que a formação docente em nível superior se tornou obrigatória, há um amplo debate sobre a função e a identidade dos cursos de Pedagogia. Imaginem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002) em vigência estabelecem 16 funções para esse curso! Essa característica por si só parece refletir os desafios da educação escolar num cenário não muito promissor, como o brasileiro – basta ver os resultados de avaliações standardizadas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (VÓVIO, 2021, n.p.).

Os resultados de avaliações externas revelam, em parte, a aprendizagem insatisfatória que crianças têm em relação à língua de berço. Contudo, como estamos expondo ao longo desta pesquisa, esses resultados não são um problema que tem origem somente na formação dos professores alfabetizadores. Todavia, é um fator decisivo.

Nos termos do que hoje designamos alfabetização e letramento nos anos iniciais, concordo com Soares (2010, p. 10), ao reafirmar que, na formação inicial, é necessário desenvolver o domínio sobre a língua portuguesa, e, ainda, ter formação em sociolinguística, psicolinguística e fonologia, bem como conhecer e acessar a produção literária infantojuvenil, teorias sobre a leitura e seu ensino e abordagens para tratar da produção de textos na escola. A lista é vasta, mas quando observamos as disciplinas elencadas por Piccoli (2015) e aquelas nas quais atuo, fica fácil compreender as angústias dos graduandos que terminam as 75 horas da disciplina Alfabetização e Letramento, ao dizerem, por exemplo, ‘não sei se conseguirei alfabetizar uma turma de crianças’; ‘aprendi como é difícil ensinar a ler e a escrever’ [...] (VÓVIO, 2021, n.p.).

As limitações que o curso de pedagogia tem em relação à formação do profissional alfabetizador, não podem ser desconsideradas. Por outro lado, a inserção de disciplinas específicas como linguística, fonética, fonologia, sintaxe, semântica etc.

poderia limitar a construção da identidade do docente alfabetizador, haja vista que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da língua escrita na criança não depende somente de questões linguísticas mas, também, conhecimentos matemáticos, históricos, científicos etc.

A investigação sobre a formação em curso de pedagogia e o trabalho pedagógico de ensino de língua materna nos anos iniciais pelo grupo de egressos vêm demonstrando a complexidade dessa relação. Certamente que não se a concebe unidimensional, dadas as importantes e diversas mediações culturais que também interferem na formação do pedagogo alfabetizador, como sujeito histórico, e no ensino, atividade também atravessada por múltiplas determinações. Contudo, na relevância que aqui se atribui à educação escolar, há que se reconhecer que a formação inicial em curso de pedagogia pode ser fator decisivo para a constituição da identidade e o desenvolvimento profissional do professor. [...] essa formação constituiria o ponto de partida para a composição da docência nas suas dimensões profissional, política e epistemológica (WEBER, 2003). Representaria, portanto, diferencial significativo para a possibilidade de aquisição e sedimentação de uma 'base de conhecimentos' a ser articulada no e com o exercício da profissão. Pimenta (1996) também destaca a importância da formação inicial para a constituição do conhecimento científico, técnico e o da(s) disciplina(s) que os professores lecionarão (ALMEIDA, 2011, p. 89).

É evidente que o currículo do curso de pedagogia, uma forma de controle da formação do alfabetizador, limita a formação desse profissional. Contudo, os limites identificados na formação não podem ser atribuídos apenas ao curso de graduação. Para analisá-las, há que se pensar no sistema educacional em sua totalidade e nas relações entre sujeitos, conhecimento e educação. É aí que é importante recorrer à questão da história da formação desse profissional. As palavras de Mortatti (2008, p. 475, grifo da autora) esclarecem esse percurso histórico da formação do profissional alfabetizador no Brasil:

[...] observa-se, assim, gradativa mudança de 'paradigmas de superfície', a qual, se por um lado obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor que ensina a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, *permanências de um modelo de formação docente* constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer 'separadas', no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas 'mediador' ou 'facilitador' ou 'diagnosticador/avaliador', e o processo de ensino

tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e auto-explicáveis.

Em sua obra intitulada *Educação e emancipação* (2005), Adorno traz à tona, dentre outras temáticas, a questão da autoridade do docente. Ser um professor que prioriza, por exemplo, o lúdico, a criatividade e o diálogo, isto é, práticas em favor da emancipação humana, não significa perder a função de transmitir conhecimentos.

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 2005, p. 176).

Se os acadêmicos dos cursos de formação de professores não desenvolverem sua autonomia profissional e intelectual, futuramente, no exercício da profissão, certamente, terão dificuldades para buscar estratégias para os desafios presentes no dia a dia da escola, permanecendo na menoridade, como alerta Adorno (2005). Além disso, tenderá a encontrar obstáculos para sua própria formação cultural, quando não, deixando de estudar à medida que passa a lecionar. Em outras palavras, aquele que deveria ser a autoridade do ensino, corre o risco de se tornar mais um sujeito que faz parte do processo de pseudoformação que caracteriza a época de predomínio da razão instrumental.

4.1 Cultura e pseudocultura: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas em 2006

As mudanças curriculares do curso de pedagogia fazem parte do processo de reformas educacionais dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco a expansão da educação básica.

As Diretrizes de 2006 para o curso de pedagogia foram produzidas no interior deste processo de reformas, sob forte pressão de organismos internacionais (Unicef, BM, Unesco etc.), que propõem essas reorganizações das diretrizes tanto do ensino

superior quanto da educação básica como forma de atender às demandas do capital e ajustar a formação à reestruturação do sistema capitalista.

Na atualidade, a tendência presente na ideologia da reforma educacional monitorada pelos organismos internacionais, é a do aligeiramento na formação, da negação ao professor da sua identidade como intelectual e autoridade, remetendo ao que afirma Adorno (2005).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, aprovada no dia 13 de dezembro de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em pedagogia têm como finalidade oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Estabelecem as competências e habilidades que o curso deve formar:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

A formação do sujeito autônomo implica a apropriação da cultura. Então, em sociedades letradas, a apropriação da língua escrita faz parte desse processo de formação autêntica. Sabemos que múltiplos fatores fazem parte desse fenômeno cultural. Um deles é a formação do professor alfabetizador. Vejamos como as Diretrizes de 2006 tratam a questão.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, extinguem as habilitações específicas para o curso de pedagogia. Elas indicam o mínimo de 3200 horas de trabalho acadêmico. Dessa carga horária, pelo menos 2800 horas devem ser destinadas às aulas, às pesquisas, aos seminários e às atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais. Por fim, propõe-se que 100 horas devem ser voltadas às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Utilizamos os argumentos de Adorno (2010) para expor que reformas na educação têm ocorrido nas sociedades capitalistas avançadas não para a emancipação humana. Pelo contrário, elas representam crise da formação. “Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura”, explica Adorno (2010, p. 110).

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (ADORNO, 2010, p. 110-111).

Considerar a docência como eixo central do curso de licenciatura em pedagogia traz questionamentos. Por mais de duas décadas (1995-2015), os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, aparecem em discussões e pesquisas, sem alcançar consenso. Entretanto, buscando atender os ditames da ideologia da sociedade industrial, a proposta da docência como base passou a ser o ponto central da licenciatura em pedagogia desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

As diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado (CRUZ, 2008, p. 70-71).

Na sociedade regida pela troca, o caráter fetichista da mercadoria espalha-se, tal qual a razão instrumental, por todos os espaços sociais, assim como nos comportamentos dos indivíduos. A partir do momento que o sujeito deixa de ser esclarecido, torna-se um fetichista, capaz de trocar o seu comportamento, as suas ações e o seu corpo por algum bem do seu interesse. Nesse processo de aniquilação da razão, a cultura instrumentalizada se torna massificada e, assim, produz comportamentos e normas padronizadas, hipnotizando diariamente o sujeito que passa a vê-las como naturais.

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 2010, p. 117).

Apesar das Diretrizes de 2006, as primeiras décadas do século XXI conviveram com inúmeros tipos de curso de pedagogia. Essas diferentes organizações do curso de pedagogia geraram debate sobre a necessidade de novas diretrizes, questão que, conforme veremos, foram promulgadas paralelamente à aprovação da BNCC. Com a BNC-Formação, volta-se para uma perspectiva tecnicista, ao ter como centralidade o estudo do currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O licenciado em pedagogia não só deixa de ter uma perspectiva crítica de formação, ainda que aligeirada, como também passa a ser um técnico em currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, ambas as Diretrizes – 2006 e BNC-Formação –, fazem parte do processo de industrialização da formação de professores.

A indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 2006) lança uma falsa democratização da civilização e da cultura. A questão ocorre na formação de professores. Ao ser submetida aos ditames do capital, a formação de alfabetizadores

é manipulada pela reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2012). Com o avanço nas técnicas de reprodução, por mais perfeita que a cópia possa ficar em relação à obra original, “falta *um elemento*: o aqui e agora da obra de arte”, aponta Benjamin (2012, p. 17, grifo do autor). Por consequência, a reprodutibilidade técnica afeta outro elemento que é próprio da obra de arte: a autenticidade. Além disso, há a perda da aura e a “[...] liquidação do valor de tradição na herança cultural” (BENJAMIN, 2012, p. 23).

Pode-se resumir essas marcas distintivas com o conceito de aura e dizer: o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático; seu significado vai muito além da esfera da arte. *A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que a recebe em sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido* (BENJAMIN, 2012, p. 23, grifo do autor).

Mas o fenômeno não se restringe à arte. A formação do alfabetizador também é afetada. Por um lado, torna-se reprodutibilidade técnica, haja vista que é controlada por diretrizes curriculares; por outro lado, perde sua autenticidade pois, cada vez mais, o currículo não permite acesso à formação autêntica.

Nas sociedades modernas avançadas, a educação pode ser mais um instrumento a favor da mercantilização da cultura e da destruição das consciências. Depois de Auschwitz, a educação há que ser repensada de forma a buscar alternativas para a superação do fenômeno da industrialização da cultura que culmina com a manipulação das consciências – instrumento de dominação e de manutenção do status quo. Nas sociedades modernas avançadas, a educação pode ser mais um instrumento a favor da mercantilização da cultura e da destruição das consciências.

Em outras palavras, o currículo e as Diretrizes Curriculares (2006) têm íntima relação com o processo de formalização da razão, pois reificam a formação do professor alfabetizador, tratando-o como um meio que dá os fins corretos aos conteúdos que tiver à disposição. Esse processo dispensa o professor da apropriação da cultura e dos objetos de conhecimento, implicando na pseudocultura (ADORNO, 2011) como predominante nas Diretrizes Curriculares de 2006.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a

diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional [...] (BRASIL, 2006, p. 3-4).

Na transição para o novo modelo dos cursos, as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que for publicada a resolução – “Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, p. 5). O projeto pedagógico deve ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os

alunos que iniciarem o curso no próximo período letivo. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, são determinadas agora 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação determinam que pelo menos 2800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe situar que, desde a década de 1990, o curso de pedagogia, na maior parte das instituições de ensino superior já adotava a atribuição de formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a este curso, a formação de professores para a docência de matérias pedagógicas do ensino médio, a formação dos especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Das orientações gerais contidas no documento é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do capital; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Os problemas ligados à formação de professores alfabetizadores, embora seja uma questão que esteja presente desde o início do fim do século XIX, não foram resolvidos com as Diretrizes de 2006. Sobre a qualidade dessa formação, os problemas foram acentuados à medida que se começou a adotar a formação centrada em habilidade e competências como política educacional em cursos de pedagogia. O curso de pedagogia passa a oferecer a pseudocultura; a formação do professor alfabetizador se torna uma pseudoformação; deformação da formação (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008), impedindo a sua formação.

A divulgação da pseudocultura como cultura é um mecanismo de ocultação da possibilidade de superação da cultura burguesa. Isto porque ao se autointitular como autêntica e insuperável, a pseudocultura se torna ideologia da sociedade moderna industrializada. Todavia, a crença de que a apropriação da cultura erudita, que significaria a negação da pseudocultura, seria suficiente para a emancipação humana, é falsa como fim, porém verdadeira como meio para se alcançar a cultura autêntica. Em outras palavras, dialeticamente, a apropriação da cultura, como meio, é a condição que torna possível o acesso à verdadeira cultura (fim almejado pela formação autêntica) (FREITAS, 2016, p. 38-39).

A formação ocorre quando a humanidade é capaz de fazer a autocrítica da razão (HORKHEIMER, 2007). De acordo com Horkheimer (2007), esta autocrítica pressupõe, em primeiro lugar, “[...] que o antagonismo entre a razão e a natureza está em uma fase aguda e catastrófica”; e, em segundo lugar, “[...] que nesse estágio de completa alienação a idéia de verdade é ainda acessível” (HORKHEIMER, 2007, p. 182). Entretanto, enquanto a razão não exercer a autocrítica, a pseudoformação continuará cúmplice das demandas do capital. É o caso da Diretrizes Curriculares de 2006.

Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (ADORNO, 2010, p. 110-111).

Considerar a docência como eixo central do curso de licenciatura em pedagogia traz questionamentos. Por mais de duas décadas (1995-2015), os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, aparecem em discussões e pesquisas, sem alcançar o consenso almejado. Entretanto, buscando atender os ditames da ideologia da sociedade industrial, a proposta da docência como base passou a ser o ponto central da licenciatura em pedagogia desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

4.2 Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): a (pseudo)formação para o curso de pedagogia (2019)

Sobre a crise da formação humana, Adorno (2011) avalia que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua ênfase e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2011, p. 2). A pseudoformação passou a ser a concepção epistemológica que domina as sociedades capitalistas avançadas. É ela

que mantém “[...] no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 2011, p. 6). A pseudoformação é uma representação do “[...] espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, diz Adorno (2011, p. 11).

Esta ideia do professor como “técnico em BNCC” nos remete à pseudoformação (ADORNO, 2011). Quanto a BNC-Formação limita os estudos referentes aos cursos de licenciatura aos componentes curriculares que ministra na educação básica. É evidente que a BNCC deve ser objeto de estudo na formação docente. No entanto, não compete a esse documento normativo ser a referência fundamental para a formação de professores. A formação docente cai na pseudoformação quando a formação de professores não dispõe de estudos sobre currículo de maneira geral (teorias do currículo).

É importante que professores conheçam e dominem os objetos que integram os conhecimentos que compõem os componentes curriculares da educação básica. Devem também compreender de maneira crítica o significado de um ensino baseado em competências, além de tantas outras concepções e conhecimentos científicos de educação. Afinal, o professor é um educador. A autêntica formação do professor ocorre quando o profissional estuda, em sua formação, o conhecimento de maneira dialética e, assim sendo, a formação não pode se restringir ao estudo da BNCC; para além disso, cabe à formação autêntica, conhecer os objetos de conhecimento em movimento.

Diante dos desafios acerca da identidade do curso de pedagogia no Brasil, em 2019 foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Importante destacar que, no texto das novas diretrizes, “[...] o professor dos primeiros anos do ensino fundamental é tido como um especialista em alfabetização, no entanto sua formação e atuação vão além desse ponto de vista” (LIMA; CRUZ, 2021, p. 2).

A primeira proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi lançada em dezembro de 2018, passando pela terceira versão do Parecer do CNE (BRASIL, 2019a), disponibilizada para consulta pública em 18 de setembro de 2019. Chegou-se, então, à versão final desse documento, que é o Parecer CNE/CP n. 22/2019 (BRASIL, 2019b) e a resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c).

Ao buscarem desvelar os pressupostos pedagógicos, formativos, políticos e ideológicos presentes na Resolução CNE 02/2019 que orientam as diretrizes de formação de professores, Mascarenhas e Franco (2021, p. 131-132) explicitam:

- a) Os princípios formativos presentes na Resolução 02/2019 não se inserem num contexto social e histórico, mas ancoram a formação docente a princípios meramente técnicos e aplicacionistas, conduzindo o processo formativo no âmbito das instituições de ensino superior para currículos esvaziados, centrados numa lógica de competências, desconsiderando o professor como um profissional crítico, destituindo a sua formação de um caráter político, social estético e intercultural;
- b) O sentido de prática ancorada na atual diretriz evidencia um praticismo, uma prática imobilizada num 'receituário' de habilidades e competências no qual o docente deve introjetar no aluno, uma prática a-histórica, dimensionada por um ensino bancário e sem significado social;
- c) E a Didática? Declaradamente, uma didática instrumental por aproximações de 'manejo de ritmos', numa lógica de ensino e aprendizagem com uma concepção exógena, despolitizada, galgada no terreno de uma psicologia behaviorista, que concebe o sujeito a partir da punição e do reforço. É visível a desautorização do campo epistemológico da Didática!
- d) Mais uma vez, reafirmamos a má intenção posta no referido documento, que chega de forma autoritária e desrespeitosa aos educadores e pesquisadores da temática. Mais uma vez, uma política para calar e retirar o protagonismo docente de sua própria atividade e espaço profissional.

O currículo é historicamente construído por meio de disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação, com predomínio, no mundo ocidental, do protótipo burguês. A seleção e a organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas com base em princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas.

A BNC-Formação é baseada em três eixos que nortearão a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento.

No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento

profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021, s/d).

Adorno (2011) avalia que práticas culturais que consideram que “[...] a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural [...]” (ADORNO, 2011, p. 12) é uma “[...] ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2011, p. 12). Esta ideologia faz parte a pseudoformação e do culto ao conformismo. Fazem parte dos processos de crise da formação humana e, nesse percurso, está presente a crise da formação de professores.

O MEC considera que é necessária a instituição de uma base nacional comum para a formação de professores⁴¹ porque “[...] são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes” (BRASIL, 2021, s/d). O documento também propõe mudanças no tempo da formação inicial para a pedagogia. A intenção é que, nos quatro anos de curso, sejam:

[...] dois anos de formação comum e um ano de aprofundamento para cada etapa da educação a que o professor queira se dedicar em sua carreira, como educação infantil, alfabetização ou polivalência do terceiro ao quinto anos, por exemplo. Também está prevista a possibilidade de cursar mais um ano de especialização com foco em gestão escolar e outro de mestrado (BRASIL, 2021, s/d).

Apesar da BNC-Formação estar em processo de implementação no Brasil, ela levanta dúvidas sobre as relações entre os projetos em tela. Evidencia-se um processo que pode conduzir à desqualificação da formação do pedagogo e do docente. Atendendo aos pressupostos liberais, a tendência é a de que a formação venha a concorrer para a desintelectualização do profissional do magistério.

Outro aspecto perceptível no documento é que, na relação entre teoria e prática, a dimensão prática ganha centralidade, revelando

[...] uma vinculação da compreensão de competências enquanto técnica. Esse entendimento pode ser ressaltado pelo fato de que, no texto da BNC-Formação, não há referência à formação docente como processo de aquisição e construção de conhecimentos, mas de

⁴¹ Na visão do MEC “Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2021, s.p.).

competências que viabilizam habilidades práticas (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 110-111).

No que se refere à licenciatura em pedagogia, a Resolução de 2019⁴² ignora a discussão histórica em relação ao curso que, a despeito das disputas existentes, resultou em um norteamento da formação coerente com as expectativas de entidades e de setores progressistas da educação.

Igualmente preocupante é a proposição de cursos separados de docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

[...] a fundamentação constante nas [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia] DCNP compreende a Educação como processo amplo que se realiza como resultado da interação entre instituições e saberes diversificados. A noção de formação de professores como posta na nova resolução fragiliza a Educação como fenômeno amplo, diversificado, multirreferencial, e fragmenta ainda mais a realização do trabalho no contexto escolar (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 111).

Idealiza-se que a graduação em pedagogia forme tão-somente professores treinados para o exercício de competências a serem, posteriormente, “[...] medidas, avaliadas por sistemas de avaliação externa com foco apenas nos resultados (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 112).

De acordo com Adorno (2011), a autonomia consiste na possibilidade de o ser humano fazer o exercício da racionalidade crítica. Isso só é possível quando se apropria da cultura verdadeira (ADORNO, 2011). Convém ressaltar que, quando a cultura não é apropriada, a pseudoformação se faz presente. Portanto, quando a formação de professores se limita ao saber de habilidades e competências, não há elementos necessários para que o docente se aproprie da cultura; sua formação não ocorre.

A seguir, avaliamos a proposta da BNC-Formação especificamente para a formação do professor alfabetizador.

⁴² A resolução atual (2019), ao prever cursos separados para formação docente e para funções de gestão educacional, “[...] reduz a pedagogia ao magistério, em contraposição à ideia de uma formação ampla e integrada do pedagogo, formação essa que derivou de uma concepção epistemológica de formação que situa teoria e prática como dimensões unitárias do fazer docente (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 111).

4.3 Entre a formação e a não-formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: contextos, concepções, limites e possibilidades

No mundo humano, não há nada que não tenha uma existência prática e, ao mesmo tempo, teórica. Tudo que se insere nessa realidade é pensado simultaneamente ao ato de ser produzido. Em outras palavras, a humanidade produz os elementos de sua realidade, ao mesmo tempo que os conceitua. Assim, não existe conceito sem um dado real que o justifique, da mesma forma que não existe dado real sobre o qual o ser humano não tenha elaborado um conceito. Contudo, os posicionamentos liberais e conservadores do Brasil do século XX e do início do século XXI sobre a educação têm-se voltado a um projeto que ora nega a teoria, ora nega a prática. Assim, observa-se que essa concepção ideológica é voltada ao propósito de responder aos anseios dos detentores do poder e do capital (BIDO, 2018).

Dependendo do foco (conservadores e liberais), as propostas de reformulação da educação eram implementadas, seja para atender ao aparato burocrático do Estado, seja para atender às reivindicações das indústrias [...]. Isso revela o modelo de racionalidade, estimulado pela educação nacional, pautado fundamentalmente na adaptação (BIDO, 2018, p. 105).

Promove-se, na ótica de Horkheimer e Adorno (1991), uma educação que não se pauta na “crítica à sociedade”. Temos a não-formação como foco da massificação cultural e a tecnificação da formação de professores alfabetizadores.

No Brasil, desde que se tornou obrigatória a formação docente em nível superior para a educação básica, há um amplo debate instaurado sobre a função e a identidade dos cursos de pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), estabelecem 16 funções para esse curso.

Art. 5º O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII – participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII – participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Nesta formação multifacetada, a habilitação para o ensino da língua escrita para crianças pequenas tem sido negligenciada, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos.

É importante destacar que o referencial individual formativo desse sistema de ensino torna-se meio de inserção do indivíduo à condição massificada e alienada do trabalho. A consciência de si se dá apenas pela condição subjetiva de possuir ou não as habilidades necessárias para a sua inserção no setor produtivo. Caso possua, atualiza-as continuamente; se não, desenvolve-as. Esse modelo formativo

atende à ideologia do sistema hegemônico, mantendo os padrões socioeconômicos inalterados, ou seja, os fatores que definem o ser humano no mundo (cultura e sociedade brasileira de então) são postos ao sujeito e ao grupo social como força determinante da cultura. Eles são introjetados pelos indivíduos e pelo grupo social como elementos idiossincrásicos. Pertencer ao movimento e não construir o movimento: essa é a tônica (BIDO, 2018, p. 105).

Dentre questões de ordem política, filosófica, pedagógica, epistemológica etc., destacamos que um dos pontos que impactam a insuficiência de conhecimentos⁴³ em cursos de pedagogia é a fragmentação da ciência. Com base na questão do predomínio da “razão instrumental” (HORKHEIMER, 2007), Monteiro e Ferreira (2018) expõem que a disputa entre as propostas de alfabetização impacta negativamente na formação do professor alfabetizador:

Aquilo que lhe foi ensinado deixa-o confuso: ora o tradicional, depois o construtivismo, e outros programas – o professor acaba atordoado com tantas imposições. Evidencia-se, aí, o ‘mundo de idealidades’, como Adorno e Horkheimer citam na *Dialética do Esclarecimento*, em que dialogam que o mundo está repleto de ideias cujos objetos deixam de ser introduzidos um a um, ou caso a caso, fazendo com que as pessoas conheçam partes de cada objeto, e não o inteiro (MONTEIRO; FERREIRA, 2018, p. 74).

Em outros termos, na época de predomínio da racionalidade tecnológica, o acesso ao conhecimento linguístico de forma fragmentária, direciona a formação do alfabetizador ao artificialismo. A tese aqui defendida é que, diante da questão do currículo como uma forma de controle da formação inicial de professores alfabetizadores, há indícios de uma formação que prioriza o pragmático, secundarizando os estudos linguísticos, metodológicos e didáticos acerca do processo de ensino da língua escrita. Infere-se que, no Brasil, os currículos dos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores trazem uma formação adaptativa, na medida em que, ao buscar atender às diferentes áreas de atuação do licenciado em pedagogia, têm uma grade curricular ampla que, embora traga estudos referentes

⁴³ Além desses conhecimentos, concordamos com Felli (2015, p. 40), que outros conhecimentos linguísticos e cognitivos – metalinguagem e metacognição – podem auxiliar o trabalho do professor alfabetizador. Nas palavras da autora, “[...] os processos metacognitivos e metalinguísticos que alimentam a memória procedimental, propiciando ao alfabetizando refazer a percepção que até então tinha das unidades linguísticas, realinhar seu léxico mental e reciclar os neurônios da visão para o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si.”

aos fundamentos da educação, não contam com conhecimentos das ciências linguísticas.

Apesar de inegáveis avanços teóricos na área de aquisição, domínio e usos da linguagem verbal e escrita, as práticas docentes, na grande maioria das escolas brasileiras [...] continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e esclerosados, quando não perniciosos e prejudiciais à aprendizagem significativa das letras. Eu até arriscaria dizer que, em alguns casos, os esquemas de ensino, de tão improvisados e artificiais, geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo quando iniciam a sua trajetória escolar. Daí a frustração, o fracasso, a repetência e a própria exclusão (LEITE, 2001, p. 15).

Buscando expor uma crítica às limitações que se fazem presentes nas atuais Diretrizes e Bases que normatizam os cursos de pedagogia cursos de pedagogia, infere-se que há uma não-formação do professor alfabetizador. Em função da reduzida carga horária e da abordagem dos conteúdos centradas em temas amplos, o aprofundamento teórico-metodológico linguístico do professor alfabetizador acaba sendo inviabilizado.

Esta é a realidade dada; a realidade possível não se define antecipadamente, pois se enquadraria no modelo administrado da sociedade. Contudo, a dialética é, também, vir a ser. Como negativa, uma perspectiva dialética está em expor os limites do objeto, mas também em reconhecer a contradição sociocultural que qualifica a não-formação. Assim, por oposição, a formação cultural do professor alfabetizador está relacionada ao conhecimento teórico-prático, isto é, o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em cursos de pedagogia requer estudos linguísticos articulados à sua formação. Em termos benjaminianos, a experiência com o ensino da língua escrita para a criança de maneira autêntica seria um caminho para a formação de professores alfabetizadores emancipados, o que não ocorre em sociedades modernas avançadas por pelo menos três motivos: o currículo como uma forma de controle da formação; os limites que a razão iluminista confere à humanidade; a manipulação que o capital confere à formação de professores, isto é, mediante a elaboração de currículos que buscam alinhar trabalho, educação e práticas pedagógicas, o docente alfabetizador é formado para a adaptação aos ditames que as políticas liberais exigem (um professor resiliente, adaptado às políticas educacionais para a alfabetização, bem ajustado à (falsa) formação de crianças leitoras e escritoras).

Como alertou Adorno (2008, p. 211), “nos mais diferentes métodos expressam-se certas estruturas fundamentais da sociedade”. Nos métodos, há sempre uma perspectiva de formação social e, portanto, “[...] a escolha do método não é acidental ou arbitrária” (ADORNO, 2008, p. 210). Contudo, muitas vezes, não fica claro para o futuro professor alfabetizador as razões que fundamentam a oposição entre os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) e as novas metodologias, quer dizer, nos cursos de pedagogia, é frequente a inadequação das orientações com relação à introdução das novas metodologias alfabetizadoras.

Também é fato que, independentemente da bibliografia da disciplina voltada à formação do alfabetizador, da metodologia utilizada pelo professor universitário, os conhecimentos pedagógicos desaguam em uma correnteza incontrolável, tomando as mais variadas direções e interpretações. Em outras palavras, os currículos dos cursos de pedagogia, ajustados às Diretrizes de 2006 ou às de 2019, não conseguem dar conta das diferenças entre os fundamentos de uma determinada teoria e as várias formas que esta assumirá na prática pedagógica do professor alfabetizador. Mais uma vez, temos a *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), em sua dimensão conceitual, explicitando os limites da formação inicial de docentes e o agir no ensino da língua escrita para crianças.

Propostas tradicionais de alfabetização tendem a artificializar textos com o objetivo da eficiência e da eficácia da ‘mecanização’ da relação entre as letras e os seus sons e vice-versa, porém deixa aquém no que diz respeito às habilidades de compreensão e de produção textual, o uso do discurso escrito e a metalinguagem, por exemplo.

Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos. [...]. Mas a escola [...] continua tentando ensinar uma técnica. [...]. Técnica do traçado de letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiriam, como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do produtor) (FERREIRO, 2002, p. 13).

O desinteresse da criança pela cultura escrita pode ser, em partes, explicado pelo conceito de “indústria cultural”, de Horkheimer e Adorno (2006). Indústria cultural remete a incorporações das formas industriais de organização – como a racionalização do trabalho em atividades econômicas não industriais – à produção da cultura no âmbito dos meios de comunicação em um contexto de capitalismo

monopolista, isto é, de grande concentração de diferentes atividades econômicas em grandes grupos de empresas/monopólios. Trata-se do primado da eficácia calculada que chega, inclusive, ao processo de aprendizagem da língua escrita.

O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. [...]. Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a escola? Domestica esse objeto, decide que as letras e as combinações são apresentadas em certa ordem e constrói sequências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem (FERREIRO, 2001, p. 33).

Na lógica que vigora a racionalização dos procedimentos e a padronização do produto importam o lucro e o sucesso acima da qualidade artística. Dessa forma, a experiência da criança como narradora e escritora de textos autênticos é adiada para quando supostamente ela não cometa mais erros de ortografia e de gramática. Todavia, se considerarmos que sempre erramos ao ler e escrever, não haverá o momento em que a criança escreverá sem erro; por isso, a importância de atos de releitura e de reescrita como práticas de autorreflexão crítica sobre a linguagem e o pensamento.

A aprendizagem da língua escrita tem relação com a emancipação do pensamento, nos termos defendidos por Adorno (2010a), haja vista que permite novas possibilidades de reflexão, saberes, conhecimentos e experiências formativas.

Benjamin (2012) fala do potencial da narrativa e do compartilhar de experiências na produção de saberes. No entanto, o autor igualmente aponta que a arte de narrar está em declínio, pois a modernidade afastou-nos da faculdade de intercambiar experiências. O autor distingue experiência de vivência: a vivência se esgota na realização, enquanto a experiência é a ação refletida. Se, para o autor, a modernidade traz a lógica da mediocridade das experiências humanas, podemos, inspirados em suas ideias, procurar resgatar a narrativa na prática alfabetizadora, a partir da compreensão de que existe um conhecimento produzido oralmente na vida cotidiana.

A convicção teórica que mobiliza a opção metodológica pelo diálogo no processo de formação de professores tem como base a perspectiva freiriana que enfatiza a importância do compromisso com os saberes, os conhecimentos, a cultura e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Ao reconhecer as experiências, saberes e lógicas dos futuros professores como ponto de partida da reflexão sobre alfabetização estaremos, igualmente,

estimulando que esse processo seja vivido em suas relações futuras como alfabetizadores (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2008, p. 8).

Os conhecimentos da didática e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem trazem contribuições para o planejamento e a execução de aulas, mas o que hoje designamos como alfabetização articulada a processos mais amplos de uso da escrita exige a tematização de outros conhecimentos que forneçam aos futuros alfabetizadores uma base intelectual, prática e ética para agir em sala de aula, além de referências e modelos de ação profícuos, que resultem no sucesso escolar de todos os alfabetizandos: estamos falando da necessidade da formação linguística do alfabetizador.

Quem lida com alfabetização defronta-se com questões lingüísticas extremamente complexas que requerem, além de uma sólida formação, a perspicácia do pesquisador da língua.

Tanto quanto conhecer bem o funcionamento da escrita, o alfabetizador precisa conhecer aquele da oralidade, pois se não for capaz de desnaturalizar a perspectiva de letrado, de compreender a alteridade do saber lingüístico dos alunos, dificilmente conseguirá promover soluções adequadas para problemas emergentes na rotina escolar que não são poucos e nem irrelevantes, alguns deles rememorando dilemas enfrentados pelos primeiros escribas e gramáticos na infância do processo de alfabetização da língua portuguesa.

Além disso, se se considerar a diferença que separa a aquisição da escrita daquela da oralidade, mais patente fica a necessidade de a formação do alfabetizador contemplar em profundidade a dimensão lingüística (COX, 2022, s/d).

Diante da carga horária reduzida de estudos linguísticos nos cursos de pedagogia (quando não a ausência), levantamos a questão: por que não se estudam a fonética, a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática em cursos de pedagogia? A resposta parece ser: nos cursos, durante a formação do professor alfabetizador no Brasil, elege-se uma ou outra função; uma ou outra faceta referente aos processos de ensino e de aprendizagem da língua, impossibilitando o conhecimento da linguagem em sua totalidade.

De um lado, as ciências linguísticas – a Fonética e a Fonologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática –, introduzidas no universo acadêmico apenas a partir do início dos anos 1960, voltam-se, nas décadas seguintes, para a investigação das características da língua escrita como **objeto lingüístico** e as implicações dessas características para a aprendizagem desse objeto. De outro lado, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento, que também muito avançaram nas últimas décadas

do século XX, voltam-se para a investigação do **processo** por meio do qual a criança aprende a língua escrita, a primeira colocando o foco nas operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, a segunda buscando a identificação dos estágios ou fases pelos quais as crianças passam em sua progressiva aquisição e domínio da língua escrita. Em terceiro lugar, e mais recentemente, os estudos socioculturais voltam-se para a investigação do **contexto** de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização (SOARES, 2016, p. 31, grifo da autora).

A entrada das teorias linguísticas na formação do profissional alfabetizador qualifica-o à medida que oferece, por exemplo, a possibilidade de discutir o conceito de língua nas suas diferentes perspectivas, contribuindo para que o professor, na sua atuação como alfabetizador, amplie sua visão de língua e de linguagem, conduzindo de modo mais consistente a inserção das crianças no mundo da escrita e, sobretudo, da língua nas suas diferentes significações e relações.

A linguística não pode, sozinha, desenvolver a crítica ao ensino tradicional, mas pode dar uma grande parcela de contribuição para a mudança. O ensino pode beneficiar-se com as informações obtidas pela investigação linguística, mas não com o aparato formal das teorias ou com sua terminologia técnica. As várias teorias se complementam quanto aos fatos analisados. É nessa perspectiva que, questões que possam parecer excludentes no campo da alfabetização são, na verdade, dialéticas; possuem uma relação de proximidade. Além disso, não podem ser reduzidas a esquemas simples ou frases.

Uma das características de uma teoria dialética [...] é que, de acordo com Hegel, não se pode resumi-la em uma 'frase' e somente praticando-a pode-se alcançar o que uma tal teoria [...] ela própria é ou deve ser. Eu diria que ao proceder assim, cada parcela singular de conhecimento social ou de crítica social contrabalança conceitos gerais, definidores e abrangentes e é essa convicção que sustenta a minha recusa em apresentar uma definição [...]. Definições como essas pertencem ao tipo de pensamento tradicional, que fixa e organiza conforme conceitos rígidos (ADORNO, 2008, p. 71-72).

Pensando no método dialético, evidencia-se a formação do professor como um processo em constante movimento. De acordo com Colello (2012), a formação inicial e continuada do professor alfabetizador ainda lida com o problema da relação entre teoria e prática: “[...] enfrentar esse duplo desafio [...]”, de maneira que “[...] pudesse lançar os professores a uma postura mais investigativa em sala de aula, aproximando teoria e prática de modo efetivo” (COLELLO, 2012, p. 137), é o que se propõe.

Ao admitir a inexistência de fórmulas preestabelecidas ou de métodos independentes do sujeito aprendiz, impõe-se a necessidade de investir em iniciativas de formação [...] que possam sustentar a construção de uma prática pedagógica atualizada, crítica [...] (COLELLO, 2012, p. 137).

No contexto das sociedades modernas avançadas, o fetichismo da ciência “significa que, com seus métodos imanentes e seus nexos de fundamentação, esta se converte em fim por si mesmo, sem referências àquilo de que deve se ocupar” (ADORNO, 2008, p. 296). É o mesmo que ocorre no processo de alfabetização que considera que a aprendizagem da língua escrita deve ser neutra; assim, a língua passa a ser considerada mero instrumento, com um fim em si mesma.

[...] não podemos tomar a alfabetização como uma tecnologia neutra: o significado, os usos e as convenções da alfabetização variam no tempo (diferentes momentos históricos engendraram diferentes práticas de leitura e de escrita) e no espaço (cada sociedade produz/difunde uma diversidade de equipamentos que serviram de base à alfabetização) que, nas modernas sociedades ocidentais, envolve o ler, o escrever (redigir) e o calcular por escrito (ARAÚJO; RÉGO; FERNANDES, 2009, p. 33).

A cultura é construída socialmente, por meio da linguagem, estando em constante mudança. “A cultura está na linguagem, e a linguagem está carregada de cultura”, afirma Agar (2002, p. 28). Pela linguagem, na interação com os outros, “[...] conhecemos a realidade que nos cerca, formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 20).

Mulheres e homens mudam a si mesmos, por meio das palavras, porque são capazes de discernir, refletir, criar, inventar, eleger, decidir, organizar e agir, ou seja, é pela interação e ação que o ser humano se constrói, se transforma, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significações para os seus atos e falas (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 20).

Professores apegados a métodos, acabam depositando suas expectativas em algumas propostas que dizem ser inovadoras ao ensino de seus educandos, mas com o passar do tempo, fazem-se frustrar, pois o sucesso prometido pode não se efetivar.

Entendida em uma dimensão ampla, a aprendizagem da língua escrita integra muito mais do que a simples compreensão do sistema alfabético ou a assimilação de regras ortográficas, sintáticas e gramaticais. Se, do ponto de vista histórico, essa foi a ênfase de um ensino que tão fortemente marcou a cultura escolar, hoje os apelos do mundo letrado clamam pela alfabetização capaz de aprofundar as relações do sujeito com o seu mundo, ampliando os recursos

comunicativos e seu trânsito em diferentes esferas da cultura escrita. É nessa perspectiva que as escolas não podem separar o aprender do fazer uso dessa aprendizagem (COLELLO, 2012, p. 220, grifo da autora).

Ser professor alfabetizador não significa ignorar a teoria, pelo contrário, a prática necessita estar vinculada à teoria, com a experimentação, afinal, em sua profissão, o docente busca, constantemente, embasamento teórico para sua prática de ensino da língua escrita. O olhar crítico do docente em formação leva-o a refletir sobre sua perspectiva acerca da alfabetização e a reconhecer as possíveis maneiras de ensinar, aprimorando assim sua prática pedagógica.

Todo planejamento pedagógico elaborado para o trabalho de alfabetização, à medida que vai sendo desenvolvido em sala de aula, sempre exigirá que o professor procure aprimorá-lo, todas as vezes em que verificar que alguns alunos não estão conseguindo corresponder às expectativas de aprendizagens previstas. Ou seja, quando o professor alfabetizador detecta, por exemplo, aquelas situações particulares em que os alunos manifestam problemas de compreensão dos conceitos e definições abordados, ou então quando os alunos manifestam, de forma recorrente, alguns tipos de erros na escrita e na leitura, ou ainda quando não conseguem avançar em sua aprendizagem como era esperado, o professor precisa considerar que alguma coisa não vai bem no planejamento que está desenvolvendo. Esses podem ser alguns indicadores de que é preciso aprimorar e rever o planejamento original (FRADE; SILVA, 2005, p. 22).

Contudo, a pedagogia linguística, proposta para a mudança nas práticas de alfabetização, ao focar na perspectiva discursiva da língua (oralidade e escrita), não dispensa as técnicas, as estratégias e os recursos usados e necessários ao ensino dos diversos conteúdos escolares, como, por exemplo, a leitura de mapas, os números e as operações matemáticas, os recursos visuais dos livros, entre tantos outros. A união desses recursos, por meio de uma perspectiva de apropriação do SEA atrelada aos estudos da leitura, compreensão e produção de textos, tende a melhorar o desempenho escolar dos estudantes, assim como promover o processo de formar cidadãos independentes, capazes de dar continuidade à sua formação. É nesta perspectiva que se concretiza a unidade de análise que busca a formação que envolva o saber didático-metodológico do professor com a alfabetização em cursos de pedagogia: forma e conteúdo não se separam.

Professores alfabetizadores que em sua formação inicial em pedagogia têm consciência da necessidade da articulação da linguística com a didática, com a psicologia, com a filosofia, com a sociologia, com políticas educacionais públicas etc.,

buscando criar metodologias de alfabetização que unem forma e conteúdo, bem como levar em consideração entre linguagem e sociedade, colocam em pauta os seguintes procedimentos de ensino: comparação, identificação, cópia, decomposição e composição de palavras e frases, codificação e decodificação, memorização e aplicação das regras do sistema de escrita, escrita sem modelo; trabalho em grupo; reconhecimento de palavras e unidades maiores no texto (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 61-62).

Sobre a relação entre linguagem e sociedade, Benveniste desenvolve uma teoria linguística que postula a enunciação – o ato de tomar a palavra, formulando frases, textos, discursos – como o eixo central organizador de todo o sistema linguístico. Benveniste (2006, p. 93) define a relação entre linguagem e sociedade do seguinte modo: “[...] cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra”. Essa concepção sobre a relação entre linguagem e sociedade considera que a relação de reciprocidade é que dá o sustentáculo para que elas tenham existência, interpenetrem-se e formem um conjunto de diversos substratos que são produtos dessa dualidade.

Em uma perspectiva próxima à defendida por Benveniste (2006), Bakhtin (2010a) assim dimensiona a linguagem: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2010a, p. 95), ou seja, “a palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pontua Bakhtin (2010a, p. 95). “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”, conclui o autor (BAKHTIN, 2010a, p. 95).

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2002, p. 108).

Diante disso, por estar submetida à norma de uma comunidade linguística, a palavra é produto do contexto. Não se pode entender a palavra sem associá-la às situações de uso. Ela está intrínseca aos enunciados produzidos e reproduzidos em conformidade com certas circunstâncias. A mensagem não tem sentido se a palavra for pronunciada descontextualizada, alijada do seu significado social. Isto significa que, no processo de alfabetização, para ler, é necessário que a criança tenha acesso

à utilização simultânea “[...] dos indicadores grafofonêmicos, dos textuais e dos contextuais” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2009, p. 72). Trabalhar com a linguagem de forma descontextualizada “[...] contribui para a idéia equivocada de que ler é apenas dizer os sons das letras e das palavras” (ARAÚJO; RÊGO; FERNANDES, 2009, p. 72). É por meio da palavra que se manifestam as crenças, os valores, as ideologias, enfim, tudo aquilo que é imprescindível para uma comunidade linguística estabelecer comunicação, interação. Então, pode-se afirmar que a coexistência entre palavra e sociedade determina a convivência social.

Azeredo (2007, p. 69-70), posicionando-se favoravelmente à concepção de linguagem como objeto de interlocução, afirma que “a palavra é o mais elaborado, versátil e abrangente instrumento de criação, circulação e assimilação de representações do conjunto de nossas experiências da realidade” (AZEREDO, 2007, p. 69). O autor acrescenta que “[...] a linguagem é muito mais que um instrumento, ela é o próprio espaço simbólico que torna possíveis essas representações e [...] é por meio dela que modelamos mentalmente o que chamamos de contexto social em que interagimos [...]” (AZEREDO, 2007, p. 69-70). Dessa forma, o autor enfatiza o poder da palavra, atribuindo-lhe uma dimensão fenomenal que dá uma ideia do que ela pode significar dentro de um contexto. A supremacia dessa entidade reside, sobretudo, no fato de reunir e representar o conjunto de experiências acumuladas pelas relações cotidianas, que é indispensável para a formação e consolidação de uma cultura.

Com a BNC-Formação, há uma mudança da concepção de formação docente, deixando de ser voltada a uma proposta, ainda que limitada, teórica e interdisciplinar dos profissionais, passando a ter um parecer voltado para a “padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base” (SILVA, 2019, p. 109).

Retomando o problema de pesquisa, sintetizamos que estudos têm revelado que a formação inicial de professores alfabetizadores, por meio do controle da formação mediante o currículo centrado em diretrizes e leis baseadas em políticas de cunho liberal, há a *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 2006) na formação de professores alfabetizadores; isto é, a não-formação; o tratamento dado à cultura escrita é em favor da (pseudo)cultura escrita. Na formação do professor alfabetizador, predomina-se a vivência em detrimento da experiência.

O professor alfabetizador não tem uma formação inicial nem continuada de qualidade. Contudo, o problema não é o curso de pedagogia, mas, como estamos assinalando ao longo desta tese, essa crise da formação do alfabetizador faz parte de um projeto liberal⁴⁴ que leva a formação humana em sua totalidade à crise. Em outras palavras, o curso de pedagogia não é um problema em si. Ele constitui uma proposta de formação na qual os problemas começam antes de graduando começar o curso. As limitações no ensino da língua escrita para a criança, por exemplo, não constituem um problema exclusivamente metodológico, isto é, os próprios graduandos, em sua maioria, apresentam dificuldades de leitura e escrita, conforme revelam autores como Colello (2012) e Farias et al. (2008).

Nas Diretrizes de 2006, houve a divulgação de propostas via parecer e resolução. De forma destoante, na BNC-Formação houve a indicação de uma diretriz juntamente com uma base, contrariando o próprio referencial para DCNP de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003, 2003, p. 8), que orienta para a flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração e da inflexibilidade dos currículos mínimos. Mesmo que nas páginas 5 e 6 do Parecer nº 67/2003 esteja presente a distinção entre currículos mínimos e diretrizes, tendo em vista atendimento de prerrogativas legais que ainda estão em vigência, a Resolução da BNC-Formação⁴⁵, ao revogar a DCNP de 2015, modifica a ideia de diretriz. Além disso, restringe e resgata a noção de currículo mínimo de

⁴⁴ Tornar a formação do alfabetizador 'praticista' também é problemático. "Uma das conseqüências dessa forma de pensar foi a descentralização administrativa que se verificou na área educacional. De certo modo, passou-se do nível macro para o chão da escola. Incorretamente colocada como democratização das decisões, o processo descentralizador acirrou problemas existentes nas redes públicas e induziu soluções que apelavam para o 'companheirismo social', caso do trabalho voluntário, da escola aberta e da conquista de parceiros pela escola tendo em vista seu financiamento. Tais encaminhamentos vieram ungidos pela 'responsabilidade social' e pelo 'compromisso' com a comunidade, cujo invólucro é o projeto político-pedagógico, nas unidades escolares, e o projeto pedagógico institucional, nas universidades. Parece não haver dúvidas quanto ao papel do Estado relativamente aos conflitos sociais. Ao administrar os conflitos, incorpora elementos do pensamento de seus opositores, ressignificando-os segundo seus interesses" (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 180).

⁴⁵ "[...] assinalamos que em junho de 2021 o MEC publicou uma portaria e um edital que destina recursos vultuosos do orçamento do MEC para reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura obedientes ao formato da BNC-Formação. Esta iniciativa foi objeto de repúdio de várias associações profissionais e instituições de ensino superior que apontam este edital como uma tentativa autoritária do MEC em conduzir as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC, em uma lógica instrumental e privatista" (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 14).

outrora, na busca de promover, hoje, alinhamento entre processos de ensino, aprendizagem, avaliação e formação. A ideia desse texto regulatório é a de

[...] fazer com que os professores desenvolvam competências para que possibilitem o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, a fim de que cada um atinja o seu desenvolvimento máximo possível. Chega-se a se explicitar a ideia de homologia de processos (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 16), no sentido de que se os futuros professores precisam expor seus futuros estudantes a experiências de aprendizagens significativas e, para isso, eles mesmos devem vivenciar tais processos, desde o início de sua formação: 'Para torná-las efetivas [competências da BNCC], os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais' (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 1). Em nossa avaliação, se forem seguidas cegamente, as referidas ideias dificultam as possibilidades para que os/as docentes desenvolvam algum trabalho que não seja apenas braçal, um trabalho que seja estranhado de suas vivências do cotidiano, problematizado e teorizado (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 20).

Em vez de valorizar a profissão docente, essa ideia passou a ser “canto de sereia”, o novo mito (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), no sentido de que fomenta a (des)valorização via controle e padronização.

Ao compararmos as competências identificadas na BNCC com as estabelecidas pela BNC-Formação, percebemos que, para além de seu número ser o mesmo, a natureza dessas é muito semelhante item por item. Isto corrobora a ideia de alinhamento entre o que se espera que aprendam alunos na educação básica e o que se espera que professores aprendam para ensinar.

A realidade na qual se fundamenta o atual parecer (Parecer de atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2019) que dá origem à BNC-Formação é descontextualizada da realidade brasileira, utilizando, em seu estudo comparativo, países desenvolvidos, cujas desigualdades sociais não são como no Brasil, “[...] partindo de um pressuposto equivocado e ‘cínico’ para adotar uma política de formação docente calcada nas competências de Perrenoud (1999) e marcos regulatórios de avaliação no campo docente com ênfase em ‘premiações” (MASCARENHAS; FRANCO, 2021, p. 1020). O documento que o Conselho Nacional de Educação (CNE) chama de base da formação de professores para o Brasil é, na verdade,

[...] uma lista de competências copiadas daquelas presentes no documento da educação básica [BNCC], listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 32).

Diante do exposto, o problema atual do curso de pedagogia e formação de professores alfabetizadores se constitui como parte da crise da não-formação presente nas sociedades capitalistas avançadas. Portanto, a crise na formação do professor alfabetizador não é um problema em si, mas parte de uma problemática muito maior que a Teoria Crítica denuncia como protótipo do iluminismo burguês.

Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que, com a intensificação da ciência e da tecnologia como forças produtivas, aparentemente, o trabalho social vivo desaparece, restando o trabalho 'morto'. Nesse sentido, tanto a formação de professores quanto o trabalho pedagógico tendem a ocorrer em direção à essa perspectiva: formar para o trabalho 'morto'. As habilidades desenvolvidas apenas fazem da “[...] personalidade um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, que pode ser substituída a qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo” (MARCUSE, 1999, p. 89). A tecnologia deixa de requerer o conhecimento intelectual relacionado à lógica, ao conhecimento e ao raciocínio crítico. A formação requerida é: saber fazer o uso das tecnologias e ter a capacidade de se ajustar aos intemperes do modo de produção capitalista.

Como adaptação, a (pseudo)formação humana se expressa por meio da “[...] tendência pela qual a progressiva integração do homem é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema” (ADORNO, 2008, p. 124). “[...] alienamo-nos em relação aos fins práticos, às exigências profissionais práticas da sociedade” (ADORNO, 2008, p. 46).

Marcuse (1999, p. 89) corrobora a compreensão de que hoje, embora os trabalhadores sejam levados a agir e a pensar que são livres e empreendedores, são, isto sim, “[...] reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio”. Adorno (1995c, p. 152) alerta que, “A educação para a individualidade não pode ser postulada”. Isso porque “Hoje existe uma ampla

carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais” (ADORNO, 1995c, p. 152).

Na sociedade industrial desenvolvida, à qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se para viver, até mesmo “[...] independência de pensamento, e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica” (MARCUSE, 1973, p. 23). Assim, as mais diversas áreas do conhecimento encontram-se em crise. Dito de outra forma, o problema não está apenas no foco dessa pesquisa, mas na formação humana em sua totalidade.

5. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROJETOS EM DISPUTA (2006-2022)

Nessa seção, analisamos as políticas para a formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil em cursos de licenciatura em pedagogia e os projetos em disputa do ano de 2006 até o ano de 2022 como parte de uma agenda globalmente estruturada.

5.1 Agenda globalmente estruturada para a formação inicial de professores: adaptação ou emancipação?

Para atingir o potencial reflexivo e autorreflexivo, as instituições formadoras têm, diante de si, os seus próprios limites. O esforço compreensivo para o entendimento dos limites educacionais (subjetivos e objetivos), os quais são objeto de uma análise filosófica, centra-se na superação da cultura afirmativa, na qual e para a qual as instituições educativas são criadas. Conforme afirma Marcuse (2001, p. 65):

Pelo prisma da ordem estabelecida, uma superação efetiva da cultura afirmativa deve parecer utópica: situa-se além do todo social com que a cultura até agora se encontrava vinculada. Uma vez que a cultura se apresentou no pensamento ocidental apenas como cultura afirmativa, a superação de seu caráter afirmativo produzirá efeitos como se fosse a supressão da própria cultura.

Conforme salientam Lima e Cruz (2019, p. 3), “a formação de profissionais para a docência no Brasil, historicamente, é um objeto de disputa no que diz respeito a políticas, programas e teorias”. Saviani (2009) explica que, historicamente, a formação de professores tem vivenciado um dilema⁴⁶. Nas palavras do autor:

⁴⁶ “O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Dilema é, como registram os dicionários, uma 'situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis'; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 151).

Essas características refletem uma concepção de formação de professores que permeou as reformas da década de 1990, com a aprovação da LDB (lei n. 9.394/96) e de um conjunto de documentos oficiais regulamentando essa lei. Em relação à política de formação de professores, o auge foi a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/02 (BRASIL, 2002), que trazia uma concepção de professor sintonizada com as demandas da sociedade capitalista, projetando um docente voltado para o saber-fazer, comprometido com as questões do ensino e da sala da aula, porém sem relacionar esse processo aos fatores macrossociais que o condicionam.

Nosso entendimento é o de que os movimentos institucionais, decorrentes de políticas públicas propostas e implantadas de modo não participativo, trazem de forma sub-reptícia, travestida de um discurso supostamente contemporâneo, a intenção de desautonomização e desautorização dos professores, de forma a torná-los pouco críticos, reprodutores de orientações que surgem de fora das escolas, impedindo-lhes de tomar decisões por si e pelo coletivo de docentes (MASCARENHAS; FRANCO, 2021, p. 1020).

A raiz desse dilema está na dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente⁴⁷: a forma e o conteúdo.

Trata-se de uma política de formação que propõe operar a 'reconversão docente' (EVANGELISTA, 2006, 2009, 2010a, 2010b) cujo sentido é o de favorecer a incorporação do projeto de formação de professores defendido por OM, Estados nacionais e intelectuais orgânicos a eles ligados. O termo reconversão profissional surge no Brasil em meados dos anos de 1990 no campo extraeducacional (EVANGELISTA, 2010a). O fenômeno da 'reconversão da formação docente é importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas

⁴⁷ "Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes" (SAVIANI, 2009, p. 151).

mazelas sociais' (EVANGELISTA, 2010a, p. 19). Desse modo, a educação e o Curso de Pedagogia só podem ser analisados nesse campo conflituoso, permeado pelos mais diferentes interesses (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 187).

Conforme alerta Evangelista (2008) baseando-se nas ideias de Dale, a “agenda globalmente estruturada” limita os países, dentre eles o Brasil, a formarem professores que sigam os ditames do liberalismo e da globalização do capital. Nas palavras da autora:

Dale (2001) assinala que a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação deixa muitos Estados reféns de políticas internacionais e embora cada nação se aproprie de modo particular dessas orientações o lugar subordinado da América Latina e Caribe na divisão internacional do trabalho não permite superar determinadas imposições, entre as quais se contam a divisão entre países produtores (centrais) e países consumidores (periféricos) de conhecimento, a expansão da rede privada de ensino pelo aumento de suas escolas e pelo avanço sobre a rede pública e a reconversão do preparo do professor [...] (EVANGELISTA, 2008, p. 552).

Tendo em vista a ‘programação da vida’ e a adaptação, uma das vias para a dominação e para o controle da formação, passou a ser a ‘mercantilização da cultura’ (MARCUSE, 1973), uma estratégia que leva os indivíduos a serem formados para se tornarem cada vez mais suscetíveis à adaptação. Para explicar o fenômeno da industrialização da cultura, Horkheimer e Adorno (1985) desenvolveram o conceito de indústria cultural, considerando que a cultura se tornou uma mercadoria condicionada à estrutura social; foi massificada como mecanismo de controle da sociedade administrada (MARCUSE, 1973). Adorno (2005, p. 8) diz que

[...] a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação.

O fenômeno da industrialização da cultura, que reifica a formação, se faz presente no Parecer CNE/CP nº 5/2005. Ao trazer como “novidade” para o curso de pedagogia a proposta de formar docentes como tarefa central e gestores como tarefa complementar, coaduna com a formação para adaptação. Como explica Evangelista (2008, p. 555), essa perspectiva obscurece a licenciatura em pedagogia. Nas palavras da autora:

No que toca aos Princípios do curso, além das competências que o graduando deve desenvolver, agregam-se ‘habilidades’ descritas como ‘pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos’, ‘interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética’ (BRASIL, 2006, Art. 3º), constituídas ‘por meio de múltiplos olhares.’ (BRASIL, 2005, p. 6). Neste plano afrouxado não é possível saber quem será o licenciado em Pedagogia, posto que o vocabulário que o define não se traduz de forma precisa e coerente. A adesão aparentemente acrítica a um sem número de termos que pecam pela volatilidade ameaça o futuro licenciado de tornar-se uma massa disforme com pinceladas de conhecimentos oriundos da democratização dos olhares sobre aquilo que será sua função: ‘o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem [...] função social e formativa’ (BRASIL, 2005, p. 6) e a tarefa de ‘promover’ a cidadania.

Evidencia-se que, diante da agenda globalmente estruturada por organismos multilaterais como FMI, Unesco, Unicef e Cepal, o Brasil reformou a educação no ano de 1996. Contudo, havia uma pressão para que a educação escolar e a formação de professores apresentassem uma base curricular ajustada às demandas do capital e à agenda de reformas estruturais. A

[...] redação original da LDBEN (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, 1996), mencionava apenas o termo base nacional comum. A primeira menção a uma ‘base nacional comum dos currículos’ ocorreu apenas em 2014 no PNE (Lei nº 13.005, 201412, p. 115), sendo que em 2017, a partir da Lei nº 13.415 (denominada ‘Reforma do Ensino Médio’), é que houve alteração na LDBEN, após mais de duas décadas de sua promulgação, para menção do termo ‘Base Nacional Comum Curricular’, em sentido prescritivo. Ou seja, mesmo que no passado se mencionasse a ideia de Base, não se travava, necessariamente, das bases curriculares que têm sido elaboradas e aprovadas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 5, grifo das autoras).

Para atender essa exigência de uma base nacional comum curricular, o Brasil aprovou, 2017, a BNCC e, em 2019, a BNC-Formação, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, s/d).

A BNCC está ligada a outras políticas educacionais brasileiras como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo. Contudo, outras políticas estão derivando a BNCC: a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, por exemplo. Evidencia-se aqui a integração que, conforme alerta Adorno (2005), é uma das características marcantes

da sociedade tecnológica. O autor reitera que a integração pode ser entendida como “subordinação a uma visão de conjunto” (ADORNO, 2008, p. 124). Trata-se de uma característica da sociedade capitalista avançada que esse seja um meio de controlar as suas leis e regras, mas também pode ser entendida como adaptação. Assim sendo, ela expressa “a tendência pela qual a progressiva integração do homem é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema”. Por meio de uma adesão espontânea aos moldes do capitalismo, para ajustar todos à lógica da adaptação, a integração converte os sujeitos em “cópias microcósmicas do todo” (ADORNO, 2008, p. 124).

Desde a lei n. 9394/96 já havia a menção da necessidade de uma base nacional comum. Contudo, na atual BNCC, a base ganha o termo “curricular”, em sentido prescritivo, ou seja, a ênfase passa a ser no controle da formação por meio do currículo.

Dois temas que se contradizem se fazem presentes na formação de nível superior: formação para a emancipação versus a pseudoformação para a adaptação, para a razão instrumental.

De um lado, trata-se de um movimento de emancipação efetivo com o objetivo de evitar a tutela do pensamento e de contrapor a formação de um poder e de uma faculdade de julgar autônoma às imposições gerais de adaptação exercidas pela sociedade e administradas pela indústria cultural. [...]. Mas, simultânea e paralelamente a essa tendência emancipatória ampla e não apenas estritamente científica [...], existe uma segunda tendência não claramente distinta da primeira. Essa segunda tendência, já que está em pauta a razão e a organização racional, coloca como prioridade o que Horkheimer denominou ‘razão instrumental’ e o que criticou como razão instrumental, que almeja propriamente escolarizar a universidade, convertendo-a em fábrica de homens [...] (ADORNO, 2008, p. 153-155).

Criar uma base mais sólida para a formação de leitores e escritores, depende da qualidade das aprendizagens iniciais e a formação que dispõe o docente alfabetizador é um fator que tem grande peso, mas essa formação não pode se converter em um nivelamento total; a universidade não pode se transformar em uma ‘fábrica de ensinar’.

Diante do cenário preocupante que vemos em relação às políticas para a formação de professores alfabetizadores, utilizamos as ideias de Adorno (2008, p. 310): “[...] o melhor que podemos esperar é que nos seja facultada uma certa chance

de maioria emancipatória através do objeto de que nos ocupamos e da liberdade de que dispomos para dele nos ocuparmos”.

A educação [...] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. [...]. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 1995c, p. 144-145).

A ideia explicitada por Adorno (1995c) nos leva a pensar que a “agenda globalmente estruturada” para a formação inicial de professores alfabetizadores coaduna com a concepção de formação para adaptação. A BNC-Formação, embora traga um juízo de ‘formação crítica’, não cumpre esse pressuposto, haja vista que não busca fortalecer o docente para a resistência; pelo contrário, faz jus à figura do alfabetizador como profissional que se ajusta a qualquer método, habilidade, competência, livro didático etc. que as políticas para a alfabetização trouxeram.

5.2 Entre a vivência e a experiência: educação para todos e a massificação da formação de alfabetizadores

Benjamin (1987) distingue experiência de vivência: a vivência se esgota na realização, enquanto a experiência ocorre quando o ser humano é capaz de refletir sobre sua ação.

Embora estejamos cientes de que a sociedade administrada (MARCUSE, 1973) impede a experiência – ou fornece a falsa experiência, o experimento –, a educação tem um potencial para que haja a formação autêntica e, assim, ela pode ser um foco de resistência. Daí a necessidade de que a experiência formativa autêntica se volte, em um primeiro momento, à filosofia, ou melhor, à crítica filosófica, ao pensamento crítico e, em um segundo momento, à reeducação dos sentidos (SILVA, 2001). Expondo a crise da formação e do impedimento que a sociedade traz em relação ao pensamento crítico, Adorno (2008, p. 11) diz que

[...] não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago.

Com o alargamento do conceito de docência constituindo parte do propósito de Organizações multilaterais (OM) e do capital de formar o “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), o professor, em sua formação passa a ter contato com vivências, porém, não é capaz de refletir sobre sua ação, ou seja, sua formação não é voltada à experiência.

O objetivo é que os docentes (expressão usada predominantemente na documentação internacional) ou professores/licenciados/docentes formados no CPe (conforme a Resolução) se responsabilizem pelos processos e resultados escolares e gerenciem sua formação. Esse rol de exigências disseminado pela documentação estudada concretiza o processo de reconversão do professor em *superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191, grifo das autoras).

A partir da década de 1990, com o objetivo da educação para todos, passamos a ter como um dos propósitos a massificação da formação de alfabetizadores. Uma sociedade grafocêntrica, ao considerar que a alfabetização e o desempenho escolar mantêm uma relação de causa e efeito, passa a considerar que o superprofessor é aquele profissional que realiza todas as funções da escola.

Nesse contexto, a Resolução que passou a guiar a formação em cursos de pedagogia a partir do ano de 2006 representa

[...] um exemplo da perspectiva que tem caracterizado a reconversão profissional, especificadamente via alargamento do conceito de docência (EVANGELISTA, 2006, 2008, 2010a, 2010b), começando pela conclusão de que indicam que o profissional a ser formado é professor. A docência e a gestão como partes da formação do Licenciado em Pedagogia expressam o alargamento do conceito de docência (TRICHES, 2006, 2007; VIEIRA, 2007; EVANGELISTA, 2006, 2008, 2010a, 2010b); a reconversão docente (EVANGELISTA, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2010c; EVANGELISTA; TRICHES, 2008) e uma inespecífica denominação do formado no curso, convergindo para a ideia de *superprofessor* (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 192, grifo das autoras).

Referindo-se ainda à Resolução para o curso de pedagogia 2006, as autoras explicam a trajetória que a década de 1990, mediante as reformas do Estado, concretizam-se na formação voltada à idealização de um superprofessor:

Essa trajetória possibilitou-nos formular a ideia de que a reconversão do professor configura-o como *superprofessor*. Nascido das ‘cinzas do professor tradicional’ (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo

papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o *superprofessor* e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194, grifo das autoras).

Nesse contexto do *superprofessor*, propõe-se a formação do ‘superalfabetizador’, profissional resiliente, que se adequa a qualquer proposta de alfabetização. O profissional que ensina a criança a ler e escrever necessita de múltiplos conhecimentos sobre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, não é exclusividade do alfabetizador⁴⁸ o ensino da língua escrita com qualidade.

O professor de língua materna é um importante agente do letramento das crianças, e seu trabalho envolve, para além de trazer a língua viva das práticas sociais ao processo de ensino e aprendizagem, um amplo conhecimento das dimensões conceituais e ideológicas que isso significa para o trabalho educativo planejado (ALMEIDA, 2011, p. 95).

O problema é que a formação desse profissional se massifica e, ao mesmo tempo, perde sua especificidade. As políticas educacionais enfatizam que o profissional deve saber ensinar tudo a todos. Nesse contexto, intensificam-se as políticas de formação de professores ajustadas às exigências de OM: em um primeiro momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006); em um segundo momento, a BNC-Formação (2019).

Adorno (1995) considera que a concretização da formação para a emancipação, por oposição à adaptação, ao poder limitador da consciência humana, requer que as pessoas interessadas neste direcionamento orientem seu esforço para que ela se dirija à contradição e à resistência. “A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”, aponta Adorno (2000, p. 151). Então, só se pode pensar uma educação direcionada para a emancipação quando se busca permanentemente o desenvolvimento da capacidade de os sujeitos realizarem experiências formativas autênticas. Conforme observa-se nas Diretrizes Curriculares

⁴⁸ “A forma como ele [alfabetizador] organiza seu ensino, os desafios que encontra e as estratégias que produz para superá-los oferecem um importante suporte para análise do seu conhecimento. As escolhas feitas em sala de aula (de conteúdos, metodologias, materiais, atividades) precisam ser providas de discernimento e clareza teórica, por isso, relacionam-se ao preparo profissional para exercer seu trabalho. O desconhecimento ou falta de clareza sobre o que e como ensinar sinalizado na pesquisa pelas (não) respostas remete a âmbitos fundamentais da dimensão subjetiva do trabalho do professor, embora não se pode dissociá-la das condições objetivas de trabalho no contexto escolar” (ALMEIDA, 2011, p. 95-96).

Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e, em um segundo momento, a BNC-Formação (2019), predomina a vivência, pois a formação é cada vez mais aligeirada e voltada à adaptação do professor às exigências da sociedade capitalista, isto é, formar-se e formar para o empreendedorismo, para ter habilidades e competências que o capital necessita, por exemplo.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (ADORNO, 1995c, p. 150).

Em relação à BNC-Formação, constata-se que ela preconiza princípios diametralmente contrários àqueles que os pesquisadores defendem para a formação de professores. A revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por reformas. Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas que vinham sendo realizadas no Brasil desde os anos de 1990.

Registra-se que essas Diretrizes de 2015, embora revogadas, continuam em vigência para os estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura, sob esse marco regulatório, uma vez que lhes é assegurada a conclusão dos cursos conforme sua matriz curricular.

O BM enfatiza a ideia de que o problema da qualidade do ensino está intimamente ligado à inadequada formação de professores. A mudança propõe a ênfase no professor tecnicista, empirista: ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e ocupados.

Adorno (1995, p. 64) vê que a crise na formação impera sobre os docentes. Segundo o pensador,

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existe à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência em cursos, e de qualquer destes seriam um tipo de 'cultura geral'. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao

esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Roldão (2015, p. 163) fala dos equívocos da relação entre teoria e prática na formação de professores. Destaca a tensão estruturante com relação ao conhecimento profissional dos docentes entre “saber prático” ou em oposição o “saber teorizador de uma prática”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e países como o Brasil. O professor passa a ser responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

Esclareça-se que ‘ser responsabilizado’ não equivale a ‘ser responsável’, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema [...] (SHIROMA et al., 2017, p. 33).

Entendida desse modo, a formação do professor que alfabetiza foi-se tornando, gradativamente, profissionalizante, isto é, foi perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica Mortatti (2008). Mediante a formação profissionalizante do professor alfabetizador que pouco tem a ver com um trabalho intelectual, vão sendo separadas das atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar no sujeito que ensina. Dessa forma, tanto a formação inicial como a continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental é entendida

[...] como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; [uma vez que o professor é visto] [...] como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar (MORTATTI, 2013, p. 29).

Candau (2013) observa que as reformas educacionais na América Latina, incluindo as de formação docente, estão pautadas na narrativa de melhoria da qualidade da educação que conduz a uma espécie de consenso reformista orientado por técnicos internacionais “[...] com base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade” (CANDAU, 2013, p.

32). Dentre as soluções para os problemas na área da educação, com medidas de caráter fortemente empirista para o curso de pedagogia, temos o caso da BNC-Formação. Ela tem como objetivo

[...] de gerenciar a formação e a prática pedagógica docente via processo de padronização curricular, destituindo o terreno curricular das Licenciaturas do ato político e cultural, reduzindo o papel do professor em sua esfera crítica, criativa, autônoma, política e intercultural. Outra questão decorrente é a excessiva padronização exigida dos processos de formação docente, na intencionalidade de facilitar o controle das práticas, produzindo, assim, uma percepção de que as práticas pedagógicas podem ser controladas, engessadas, previsíveis e que cabe ao professor apenas ser mais um controlador de resultados (MASCARENHAS; FRANCO, 2021, p. 1022-1023).

Diante das questões políticas educacionais expostas e suas influências para a formação de professores, a seção seguinte analisa a BNC-Formação, buscando explicitar as implicações para a formação do professor alfabetizador.

6. PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS: AUTONOMIA OU HETERONOMIA?

Com o início da modernidade, o conceito de autonomia tornou-se relevante a partir de Descartes: “[...] o conceito de autonomia do eu passou a motivar as reflexões filosóficas, redundando na afirmação da primazia do ‘Eu sou’ e do ‘Eu penso’” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b, p. 45).

Na educação e na pedagogia, a autonomia também passa a ser tema, principalmente após Kant (1996) tratar do conceito do ponto de vista pedagógico. Por meio da autonomia, a humanidade tornar-se-ia esclarecida, defende ele.

Para Horkheimer (2007), apesar de o conhecimento técnico ter expandido o horizonte da atividade e do pensamento humanos, por outro lado, a autonomia humana sofreu uma regressão, isto é,

[...] a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução (HORKHEIMER, 2007, p. 7).

Todavia, não é possível ter um pensamento crítico, uma imaginação dialética, exercer a autonomia, antes de se conhecer aquilo sob o qual o sujeito formulará o seu juízo, pressuposto que tem sido desconsiderado pelas “pedagogias liberais” (LIBÂNEO, 1990).

A investigação da formação de professores alfabetizadores nos dias atuais foi realizada por meio da análise dos documentos da BNC-Formação e outros a eles relacionados. Ações como a BNCC e a BNC-Formação visam promover estreitamento “[...] curricular a respeito do que deve ser ensinado por professores, o que deve ser aprendido por estudantes e, por suposto, avaliado, via controle e padronização” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 9).

Adorno (1995c, p. 132) alerta para os limites da formação voltada ao domínio da técnica.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a

técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens.

Na perspectiva de formação técnica, como indica Adorno (1995c) há possibilidades, mas também há limites. “Os meios (e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana) são fetichizados [...]”, quando “[...] os fins (uma vida humana digna) encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 1995c, p. 132-133).

O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. [...] O incentivo ao amor (provavelmente na forma imperativa de um dever) constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar (ADORNO, 1995c, p. 135-136).

Ainda que as novas diretrizes para a formação de professores e a BNC-Formação não tratem especificamente sobre a alfabetização, o documento dá indícios da concepção de professor alfabetizador que se pretende formar.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.

São elas: I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;

e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;

e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
 e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Nota-se como a BNC-Formação propõe que a formação de professores seja um objeto estático, paralisado. Conforme alerta Adorno (2015, p. 3) “Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas [...]”, “[...] cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva [...]” (ADORNO, 2010, p. 11).

No Capítulo III, que trata da “[...] Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente” (BRASIL, 2019, p. 4), as seguintes proposições vêm à tona no Art. 7º: “a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2019, p. 4), tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
 II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
 III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
 IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
 V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
 VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
 VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
 VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de

professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (BRASIL, 2019, p. 4-5).

Vê-se na proposta da Resolução nº 2/2019, um cenário de fragmentação da formação docente ao desconsiderar as demais funções que a formação no magistério proporciona. Observamos, então, que a concepção de professor alfabetizador que a BNC-Formação apresenta é a de um profissional que seja especialista em método de alfabetização. O item XII, do Capítulo III dá indícios da perspectiva de formação do alfabetizador como um técnico em “metodologias inovadoras” em alfabetização. “Um especialista técnico e que tenha como sua principal característica saber o método que deverá ser utilizado para ensinar, o qual já está previsto na BNCC, bem como saber ensinar o conteúdo”, indicam Lima e Cruz (2021, p. 5).

Chama-nos a atenção o item VI, do Capítulo III: “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 4). Presenciamos a lógica de o professor ser responsável (“protagonismo”) pelo seu desenvolvimento profissional. Ora, a qualidade da formação do professor não é responsabilidade somente dele. Depende de questões como políticas educacionais, qualidade da educação, financiamento da educação, instituições de ensino superior com infraestrutura e corpo docente preparados. Essa lógica liberal passa a ser a lógica da dominação, do controle social. Com isso, sujeito e objeto, forma e conteúdo, “[...] não

mais interferem uma na outra, e sua relação dialética concreta se torna uma relação abstrata epistemológica ou ontológica” (MARCUSE, 2015, p. 146), tanto é que, os juízos emitidos “[...] são substituídos por proposições que definem as formas gerais do pensamento, objetos do pensamento, e relações entre o pensamento e seus objetos” (MARCUSE, 2015, p. 146).

Como indica Marcuse (2015, p. 152), atualmente, “[...] toda realidade estabelecida luta contra a lógica das contradições”, mas

A realidade dada tem sua própria lógica e sua própria verdade; o esforço de compreendê-las enquanto tais e transcendê-las pressupõe uma lógica diferente, uma verdade contraditória. Elas pertencem a modos de pensamento que são não-operacionais em sua própria estrutura; elas são alheias ao operacionalismo científico, assim como ao senso comum; sua concretude histórica luta contra a quantificação e matematização, de um lado, e contra o positivismo e o empirismo, de outro (MARCUSE, 2015, p. 152).

Esse aspecto parece referendar o que o CNE tem divulgado em relação às mudanças de diretrizes específicas para o curso de pedagogia, quando aponta para a existência de dois cursos: um para professor multidisciplinar para a educação infantil e outro para professor multidisciplinar para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com ênfase na alfabetização.

No Art. 8º, o documento define que “Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos” (BRASIL, 2019, p. 5), os seguintes:

[...]

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de

competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências (BRASIL, 2019, p. 5).

Acerca dos fundamentos pedagógicos, trazemos a atenção para o item VIII mencionar como um dos princípios “a democracia” (BRASIL, 2019, p. 5). A formação cultural que, na verdade, na sociedade administrada (MARCUSE, 1973), não ocorre, traz consequências políticas e sociais. Uma delas é a distorção do conceito de democracia. Marcuse (2015) considera que a democracia tem o propósito de organizar a sociedade de maneira justa, de modo a permitir a liberdade e igualdade a todos os cidadãos. Entretanto, a democracia liberal, que predomina nas sociedades industrializadas, é falsa, porque o protótipo burguês prevê a coerção àquilo que é diferente e o que é confuso, resultado do pensamento reificado e da lógica formal, que se tornaram os instrumentos predominadores utilizados pelo “homem unidimensional” (MARCUSE, 2015) para produzir ciência. Assim, embora se diga democrática, a democracia liberal exclui elementos essenciais da democracia: a contradição, o debate, o diálogo, a diversidade, a dialética.

A questão do currículo como forma de controle da formação de professores nos desafia a estabelecer relações entre as reformas e as novas orientações, considerando os seguintes argumentos de Marcuse (2001, p. 83-84) em relação à falácia da educação em prol da democracia:

A educação para uma independência intelectual e pessoal – isso soa como se fosse um objetivo universalmente reconhecido. Na realidade, trata-se aqui de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades fingindo

promovê-las e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao infinito.

Considerando que, conforme indica Marcuse (2015, p. 153), faz parte da abordagem crítica “[...] desvendar o caráter ideológico de certas formulações e afirmar os valores democráticos”, entendemos que o destaque dado pela BNC-Formação a conceitos como “competência de leitura”, “compromisso com as metodologias inovadoras” e “emprego pedagógico das inovações”, dá indícios de que, em se tratando da formação de professores, não representa avanços; pelo contrário, faz parte de um projeto em prol da manutenção da formação como um mecanismo de controle da cultura.

O item IX, ao enfatizar que “decisões pedagógicas” ocorram “com base em evidências” (BRASIL, 2019, p. 5), nos remete à tentativa de uma política para a formação de professores que seja neutra e técnica. Como explica Horkheimer (2007, p. 161), com o produtivismo na sociedade burguesa, “[...] a indústria e a sociedade são levadas a esquecer que a produção se tornou, em um grau cada vez mais extremo, um meio na luta pelo poder” (HORKHEIMER, 2007, p. 161). De fato, quanto mais a técnica da reprodução avança, mais o mundo da percepção cotidiana torna-se a norma da produção. Se na narrativa mítica o poder estava nas mãos do narrador mítico ou do poeta, na linguagem científica o poder pertence ao portador do discurso supostamente neutro e imparcial. Essa imparcialidade conduz a uma aceitação e coerção social de todos na comunhão irrestrita do discurso científico. E é essa a ideologia que se faz presente no discurso de uma formação que tem como base as evidências científicas. Suprimem-se o político, o artístico, o filosófico e o pedagógico da formação de professores. Obviamente, isso traz consequências ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (ADORNO, 1995c, p. 146).

O conceito “decisões pedagógicas com base em evidências”, remete ao projeto iluminista, no qual a produção do conhecimento científico tende a buscar a divulgação da neutralidade, da eficiência e da matematização como instrumentos de manipulação da verdade (HORKHEIMER; ADORNO, 2006). Vemos que a BNC-Formação segue o propósito iluminista: com o discurso de ensinar com base em “evidências científicas”,

busca-se a perpetuação da sociedade burguesa, que tem como parte de seus fundamentos o projeto iluminista e a racionalidade tecnológica. É uma (falsa) formação para a heteronomia.

Conforme explicou Adorno (2008), o dogma da pureza nas ciências humanas e sociais, bem como na filosofia, não passa de ideologia. Nessas áreas, o caminho em direção ao entendimento não ocorre “[...] nos termos em que na escola aprendemos Matemática, em que progredimos do simples ao complexo em passos inteiramente claros, cada um dos quais inteiramente evidente para nós [...]” (ADORNO, 2008, p. 51), mas por meio de ‘saltos’. Em outras palavras, a formação de professores, ao envolver ciências humanas como didática e psicologia, por exemplo, não ocorre de maneira linear, mas dialética.

O Capítulo IV, ao tratar “[...] Dos Cursos de Licenciatura” (BRASIL, 2019, p. 5), nos artigos 10, 11, 12 e 13, determina:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

[...]

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e
- d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

- a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;
- b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;
- c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;
- d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;
- e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e
- f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática;
e XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais (BRASIL, 2019, p. 5-8).

Chegamos ao núcleo de como a BNC-Formação propõe a formação professor alfabetizador:

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (BRASIL, 2019, p. 7).

Evidencia-se a perspectiva de que esse profissional necessita ter “o domínio de seus fundamentos” bem como o “domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas”. Chama-nos a atenção o pressuposto de que o professor deve ter o domínio dos processos, porém não é mencionada a importância da ciência do objeto de conhecimento em si, ou seja, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Além disso, enfatiza-se que, em sua formação, o alfabetizador deverá aprender a organizar a alfabetização com ênfase nos fins – “centralidade nos resultados” –, bastando o conhecimento da aprendizagem, mas a BNC-Formação não menciona a importância do saber didático-metodológico, ou seja, das estratégias de ensino da leitura, da escrita e da compreensão textual. Segundo Marcuse (2015), isto se deve ao processo de matematização do mundo. A quantificação da natureza “[...] separou a realidade de todos os fins inerentes e, conseqüentemente, separou o verdadeiro do bom, a ciência da ética” (MARCUSE, 2015, p. 155). É o que presenciamos com a ênfase nos fins como estratégia de formação de professores alfabetizadores.

Quando a BNC-Formação segue o discurso da ênfase nos fins e nos processos de aprendizagem (negligenciando a importância do ensino), busca “desmetodizar a alfabetização” e, ao mesmo tempo, propõe o tecnicismo pedagógico guiado pelos resultados, ou seja, pelos fins. Ao impor a aprendizagem, omitindo a importância do ensino, suprime-se a importância da especificidade da formação do professor alfabetizador.

Ao determinar que a formação de professores seja predominantemente prática – 800 horas de prática pedagógica e 1600 horas para a “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de estudos, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC” –, evidencia-se que formação dos professores, neste modelo, é fundamentada na epistemologia da prática, ou seja, tem sua centralidade na aquisição de habilidades e competências para o saber fazer.

A escolarização da formação voltada à razão instrumental (HORKHEIMER, 2007), predominante na sociedade de massas, busca manter uma estrutura de poder. Vemos essa concepção na BNC-Formação em relação à perspectiva de ajustar a formação de professores às demandas. A formação escolar em prol do mundo do trabalho regido pela égide do lucro e da mercadoria, desabilita a ação de professores contra o sistema, levando-os a adaptarem-se ao instituído.

Com relação à formação do professor alfabetizador, constata-se a ênfase da abordagem de cunho tecnicista, ao definir no § 3º que “Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar”:

- I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;
- II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (BRASIL, 2019, p. 8).

Temos em tela uma concepção de formação meramente pragmática⁴⁹ e utilitarista. A formação é centrada no desenvolvimento das competências socioemocionais e habilidades, com ênfase na prática e menosprezo da dimensão teórica. Expressa uma concepção do professor como executor e reduz a docência a habilidades práticas e saberes esvaziados de teoria. Assim sendo, a BNC-Formação apresenta a racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 2007), como fundamento para a formação unidimensional do docente alfabetizador. Essa lógica imposta à formação do alfabetizador faz jus ao protótipo burguês de matematização do mundo,

⁴⁹ “As disputas nos projetos de formação de professores no atual cenário brasileiro têm causado grande preocupação aos pesquisadores implicados com essa discussão; o atual contexto é dramático e nos convida a um movimento de insurgência e re(existência) diante da concepção de uma educação e de um modelo formativo docente calcado numa lógica meramente tecnicista, aplicacionista, ancorado na pedagogia neoliberal com ênfase nas competências e na lógica reguladora de avaliação, reconfigurando o campo da profissionalização e profissionalidade do professor, conduzindo a formação ao reducionismo do conhecimento pedagógico e a uma concepção demasiadamente pragmatista” (MASCARENHAS; FRANCO, 2021, p. 1015).

que concebe, cada vez mais, a ênfase na forma em detrimento do conteúdo (ADORNO, 1995).

Todavia, em relação à formação do alfabetizador, a BNC-Formação apresenta um discurso vago, omitindo como será a sua formação. Trazendo à tona que a palavra tem relação com questões de ordem ideológica, conforme expõem Horkheimer e Adorno (1985, p. 138), indicam que, quando suprimida, a palavra é substituída por fatos.

A palavra que não é simples meio para algum fim parece destituída de sentido, e as outras parecem simples ficção, inverdade. Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação. Ela se converte na proclamação enfática e sistemática do existente. [...]. A nova ideologia tem por objeto o mundo enquanto tal. Ela recorre ao culto do fato, limitando-se a elevar – graças a uma representação tão precisa quanto possível – a existência ruim ao reino dos fatos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 138).

A inspiração para superar esse movimento está na resistência consciente sobre o meio formativo e produtivo, à medida que se reestrutura a educação para a sua tarefa primordial que é a de formar para a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141).

Com a BNC-Formação, o alfabetizador eficiente é aquele que sabe ensinar por meio do método fônico, haja vista que, de acordo com a BNCC, estar alfabetizado é saber decodificar e decifrar o que está escrito.

O tipo de formação pensado está mais próximo de uma não-formação, como explica Lourençon (2005), quando denuncia que os interesses dos reformadores recaem mais sobre a necessidade de certificação em massa do que sobre a oferta de uma formação sólida aos professores:

Essa certificação oferecida em larga escala nesses cursos de formação nos remete à produção em série. De acordo com Adorno este tipo de formação seria denominada de ‘semiformação’, fenômeno em que os bens culturais são servidos às massas sem que a socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador. A ‘semiformação’ seria uma ‘deformação’ (LOURENÇON, 2005, p. 25).

Na perspectiva de Adorno, de fato, a não-formação predomina na lógica liberal do professor como mediador da relação entre capital e trabalho, tanto é que, os cursos de formação com currículos que passam a seguir as determinações da BNC-Formação, estão em consonância com as recomendações do BM.

O processo de alfabetização, por sua complexidade, exige dos professores alfabetizadores conhecimentos específicos que uma formação genérica, como ocorre nos cursos de pedagogia, não tem conseguido oferecer aos futuros professores. Aquilo que tem sido declarado como teoria na formação do professor alfabetizador é falacioso, uma vez que, tradicionalmente, os processos de formação inicial valorizam uma organização disciplinar e a transmissão de conhecimentos concebidos como verdades absolutas e a-históricas prontas para serem aplicadas à prática, que por sua vez, tem sido confundida com ativismo.

[...] para que os professores e professoras em formação compreendam as especificidades do trabalho educativo, não basta a memorização de um conjunto de ideias com importância em si mesmas, divorciadas entre si e do conhecimento daquilo que acontece nas escolas. Isso não é teoria; é retórica. Também não é suficiente a mera aplicação de técnicas e prescrições curriculares sem o conhecimento efetivo de seus objetivos e possibilidades de intervenção em uma realidade complexa, sem reflexão crítica. Isso não é prática; é ativismo (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 25).

A crise da formação do professor alfabetizador faz parte da crise da formação docente, haja vista que profissionais da educação tendem a ser formados em uma perspectiva cada vez mais profissionalizante. A BNC-Formação coaduna com essa hipótese. É evidente que a não-formação desse profissional é parte da crise da formação cultural teorizada por Adorno (1995). O colapso da formação na atualidade é um prenúncio da barbárie de Auschwitz. Aos olhos do capital, tudo o que não pode ser controlado pela pseudoformação, deve ser eliminado; não deve fazer parte de currículos e diretrizes que orientam a formação escolar. Como expõe Horkheimer (1989, p. 61), “[...] reina uma hostilidade em relação a qualquer pensamento que não se limita a registrar, classificar, mensurar de maneira mais neutra possível”. Com a crise da formação, a sociedade capitalista industrializada vivencia o “[...] retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro” (ADORNO, 1995, p. 116).

Conforme evidenciado, diferentes cursos de formação inicial de professores alfabetizadores têm feito parte da formação do professor alfabetizador no Brasil.

Contudo, permanecem questões epistemológicas, psicológicas, linguísticas e didático-metodológicas.

Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional? Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua persistente permanência? Quais os sujeitos que se empenha(aram) na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? (MORTATTI, 2000, p. 20).

No momento atual, questionar o que significa uma prática docente tradicional é oportuno, especialmente porque encontramos no cenário nacional e no internacional o desejo de mudanças na área da educação. Diante da busca por melhores índices de alfabetismo/literacia, vemos as políticas educacionais almejando práticas educacionais críticas, inovadoras e ativas.

A promoção de práticas letradas, voltadas para a formação de leitores críticos e proficientes, não tem tido a atenção merecida nos cursos de pedagogia. Direcionamentos pouco claros no que diz respeito a recomendações sobre ‘o que’ e ‘como’ o professor poderia promover o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita continuam presentes.

Contudo, o Brasil, com seu movimento histórico-cultural, legitima a razão instrumental, assim como a razão adaptativa e reflexão autômata. Por esse movimento, a formação pode se apropriar dos conceitos autonomia, emancipação, crítica etc. para legitimar o projeto econômico como, aliás, tem aparecido em diversos documentos da “agenda globalmente estruturada” para a educação.

Pela reflexão de Marcuse (1973, p. 143), é possível analisar a constituição da racionalidade funcional e instrumental em uma sociedade administrada. Segundo ele,

Nascemos e morremos racionais e produtivamente. Sabemos que a destruição é o preço do progresso, como a morte é o preço da vida, que a renúncia e a labuta são os requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem progredir e que as alternativas são utópicas. Essa ideologia pertence ao aparato social estabelecido; é um requisito para o seu funcionamento contínuo e parte de sua racionalidade.

Contudo, o aparato derrota o seu próprio objetivo se este é criar uma existência humana com base numa natureza humanizada. E se esse não é o seu propósito, sua racionalidade se torna ainda mais suspeita. Mas ela é também mais lógica porque, de início, o negativo está no

positivo, o desumano está na humanização, a escravidão na libertação. Essa dinâmica é a da realidade e não da mente, mas de uma realidade na qual a mente científica teve papel decisivo em unir a razão teórica e prática.

Conforme Adorno (2008), o que torna uma sociedade “social” é a troca/relação de troca: “[...] ela tanto é constituída como conceito, quanto como realidade, é a relação de troca, que unifica virtualmente todos os homens participantes desse conceito de sociedade [...]” (ADORNO, 2008, p. 106). Do ponto de vista da linguagem, a questão é a mesma: só há sentido quando se fala e se escreve em troca, diálogo, intercâmbio de conhecimentos entre pessoas.

Adorno (2008) evidencia que, no caso do profissional formado em sociologia, [...] resultam as evidentes contradições entre, de um lado, a necessidade e o desejo de formação e, de outro lado, as possibilidades do emprego profissional” (ADORNO, 2008, p. 45). A questão também se faz presente na formação do professor alfabetizador: a formação acadêmica/universitária, voltada aos estudos e à compreensão da complexidade que é o processo de aprendizagem da língua escrita versus a formação técnica, ao como se ensina a ler e a escrever. O desafio é a dialeticidade entre as duas perspectivas.

Os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os objetos quanto os processos da aprendizagem da língua escrita evidenciam que privilegiar um ou alguns componentes da língua escrita (facetas⁵⁰), subestimando ou ignorando outros, é “[...] um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial” (SOARES, 2022, p. 100).

Do ponto de vista psicológico, linguístico e didático-metodológico, um processo de alfabetização autêntico (que leve em conta as ‘muitas facetas’ da linguagem) parte do pressuposto de que é possível a conciliação entre o ensino construtivista (indireto) e o ensino explícito (direto).

⁵⁰ Convém explicar o uso da palavra ‘faceta’, para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita. Para isso, partilhamos as palavras de Soares (2016): “[...] tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada* (SOARES, 2016, p. 33, grifo da autora).

Vale ressaltar que quando falamos em alfabetização temos de considerar sua relação com a história, com o projeto de formação escolar e cultural do qual faz parte, com a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem, com a linguística e com a didática e a metodologia do ensino, de modo a articular estas ciências, porque, quando se está ensinando a língua escrita, o docente vivencia tudo isso ao mesmo tempo.

A atual discussão acerca da formação do professor alfabetizador (BNC-Formação) parece nos levar à década de 1990, quando o campo da educação e da formação de professores caminhava ao encontro do tecnicismo e aplicacionismo pedagógico em um tom de discurso ancorado na “qualidade total da educação” (GENTILI, 1994; FRIGOTTO, 1994).

Considerando essa reflexão, Adorno (1995, p. 64) a vê como carência de uma formação que impera sobre os formadores.

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existe à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência em cursos, e de qualquer destes seriam um tipo de ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Assim, vêm-se construindo traços de uma profissionalidade do professor alfabetizador distanciada do campo da experiência, aproximando a formação docente ao campo do treinamento, a aprendizagem em uma perspectiva motivacional, com ênfase no behaviorismo, como se o processo de aprendizagem inicial da língua escrita fosse exógeno e o ensino uma atividade praticista.

Esse ‘novo’ modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o ‘aprender a aprender’, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. Ou seja, as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer

prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906).

Observa-se que a organização atual da formação de professores no curso de pedagogia deve-se não só ao preceito legal, mas à compreensão de que a atuação pedagógica necessita de profissionais capazes de analisar profundamente os condicionantes que envolvem o ato de educar e os processos de aprendizagem. Todavia, não é esse o propósito das Diretrizes de 2006, tampouco da BNC-Formação.

Considerando-se tanto as diretrizes de 2006, como as de 2019, evidencia-se que a formação inicial do professor alfabetizador carece de uma fundamentação teórica mais sólida nos aspectos linguísticos e psicológicos. Porém, como vimos, com a BNC-Formação (BRASIL, 2019), o problema se acentua.

Diante do exposto, percebemos que reformas educacionais que vêm sendo implementadas desde a década de 1990 no Brasil têm resultado em permanências e mudanças. Compreendemos que elas têm contribuído para reforçar a crise da formação. Essas reformas vêm ocorrendo para atender as exigências do modo de produzir e de reproduzir a vida em sociedades capitalistas avançadas. Novos sentidos e valores são atribuídos ao conhecimento: ênfase no pragmático, no presente, no empreendedorismo e na técnica. Embora essas reformas tenham possibilitado a democratização do acesso à escola, poucos avanços são percebidos em termos de melhoria material, social e cultural que se expressam na dignidade de vida para todos (ADORNO, 1995).

As Diretrizes e a BNC-Formação têm evidenciado que a formação do alfabetizador carece de estudos que o direcionam para uma didática referente à produção textual como parte do processo de alfabetização. Ambas as Diretrizes fazem parte de uma sociedade administrada (HORKHEIMER; ADORNO, 2006). São processos de formação de professores calcados no protótipo burguês de uma racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 2007), cujo propósito é edificar a manutenção da sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

Em geral este conceito [racionalidade ou consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que esta não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é

apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995c, p. 151).

Ambas as Diretrizes (2006 e 2019) são ações pontuais que visam o aparelhamento do Estado capitalista. Elas representam parte da crise de formação (ADORNO, 1995) presente em uma sociedade cuja crise faz parte da manutenção do status quo.

Com formação de professores se restringindo ao estudo da BNCC, com ênfase em habilidades e em competências, predomina a formação para a heteronomia, a pseudoformação se efetiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi compreender que formação é proposta aos professores alfabetizadores no Brasil, em cursos de graduação. Para isso, desenvolvemos a análise dos documentos mais recentes que têm orientado a formação desse profissional – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Durante a pesquisa, houve uma inversão no processo de análise do objeto: passamos a descrever qual é a formação que é dada aos professores alfabetizadores no Brasil; evitando prescrever/idealizar a formação que o professor alfabetizador deveria ter, isto é, não dizer a formação que precisa ser dada aos professores alfabetizadores, pois isto foge dos limites da pesquisa e da tese.

A tese defendida é a de que o currículo, que se apresenta como uma forma de controle da formação, nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores, prioriza o pragmático, secundarizando os estudos linguísticos, metodológicos e didáticos acerca do processo de ensino da língua escrita. Evidencia-se que a formação recai na não-formação, haja vista que no Brasil, tanto as Diretrizes de 2006 como a de 2019 (BNC-Formação) têm como propósito uma formação adaptativa, na medida que, ao buscar atender às diferentes áreas de atuação do licenciado em pedagogia, tem uma grade curricular ampla que, embora traga estudos referentes aos fundamentos da educação, não disponibiliza ciências linguísticas à formação inicial do professor alfabetizador. À luz da teoria crítica, constatamos que no Brasil a formação disponibilizada ao curso de graduação em pedagogia, no que diz respeito à sua atuação como professores alfabetizadores, é limitada e contraditória.

A opção por discutir a formação do professor alfabetizador pelo viés dos fundamentos da educação, da epistemologia, da psicologia, da linguística, da didática e da metodologia do ensino, priorizando, porém, as ciências linguísticas, se baseia no entendimento de que ler e escrever são atos linguísticos, e, portanto, as ciências da linguagem são importantes para a autêntica formação do professor alfabetizador. Os saberes referentes a tais áreas promovem o conhecimento e a capacidade de reflexão do profissional em formação, de modo que este intervenha com maior domínio e autonomia nas questões relativas ao ensino da língua escrita (alfabetização) de crianças pequenas.

O percurso de desenvolvimento deste trabalho revelou as políticas, as abordagens, as concepções, as orientações, as influências, as ideologias etc., que têm dado respaldo à formação inicial do professor alfabetizador.

Por meio da análise das Diretrizes e da BNC-Formação, evidenciou-se que o ecletismo teórico que emerge da mescla acrítica das diferentes abordagens, ao invés de promoverem a superação dos problemas relativos às dificuldades de aprendizagem da língua, reforça-os, haja vista que, por um lado, falta a interdisciplinaridade e o estudo teórico de obras clássicas que dariam fundamentos às concepções e metodologias de alfabetização.

As Diretrizes e a BNC-Formação revelam carências no que tange ao embasamento linguístico requerido para o exercício da alfabetização. Assim, as instituições de ensino superior terão um egresso formado com ênfase nos fundamentos da educação e metodologias do ensino, porém, lhes faltarão conhecimentos necessários para levar a cabo as responsabilidades requeridas no exercício profissional da alfabetização. Reiteramos: a formação linguística é importante para o ensino da língua de nascimento para crianças. Tais conhecimentos auxiliam o professor alfabetizador na escolha de propostas de alfabetização, estratégias de ensino da língua escrita, bem como na seleção de material didático que se aproximem dos objetivos e direitos de aprendizagem da língua escrita.

Evidenciou-se que a “Agenda globalmente estruturada” tem guiado as políticas educacionais. Conseqüentemente, vem orientando a formação de professores. As concepções e metodologias de alfabetização, letramento e literacia presentes na formação inicial de professores brasileiros, explicitam a pluralidade de ideias pedagógicas que se faz presente na educação atualmente. No entanto, para além de um emaranhado de encaminhamentos, a imprecisão de teorias, concepções e métodos de alfabetização, com a ênfase no saber-fazer, são expressão da crise da formação cultural presente na sociedade moderna industrializada.

Por que a pesquisa foi importante? Porque, por um lado, explicitamos a relevância da inserção de estudos das ciências linguísticas na formação de professores alfabetizadores brasileiros. Por outro lado, apontamos os limites que as Diretrizes de 2006 e as de 2019 (BNC-Formação) têm trazido para a formação desses profissionais. A tecnificação do currículo tem proposto que o agir docente seja empirista, pragmático, sem reflexão sobre o que ensinar e por que ensinar.

O que houve de novo nesta pesquisa? Embora a formação inicial de professores alfabetizadores já tenha sido pesquisada em monografias, artigos, dissertações e teses, a originalidade se deve à escolha do referencial teórico – Teoria Crítica da Sociedade –, que nos permitiu relacionar a problemática (o currículo como uma forma de controle) com o contexto. Além disso, resgatamos a importância dos fundamentos da educação, da psicologia e da linguística na formação do profissional que ensina a língua de nascimento para crianças.

A validade e a confiabilidade desta pesquisa estão garantidas pela análise detalhada da bibliografia referente à fundamentação teórica (Teoria Crítica da Sociedade), aos fundamentos da educação, ao tema formação de professores, ao tema ciências linguísticas e aos estudos acerca das teorias do currículo. Diante do diagnóstico acerca da formação inicial de professores alfabetizadores, seria importante promover ações formativas que pudessem compensar esses déficits de fundamentação teórico-metodológica aos egressos em exercício por meio de formação continuada, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, bem como assegurar a ampliação de espaços de discussão por meio da criação de fóruns de debates, de congressos e de seminários.

A originalidade do trabalho está assegurada pela volta às fontes (originalidade, origem, quer dizer ‘princípio’, ‘*arqué*’). Não se identifica com novidade ou singularidade, mas retorno à origem, à essência, à verdade, ainda que essa verdade tenha sido perdida, obscurecida ou esquecida na sociedade atual. Seguindo este raciocínio, buscamos retornar aos fundamentos para a alfabetização, a fim de explicitar a importância da formação do professor alfabetizador com o objeto de conhecimento, ou seja, a língua escrita.

À luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscamos enfatizar que perdura o processo de não-formação de professores alfabetizadores, haja vista que, conforme as Diretrizes evidenciaram, as orientações para a formação de professores não permitem sólida formação desse docente e, mais ainda, uma formação crítica com relação ao ensino da língua de nascimento; que o possibilite alfabetizar “[...] pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2019, p. 100). O caminho para a superação dos problemas relacionados à alfabetização depende da formação cultural que a sociedade moderna industrializada não permite.

Esperamos que “a resposta obtida no final desta pesquisa seja “[...] relevante para a comunidade científica, não apenas por se tratar de uma resposta, mas, principalmente, por se tratar de uma resposta importante de ser obtida” (LUNA, 1999, p. 23-24). Contudo, não estamos prescrevendo o que deve ser feito, tampouco propondo a prestação de um serviço. Conforme esclarece Luna (1999, p. 23),

[...] independentemente da relevância de que cada uma se reveste, pesquisa e prestação de serviço não se confundem, nem mesmo quando ambas são desenvolvidas conjuntamente. Por mais verdadeiro que seja o fato de que teoria e prática precisam interagir continuamente e por mais indiscutível que seja a necessidade do compromisso do pesquisador com a realidade, permanece o fato de que ambas – prestação de serviços e pesquisa – têm objetivos e interlocutores diferentes, que desempenham funções diferentes no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Na pesquisa, prescrever ou prestar um serviço a fim de dizer ‘o que deve ser feito’ é distorcer o que é a pesquisa: ela é a “[...] produção de um conhecimento novo” (LUNA, 1999, p. 23).

Sugere-se que a formação do professor alfabetizador seja revista, ofertando disciplinas e carga horária que possibilitem a apropriação, em maior escala, dos estudos epistemológicos, psicológicos e linguísticos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Recomendamos ainda que futuras pesquisas venham esclarecer os pontos estagnados na formação do professor alfabetizador no Brasil.

8. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 75-102.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, ano IV, n. 191, agosto, Porto Velho, 2005, volume XIII (maio/agosto). Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b, p. 119-138.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. M. de Abreu. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Sobre sujeito e objeto**. Disponível em: <https://vdocuments.site/download/adornosobre-sujeito-e-objeto>. Acesso em: 24 abr. 2019a.

AGAR, Michael. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: Harpers Collins Published, 2002.

ALMEIDA, Benedita de. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 84-102, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639897/7460>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael Whitman. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michel Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5- 33, jan./jun. 2001.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ARAÚJO, Mairce da Silva et al. **Alfabetização**: conteúdo e forma 2 – Volume 3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia. Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática: investigar para conhecer, conhecer para ensinar – 1ª parte. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização**: Conteúdo e Forma 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009a, p. 25-34.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia. Professora alfabetizadora e pesquisadora de sua prática: investigar para conhecer, conhecer para ensinar – 2ª parte. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização**: Conteúdo e Forma 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009b, p. 35-47.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia. Alfabetização e letramento – 1ª parte – A invenção do conceito de letramento. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização**: Conteúdo e Forma 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009c, p. 87-96.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia. Alfabetização e letramento – 2ª parte – Mitos, desafios e possibilidades. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização**: Conteúdo e Forma 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009d, p. 97-112.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo. **Alfabetização**: conteúdo e forma 1 – Volume 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009a.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo. **Alfabetização: conteúdo e forma 1 – Volume 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009b.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: conteúdo e forma 2 – Volume 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo: um esboço crítico**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Crítica da violência: crítica do poder**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277/751375139220>. Acesso em: 21 set. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENVENISTE, Émile. **Problemas da Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BIDO, José Mateus. **Formação de professores no Instituto Federal do Paraná à luz da Teoria Crítica**. 287f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas.; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves Corrêa; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 15-55.

BRASIL. **Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil, MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

BRASIL. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. **A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765**. Institui a Política Nacional de Alfabetização, de 11 de abril de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/100dias/arquivos_pdf/acao-12-decreto-no-9-765-de-11-de-abril-de-2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**: Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo, políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, Ricardo; PÉREZ, Carmen Lúcia. A concepção freireana de alfabetização: uma prática de letramento. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009, p. 113-122.

CASTEDO, Mirta. **Alfabetización inicial**: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/castedo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N. de; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8082624.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

COX, Maria Inez Pagliarini. **Tia tem tracinho?** Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/4072/2718>. Acesso em: 10 maio 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação (302 p.). Rio de Janeiro: PUC, 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 86-1011, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v26n02/v26n02a08.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. ISSN: 2447-8288 v. 2, n.4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1011/778>. Acesso em: 31 dez. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSYY5gfgq7hmp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Ana Paula P. **Fonética e fonologia da língua portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales et al. de São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva. **Orientações para o educador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-92.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete. A Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, nº 113. Campinas, 2010.

GATTI, Bernardete. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor [Entrevista]. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 111-117.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Lucieli Nardi; NARDI, Milena. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer; JAEGER, Fernanda Pires (orgs.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004, p. 177-194.

GUEDES, Queiroz Marilde. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 2020, p. 82-103. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

HEINZ, Denise Pollnow; KOERNER, Rosana. A formação do professor alfabetizador: em busca da prática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 80-91, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 dez. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975a. (Coleção Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975b. (Coleção Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2007.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (Orgs). Tradução de Álvaro Cabral. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Reimpressão. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização – 2014**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2. ed. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Tradução de Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. UNIMEP: Piracicaba, 1996.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIN, Lígia Regina; SACHAFASCLER, Rosicler. Alfabetização. In: PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2003, p. 32-44.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LEOPOLDO e SILVA, Franklin. **Conhecimento e razão instrumental**. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 maio 2022.

LIMA, Diego Camara de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Reflexões sobre a alfabetização nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1400/913. Acesso em: 15 dez. 2021.

LOURENÇON, Barbara Negrini. A política de semiformação de professores. In: Comissão organizadora. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 19-29, 2007.

MAGALHÃES, Luciane Manera. A formação inicial de professores alfabetizadores no município de Juiz de Fora/MG. **Horizontes**, v. 30, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012. Disponível em: http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/revistas/horizontes/v30-n1-2012/uploadAddress/revistahorizontes_vol30_01_artigo06%5B19145%5D.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 10 maio 2022.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan./abr. 2015.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

MORAIS, Arthur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Unidade 3, Ano 1. Brasília: MEC, 2012.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 191-206.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3709/3446>. Acesso em: 10 maio 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Tradução de Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PEREIRA, Íris Susana Pires; VIANA, Fernanda Leopoldina; SILVA, Cristina Vieira da. Sobre a formação do professor alfabetizador: contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 231-259, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2014v33n1p231/31218>. Acesso em: 10 maio 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. “Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2015.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 10 maio 2022.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Alfabetização e tecnologia – 2ª parte. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009a, p. 7-14.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Alfabetização e tecnologia – 3ª parte. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009b, p. 15-24.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Avaliação e alfabetização: a busca por novos caminhos. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009c, p. 49-60.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Avaliação ou castigo? In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009d, p. 61-78.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Avaliação como possibilidade de sucesso. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009e, p. 79-86.

RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. Alfabetização e letramento – 2ª parte – Mitos, desafios e possibilidades. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo; FERNANDES, Valéria. **Alfabetização: Conteúdo e Forma 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009f, p. 97-111.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 21, 2021, p. 1-39. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754>. Acesso em: 10 maio 2022.

RODRIGUES, Sílvia Aparecida Medeiros; MARTINIAK, Vera Lucia. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118516, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18516/209209215396>. Acesso em: 10 maio 2022.

ROJO, Roxane. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita:** mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006a.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e construção do conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana M. Lunardi; MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto. **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo:** desafios contemporâneos em contextos luso-afrobrasileiros. Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2015, p. 155-167.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFATLE, Vladimir. Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 7, p. 21-30, out. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/669/625>. Acesso em: 10 maio 2022.

SALLES, Jerusa Fumagalli de Salles; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15 (2), p. 321-331. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxqfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. A Formação de Professores de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 79-99, jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8564/9179>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Ana Rita; CARDOSO, Adriana Cardoso; PEREIRA, Susana. Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. **Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Año VII (2014), Monográfico nº 10. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5385987.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Leônidas Melo. **Reflexões sobre o magistério:** um olhar adorniano. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24972_11961.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Rosangela Marostega. **Consciência Fonoarticulatória e Alfabetização** (slides). Disponível em: <https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/slides%20Palestras%20congresso/Rosangela%20Marostega.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica**: um programa abrangente de ensino. Tradução de Cynthia Beatrice Costa. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA; Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA; Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. O processo de semiformação na educação: reflexões possíveis e necessárias na relação infância e indústria cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 64-77, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/4324/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, Felipe Resende da. **A usurpação do esquematismo kantiano e o fetichismo das mercadorias culturais**: sobre a crise de significado, a repetitividade e a degeneração dos sentidos na cultura de massa. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/12-Felipe-Resende-da-Silva-A-USURPA%C3%87%C3%83O-DO-ESQUEMATISMO-KANTIANO-E-O-FETICHISMO-DAS-MERCADORIAS-CULTURAIS.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Isabel Lopes da (coord); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, 13 (25), 2019, p. 123–135.

Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/965/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A Sociolinguística e a Língua Materna**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma Introdução às Teorias do Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001, p. 49-73.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. Entrevista com Magda Soares. **Letra A**: O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./maio, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Simplificar sem falsificar [Entrevista]. Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita. **Segmento**, n. 1, p. 6-11, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, Texto e Interação**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VARGAS, Adriana Trindade. Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na teoria bakhtiniana e na teoria pechetiana. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Tradução n° 48, p. 283-290.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**. Ano 2, n. 4, Itajaí, jan./abr. 2002, p. 43-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 33-44.

VELLOSO, Rita. **Pensar por constelações**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8synr/pdf/jacques-9788523220327-05.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

VIEIRA, Martha Lourenço; VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044>. Acesso em: 10 maio 2022.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (coord.). **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**: Relatório Final de Pesquisa 2004-2006. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

VÓVIO, Claudia Lemos. **Pela formação de professores alfabetizadores!** Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/pela-formacao-de-professores-alfabetizadores>. Acesso em: 10 maio 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.