



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT: Teoria do discurso e pesquisa em educação

Discursos de evidências científicas na política nacional de alfabetização: disputas pela significação de sentidos para as políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores¹

Ana Paula Simões da Mota 1
Doutoranda (UERJ/ Brasil)

Resumo: Nesse estudo defendo que os discursos da Política Nacional de Alfabetização Nacional (PNA) têm mobilizado sentidos de qualidade da alfabetização a partir do significativo evidências científicas, tendo como princípio norteador bases das Ciências Cognitivas no direcionamento da produção curricular. A tentativa de hegemonização desses sentidos tem definido parâmetros para a elaboração de políticas de currículo de formação continuada de professores alfabetizadores, em consonância com a BNCC. Para evidenciar as contingências presentes nesses discursos e romper com a ideia de totalidade e verdade irrefutável que se apoiam no significativo evidências científicas para tornar hegemônicas diretrizes para a formação continuada dos professores alfabetizadores, assumo como pressuposto teórico-metodológico a perspectiva pós-estrutural da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as traduções de Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Destaco assim, as noções de discurso, antagonismo, hegemonia e políticas de currículo na discussão dos textos políticos que instituem a PNA e que integram suas ações.

Palavras-chave: Teoria do discurso; Política de currículo; PNA; Evidências Científicas; Formação continuada docente.

Introdução

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em Decreto nº. 9765 de 11 de abril de 2019, se estabelece no campo da alfabetização como política curricular que atua na formação de professores alfabetizadores e nas diretrizes para o alfabetizar ao definir

1 Este artigo integra a produção do GrPesq Políticas de currículo e docência e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro –FAPERJ.



parâmetros, fechar significados, propor referenciais e currículos, estabelecer o cumprimento de metas, orientar para a formação continuada e a prática docente evocando a ciência cognitiva como base aplicada à alfabetização.

A PNA vem deslocando os sentidos para significar o currículo e a docência na alfabetização a partir do significante mobilizador “evidências científicas”. A inserção desse referencial intenciona constituir uma nova proposição no campo das políticas curriculares e provocar mudanças nos sentidos de alfabetização e de alfabetizar.

O MEC apresenta a alfabetização baseada em evidências científicas como melhor caminho a ser seguido pelas políticas públicas que visem melhorar o ensino da leitura, escrita e matemática. Nesse sentido, seus discursos são articulados a discursos de outras políticas curriculares internacionais como dotados de verdade².

Segundo o Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (RENABE, 2020, p. 28) “uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes”. Desse modo, a PNA propõe diferentes sentidos de currículos e docência (formação e prática) no Brasil, definindo a metodologia a ser adotada e estabelecendo processos externos de avaliação discente e docente e monitoramentos conforme o princípio científico de testagem.

O sentido de qualidade da alfabetização é mobilizado pelas evidências científicas como algo exterior a produção curricular e à prática docente emergente das salas de aula, principalmente pela exclusão dos processos culturais e sociais envolvidos nos processos educativos. Processos que incluem a dimensão do imensurável e do imprevisível presente na produção do currículo.

Como normatividade, objetiva completar uma falta constitutiva no cenário das políticas de alfabetização e produzir sentidos de qualidade para o campo a partir do significante evidências científicas. Nesse sentido, as demandas por evidências científicas são evocadas para preencher o sentido de qualidade da alfabetização justificada por um projeto educacional que expõe/impõe resultados previsíveis, reproduzíveis e de uma

² Para o então Ministro da Educação Abraham Weintraub, em 2019, a alfabetização deve ser desenvolvida com critérios científicos. Os discursos das políticas curriculares internacionais baseados em evidências são dotados de verdade, sendo ela única e cartesiana. “A busca da verdade é científica. É um processo lógico, racional, cartesiano”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/81491-mec-realiza-conferencia-para-discutir-estrategias-de-alfabetizacao-no-brasil?Itemid=164>



incontestabilidade visando a eficácia e a padronização a partir do discurso dos fundamentos científicos.

Contudo, a utilização desse significante nas políticas educacionais ultrapassa os fundamentos da ciência, conforme mencionado pelo Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), “utilizar as evidências científicas na condução de políticas públicas é, portanto, uma forma de mobilizar o princípio da eficiência, que deve reger a administração pública” (BRASIL, 2020, p.11). Intenciona determinar quais as práticas de ensino e o sentido de alfabetização sob os discursos das ciências cognitivas para aquisição de resultados frente aos baixos índices da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Uma qualidade da educação pautada na valorização de resultados cognitivos.

A PNA é apresentada pelo MEC como primeira política de alfabetização a inserir o Brasil no grupo de países que utilizam os fundamentos das Ciências Cognitivas na proposição de políticas educacionais e curriculares. Promete, a partir desses fundamentos, instituir práticas de ensino em alfabetização mais eficazes que sejam baseadas em evidências científicas "a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país" (BRASIL, 2019, sem página).³

Ao fazer isso, desloca a compreensão e o debate em torno da alfabetização da área da educacional para o campo da ciência cognitiva, “[...] uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência [...]” (BRASIL, 2019, p. 20). Assim, como rompe com as concepções de alfabetização desenvolvidas pelos programas de formação continuada que a antecedeu e com as pesquisas em alfabetização no âmbito nacional.

A PNA ao se antagonizar com os programas/políticas anteriores ao seu surgimento busca firmar-se como “a” política que trará solução para o analfabetismo. De acordo com o RENABE (2020, p. 316) “se o Brasil quer também (e precisa com urgência) elevar o nível de aprendizagem de leitura de suas crianças, é importante conhecermos o que foi e vem sendo feito em outros países e procurar aprender com eles”.

³ <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>



Esse lugar de discussão ocorre como um dualismo nacional/internacional, posto principalmente pela tradição metodológica de alfabetização, sendo o nacional representado pela PNA por uma perspectiva que não deu certo.

A falta de interlocução da Sealf/MEC com entidades, universidades e pesquisadores do campo da alfabetização expõe para a discussão sobre supervalorização de experiências e estudos de outros países em detrimento ao conhecimento científico construído nacionalmente. A desqualificação do Nacional como ciência capaz de formar professores proficientes em alcançar bons resultados (ABALF, 2020; MORTATTI, 2019), inserindo-a no campo das opiniões.

[...] verifica-se haver forte voz da negação de todo um conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização e se tenta fazer crer que a ciência brasileira não é ciência, em especial no campo da alfabetização. Revela-se ainda uma visão dicotômica que põe de um lado a supervalorização (da ciência de outros países, - Portugal) e de outro, a desvalorização (Universidades, pesquisadores e professores, - Brasil) (ABALF, 2021, sem página).

[...] com base nessa versão desqualificadora do passado em contraposição à versão enaltecida dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” [...] submetidos a julgamento simbólico obscuro [...] conduzido pelos juízes da equipe presidencial, em especial do MEC, e especialistas colaboradores (MORTATTI, 2019, p. 30).

É na pretensão de dominar a diferença, que os discursos tecidos pela nova política buscam outras articulações e negociações fora dos discursos já estabelecidos para alfabetização no campo da educação brasileira, representada por uma posição conflituosa. Assim, busca se estabelecer por um consenso privilegiado. Utiliza argumentos para a construção de equivalências frente a outros discursos constituídos na ciência cognitiva, em especial estudos internacionais, e que se encontram como afirmativos de seus argumentos, entendendo-os como necessários para os deslocamentos de sentidos para se instituir como hegemonia.

A Sealf/MEC vem desenvolvendo ações para a PNA seguindo três encaminhamentos para a sua afirmação como política: a construção de sua base legal composta por decretos e portarias; as articulações teóricas com relatórios e estudos internacionais nas ciências cognitivas para a criação de referenciais para a base da alfabetização nacional; e a



implantação da política na formação dos professores em cooperação com organismos internacionais. Esses pressupostos expõem as estratégias epistemológicas construídas no processo de defesa e implantação das ciências cognitivas e neurociências na política de alfabetização.

Ao determinar novas bases firmadas em evidências científicas, a PNA se estrutura por documentos normativos e legislativos elaborados pela Sealf /MEC que apresentam princípios norteadores que propõe sentidos para os currículos de alfabetização e para a formação docente.

Os documentos⁴ que abordam diretamente a formação continuada docente estão relacionadas ao Programa Tempo de Aprender, programa que são desenvolvidas ações de formação.

As principais ações das normativas estão relacionadas ao currículo, e reverberam na formação continuada docente⁵ e no controle sobre a produção de material didático pela perspectiva teórico-metodológica⁶ da PNA. De acordo com Becskeházy (RENABE-BRASIL, 2020) currículo é um dos principais componentes das políticas educacionais federais, sendo mobilizador do desenvolvimento das diretrizes para a avaliação, a produção de material didático e a formação docente. Para a autora

[...] é o currículo: uma lista hierarquizada e organizada de objetivos de aprendizagem para cada disciplina, ano ou período letivo [grifo nosso]. Portanto, a contínua análise comparada de normativas curriculares de diferentes contextos externos ao Brasil é essencial para gestores educacionais de todos os níveis e, em particular, em nível federal pela capacidade de indução de qualidade desse patamar de governo sobre os subnacionais (BESKÉHÁZY apud RENABE- BRASIL, 2020, p. 267; BRASIL, 1988; 1996)

A definição de currículo apresentada por Becskeházy no Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE-BRASIL, 2020) limita-o a uma lista do que deve ser ensinado em programas curriculares, sem considerar em sua definição as práticas

4 [Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019](#); Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro de 2020; Portaria 546/2021; Portaria n.º 280/2021; Resolução FNDE 06/2021; Lei de Bolsas 11.273/2006; [Portaria 544/2021](#); Portaria 545/2021; Resolução n.º 15 de 16 de setembro de 2021; Resolução n.º 23 de 03 de dezembro de 2021.

5 As políticas curriculares de formação docente projetam modelos de formação que respondam aos anseios da mudança social desejada pelos discursos articulados pelas demandas econômicas. O professor, nesse contexto, exerce função importante na disputa por universalização de determinados sentidos. Sua prática, diante das reformas educativas, poderá contribuir (ou não) para a disseminação de um projeto de educação.

6 Método fônico sistemático com base no uso das ciências cognitivas da leitura.



culturais e discursivas produtoras de sentidos e conhecimentos dinâmicos emergidos nas escolas que também são currículos. O currículo como seleção e organização de objetivos é centralizado como plano de administração governamental para preparar o estudante para uma vida social produtiva economicamente. O princípio de eficiência é norteador de suas proposições.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 19) em sua obra *Teorias de currículos* a compreensão do que é currículo perpassa por “acordos sobre os sentidos de termos, sempre parciais e localizados historicamente”. Toda definição do que é currículo é resultado de articulações discursivas que buscam determinar significações sobre as práticas pedagógicas e a produção de sentidos na educação. O sentido de currículo tem sido disputado por diferentes teorias curriculares para o reconhecimento de suas tradições no campo educacional. Essas disputas ocorrem no campo discursivo e envolvem atos de poder, fazendo do currículo uma enunciação discursiva, uma prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir da compreensão da educação como porvir e as políticas como luta por significação, este trabalho reivindica o caráter contingencial dos significantes que mobilizam as políticas curriculares, em especial da PNA, para a abertura de possibilidades e espaço de discussão no qual a diferença e a multiplicidade de sentidos que operam no social sejam considerados. Para isso, considero importante discutir sobre como essa política tem articulado seus discursos.

Para o desenvolvimento dessa discussão, inicialmente abordo as políticas curriculares como discursos políticos de significação, lutas/disputas por fixação de sentidos a partir do referencial da TD. Na segunda seção apresento as articulações da PNA com os discursos das ciências cognitivas para o estabelecimento do significante evidências científicas como mobilizador dessa política. E posteriormente, os encaminhamentos e sentidos que PNA como política curricular tem buscado hegemonizar para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Por fim, concluo com algumas reflexões sobre seus os efeitos para o currículo e a docência.

Políticas curriculares: discursividade na luta para significar o social

As políticas curriculares revelam estratégias discursivas para mover o campo da educação. Seus discursos pleiteiam sentidos que sejam imperativos em prol de uma



hegemonia que possibilite a ordem política operar a norma para a dominação desse campo. Os sentidos produzidos refletem os interesses das demandas que se articularam e revelam um projeto sobre o social. De acordo com Lopes e Borges (2019) as políticas curriculares para formação docente são constituídas por processos discursivos que postulam discursos identitários para o perfil de um professor implementador das mudanças propostas.

Ao se instituírem como diretrizes necessárias para a formação das identidades sociais idealizadas no currículo, suas proposições se constroem a partir de uma estrutura discursiva determinadora constituída por uma essencialidade. Suas significações buscam enredar e endereçar sentidos que são caros e podem deslocar as ordens existentes.

Compreendo que essa perspectiva perpassa pela compreensão de um social que pode ser suturado, assim como pela própria concepção de política como hegemonia permanente que atua nesse espaço a partir de uma noção de estrutura transcendental sobre o sentido de sociedade.

A Teoria do Discurso como referencial teórico-metodológico renuncia a concepção de sociedade como local de significação plena e evidencia as contingências presentes nos discursos. Desse modo, rompe com a noção do discurso das políticas curriculares como unidade, recupera a multiplicidade do social e possibilita interpretar nos processos hegemônicos a existência de um outro, uma negatividade que não pode ser superada e move o campo. Assim, o discurso não é resultado de uma relação de consensos, mas de articulações de elementos distintos que lutam para determinar a natureza de algo, de um vir a ser, para ser fixado em uma estrutura articulatória.

Para Laclau e Mouffe (2015, p. 166) não há essência sobre a multiformidade do social, nem uma “ordem social entendida como um princípio subjacente”, sua constituição como sistema fechado se torna inviável, pois não existe controle total, somente articulações e resultados contingentes. A politização da sociedade requer um descentramento que expõe sua incompletude e, em simultâneo, uma produção contingente que torna sua instituição como ato último impossível (LACLAU, 2016).

A abertura do social impossibilita a fixação de sentidos permanentes, já que seu interior não se constitui por essencialidade, mas por múltiplos sentidos que exacerbam a possibilidade de fechamento por uma única via (LACLAU; MOUFFE, 2015). Diante dos



múltiplos sentidos presentes no social, a formação dos discursos não se daria por uma conformidade e agrupamentos consensuais, mas por luta para significar o social.

Na impossibilidade de pensar a sociedade a partir de uma estrutura política totalizante, a estrutura discursiva é compreendida como prática articulatória dos elementos ônticos⁷ que tentam constituir o discurso e operar sobre o social, precária e contingentemente. Segundo Laclau e Mouffe (2015) “o social é politicamente construído”. Assim, o ontológico representa dimensão indispensável para pensar a complexidade da natureza político-social do discurso a partir da contraposição de uma positividade. Reivindica o contraste como parte constitutiva do discurso que o desconstrói como unidade e expõe suas fraturas a partir dos elementos que se articularam para formá-lo.

Desse modo a hegemonia ocorre como um investimento radical dos elementos ônticos para a desestabilização da ordem operante pelo conflito. A hegemonia exige a articulação de diferenças. Para sua constituição é necessário “um movimento estratégico mais complexo que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 163).

A presença de antagonismos na articulação das formações discursivas das políticas admite o próprio caráter político. Para Mouffe (2015) esta presença não está no sentido de inimigos a serem abatidos, mas em um agonismo que comporta a presença antagônica como adversário legítimo, que apesar de projetos políticos distintos e incompatíveis, existem inexoravelmente para discutir e lutar para a construção de uma nova ordem social.

Assim como a dimensão antagônica não permite que uma posição unilateral se estabeleça e suture o social. O antagonismo impõe pensar a contingência das construções discursivas e questionar a universalidade posta no contexto das políticas curriculares como impossíveis.

Ainda que as políticas de formação busquem a naturalização das significações, serão apenas consensos que buscam a estabilização do ordenamento social. Os sentidos produzidos para a prática docente não irão se desdobrar na mesmidade. Surgirão novos preenchimentos dos significantes que também serão precários, provisórios e contextuais, performando até mesmo diante das ausências (DERRIDA, 2016).

7 Para Laclau e Mouffe (2015) os elementos são identificados como diferenças no processo de articulação.



A compreensão dos discursos políticos como resultados de articulações possibilita questionar a noção de estruturas fixas para a manutenção e hegemonização de sentidos produzidos, visto que a significação não tem seus sentidos fixados (LOPES; MACEDO 2011).

Os discursos da PNA têm se sustentado em uma perspectiva essencialista e de valorização de consensos sobre a alfabetização e tentativa de exclusão e apagamento de antagonismos. Para estabelecer esses consensos em torno de um fundamento central, essa política utiliza as evidências científicas das ciências cognitivas para estruturar a concepção de discurso unilateral e verdade irrefutável.

Por essa perspectiva, consideramos que os discursos da política não podem ter seus efeitos controlados, assim como não permitem que uma posição unilateral se estabeleça e suture o social reabrindo a discussão sobre a política, assim como o seu caráter ontológico.

Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as Evidências Científicas

A escolha das ciências cognitivas da leitura como base teórica da Política Nacional de Alfabetização ultrapassa os ideais locais de rupturas com outras metodologias empregadas no âmbito nacional por programas de formação de professores alfabetizadores. Os rumos do projeto de alfabetização da PNA refletem a discussão⁸ que vem se desenvolvendo no campo da educação por organismos como a OCDE e pela comunidade científica sobre o cruzamento entre os conhecimentos da neurociência e das ciências da educação para a criação de uma ciência da aprendizagem (OCDE, 2002, 2007; GONÇALVES, 2012, JÖRG, 2006).

No documento “Understanding the Brain: the birth of a learning science new insights on learning through cognitive and brain science⁹” (OCDE, 2002; 2007), é enunciado novo rumo para a educação a partir do nascimento dessa nova ciência da aprendizagem formada pela contribuição dos conhecimentos das ciências cognitivas, a neurociência educacional.

8 Considero que sua articulação com outros discursos se engendram por interesses locais para a construção de acordos para a sua legitimação enquanto política. Concordo com Lopes (2008, p. 24) “discursos curriculares globais se inserem em uma rede de fluxos e obstáculos que priorizam sua mobilidade rumo a uma desterritorialização, enquanto discursos curriculares locais se inserem nessa mesma rede, priorizando fronteiras de reterritorialização.”

9 Compreendendo o Cérebro: o nascimento de uma ciência da aprendizagem, novos insights sobre a aprendizagem através da ciência cognitiva e do cérebro. Tradução livre da autora.



Após duas décadas de trabalho pioneiro na pesquisa do cérebro, a comunidade educacional começou a perceber que “entender o cérebro” pode ajudar a abrir novos caminhos para melhorar a pesquisa educacional, políticas e práticas. Ele fornece uma avaliação objetiva do estado atual da pesquisa na interseção da neurociência cognitiva e aprendizagem, e mapeia pesquisas e implicações políticas para a próxima década (OCDE, 2002, p.1)¹⁰ Tradução livre da autora

Assim, argumenta a contribuição desse novo paradigma na orientação de políticas, de práticas e de currículos: “Quanto mais aprendemos sobre o cérebro humano, especialmente no que se refere à infância (aos primeiros anos), menos confortáveis nos sentimos com o modelo tradicional de sala de aula e do currículo imposto da educação formal” (OCDE, 2002, p. 14). A abordagem das ciências cognitivas na orientação das políticas educacionais direciona a elaborações de ações e diretrizes curriculares a conhecimentos aplicados à cognição e à aprendizagem, assim como ao emprego de métodos empíricos passíveis de serem refutados por testagens.

As primeiras discussões sobre as ciências cognitivas aplicadas à educação se iniciaram nos Estados Unidos a partir das contribuições da psicologia nos estudos do Behaviorismo, da Gestalt, da Psicanálise e Teoria Sociointeracionista (SILVA; BERKENBROCK-ROSITO, 2016; BRASIL, 2021). Tais contribuições são consideradas marcos das ciências cognitivas na produção do conhecimento científico, sendo referenciais para algumas tradições do campo curricular de moldes epistemológicos. Contudo, o campo da neurociência moderna se desenvolve rompendo a abordagem clássica para uma vertente transdisciplinar e interdiscursiva com contributos de pesquisas de diferentes áreas como a Psicologia Cognitiva, Inteligência Artificial, Neurociências, Linguística, Filosofia da Mente, Antropologia Cognitiva e a Sociologia Cognitiva, a Biologia Evolutiva (GONÇALVES, 2012). É nesse campo transdisciplinar que se localiza o novo paradigma das ciências da aprendizagem.

De acordo com Gonçalves (2012) a complexidade e os confrontos que permeiam a ação educativa abrem espaços para cruzamentos de diferentes campos de investigação na estruturação de eixos que respondam a questões fundamentais dos fenômenos educativos. É

¹⁰Trecho original: After two decades of pioneering work in brain research, the education community has started to realise that “understanding the brain” can help to open new pathways to improve educational research, policies and practice. This report synthesises progress on the brain-informed approach to learning, and uses this to address key issues for the education community. It offers no glib solutions nor does it claim that brain-based learning is a panacea. It does provide an objective assessment of the current state of the research at the intersection of cognitive neuroscience and learning, and maps research and policy implications for the next decade (OCDE, 2002, p.1).



nesse intermeio que a contribuição das ciências cognitivas é apresentada como caminho para o desenvolvimento da aprendizagem.

Esse campo emergente se configura principalmente por contribuições dos conhecimentos de como o cérebro aprende os fenômenos cognitivos e quais estratégias no campo da educação se tornam eficazes para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Essa relação se constrói principalmente pela premissa de que cognição e aprendizagem estão intrinsecamente interligadas e podem trazer inovações para esse campo se consideradas a complexidade do processo educativo “que são espontâneos, imprevisíveis, irreduzíveis e contextuais” (GONÇALVES, 2012, p. 221).

A ciência cognitiva é anunciada pelo Ministério da Educação como campo multidisciplinar de estudo que contribui para a alfabetização por apresentar resultados empíricos testados e mensuráveis para a melhoria da qualidade, onde os conhecimentos científicos são translacionados para educação na busca por processos de aprendizagem bem-sucedidos. Os conhecimentos a que se refere o MEC são pesquisas no campo da saúde abordadas como promissoras e inovadoras no campo da educação (BRASIL, 2021).

O termo evidências científicas tem sua origem na medicina, nos anos de 1990, tendo seus princípios estendidos para outras áreas do conhecimento. No desenvolvimento das políticas seu paradigma evoca a eficácia, a qualidade e a otimização do custo-benefício (SCHNEIDER; PEREIRA, 2020). As evidências para serem consideradas científicas devem apresentar quatro critérios: viabilidade, adequação, significação (pertinência) e eficácia (BARROS; SANTOS; COUTINHO; SOARES, sem ano).

A escolha do significante evidências científicas como mobilizador no discurso da PNA segue o modelo dos discursos de relatórios internacionais¹¹ na menção à eficácia dos resultados das ciências cognitivas experimentais aplicada ao método fônico que orientam algumas políticas curriculares de alfabetização internacionais.

As evidências científicas são apresentadas na nova política como resultados de metanálises de pesquisas experimentais. Esses relatórios são considerados pela Sealf um "conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e

11Nos Estados Unidos: National Mathematics Panel, criado nos Estados Unidos, publicou em 2008; Learning to Read: The Great Debate de Jeanne Chall, 1967; Preventing Reading Difficulties in Young Children, (SNOW; BURNS, 1998); relatório Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel (NELP), publicado em 2009; (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009).



como é possível ensiná-las de modo mais eficaz" (SNOWLING; HULME, 2013 apud BRASIL, 2019, p. 16).

A Ciência Cognitiva da Leitura é explicitada como caminho escolhido na proposição das políticas de currículos de alguns países com resultados exitosos no PISA e, por isso também adotado pela atual política de alfabetização no Brasil.

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2020, não paginado).

Em uma crítica às políticas educacionais brasileiras frente aos baixos índices de leitura e escrita atribuídos a métodos falhos¹², segue a perspectiva da internacionalização dos estudos que trazem evidências científicas, valorizando os resultados da aplicação do método fônico no campo das políticas educacionais de alfabetização de outros países. A PNA busca a consolidação de seus discursos como política de alfabetização a partir da ruptura com as metodologias globais de alfabetização utilizadas por outros programas que a antecederam¹³ nessa área.

Ainda na compreensão de que é preciso fortalecer um novo lugar para a política de alfabetização no âmbito das evidências científicas, o Brasil adere ao Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) que avalia em larga escala as habilidades de leitura e escrita nos alunos do 4º ano de escolaridade a partir de um estudo comparativo entre 68 países.

Em entrevista no portal do MEC o secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, afirma que a adesão ao PIRLS fortalece o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências a partir dos dados comparativos com outros países que compartilham dos mesmos ideais e direcionamento para a educação. Nesse contexto, vários países e suas políticas localizadas

¹² As ações públicas de alfabetização e as pesquisas brasileiras a partir dos anos de 1986 se voltaram para a abordagem global com os modelos teóricos do construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. Perspectivas teóricas que se antagonizam a preconizada pela PNA.

¹³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-letramento; e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).



estabelecem o endereçamento para a conformação de fixação de sentidos para o currículo da alfabetização.

O relatório National Reading Panel (2000) dos Estados Unidos é uma das referências para discussões sobre evidências científicas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita pautados nas ciências cognitivas, principalmente por apresentar pesquisas com resultados eficazes e replicáveis no alcance das metas de proficiência de leitura e escrita. Esse relatório foi uma das principais referências na definição dos componentes essenciais para a alfabetização na PNA.

Para consolidar sua posição e ampliar o escopo teórico de pesquisas baseadas em evidências científicas, em outubro de 2019 foi realizada pela Sealf a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) com o tema A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia. Seu objetivo foi ampliar a discussão sobre o tema e produzir subsídios que sustentem a base da nova da política. Desse modo, foram convidados mais 50 pesquisadores para discutir os seguintes eixos discutidos:

- ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização;
- aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita;
- bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e da escrita;
- autorregulação comportamental, cognitiva, emocional e motivacional no processo de alfabetização;
- dificuldades e distúrbios da leitura e da escrita e desafios na alfabetização em diferentes contextos;
- planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia;
- abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita;- numeracia e ensino de matemática básica;
- formação e desenvolvimento profissional de professores;
- avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica. (BRASIL, 2020, não paginado).

Esses eixos temáticos constituíram os pressupostos e as principais ideias defendidas pela PNA para a produção de um relatório como referência para estudos no âmbito nacional, o Relatório Nacional de Evidências Científicas (RENABE).

No Relatório Nacional de Evidências Científicas (RENABE, 2020), documento posicionado pela Sealf como produção-chave, guia para o embasamento de discussões futuras sobre as evidências científicas, a discussão ocorre na valorização do internacional. O



estrangeiro é posicionado como lugar de aprendizagem, da ciência e das experiências bem sucedidas em educação.

O RENABE se assemelha a documentos produzidos em outros países que seguiram a mesma linha teórica e percursos metodológicos para obter avanços nos resultados das avaliações externas, “[...] na França, Apprendre à lire, de 1998; nos Estados Unidos da América, National Reading Panel, de 2000; na Austrália, Teaching Reading, de 2005; e na Inglaterra, Independent Review of the Teaching of Early Reading, de 2006” (BRASIL, 2021, p.10). De acordo com a Sealf, o RENABE (2021) apresenta “verdadeiras lições” por conter pesquisas com base na ciência cognitiva que apresentam dados empíricos (BRASIL, 2021, p. 10). Diante de tal afirmação o que considerar como “Políticas de currículo” na produção acadêmica ou em um relatório com fruto de discussões direcionadas?

O discurso proposto pelo RENABE pressupõe uma verdade cartesiana e binária para hegemonizar os discursos de evidências científicas aplicadas à política de alfabetização. Ao tentar operar por um consenso privilegiado busca uma conformidade do social que ocorre por um sacrifício da diferença e o apagamento do cultural. Considera que dentro de uma ‘unidade’ suas pautas alcançam os status de legitimidade e de verdade, nas quais suas institucionalizações serão vistas em nome de uma democracia, o que poderá trazer maior engajamento das demandas envolvidas em prol de uma hegemonia nos processos de alfabetizar. De acordo com Caldeira (2021) o modo de fazer e considerar as ciências cognitivas nos currículos são homogeneizados a partir de um mesmo princípio para conferir o sentido de verdade.

Os conhecimentos válidos para embasar a PNA são os experienciados, testados e por essa razão entendem que podem ser replicados sem distinção em diferentes contextos da prática. Assim, definem o modo de alfabetizar com base em determinada perspectiva epistemológica. Uma das características apresentadas na constituição da PNA é o escopo metodológico restrito, pautado em uma única perspectiva e a falta de interlocução com outras perspectivas no campo da alfabetização em prol de uma homogeneização.

Lalancette e Campbell (2012) destacam que a aplicação dos conhecimentos da neurociência à educação requer adequações conceituais para que as transferências de conhecimentos sobre a cognição avaliáveis não se tornem princípios tácteis e de casualidade, referências para equívocos e automatismo. Assim, propõe um questionar sobre como os



achados da neurociência têm sido encaminhados com “a linguagem atualmente predominante de objetivos, referências ou padrões (Ruyter, 2006) na educação, existe o risco de já poder ter caído na armadilha estreita de uma “educação baseada no cérebro?”” (LALANCETTE E CAMPBELL, 2012, p.41). O conhecimento de como o cérebro aprende não fornece subsídios suficientes para a compreensão dos fenômenos educativos, apesar da intrínseca relação entre cognição e aprendizagem (GONÇALVES, 2012).

Para Gava (2018), a compreensão dos fundamentos da ciência cognitiva encontra limites em proposições que podem se fechar a exageros da representação mental ou puramente ao conhecimento lógico. A intercessão com outras áreas do conhecimento se faz necessário para abarcar outras dimensões presentes no processo educativo.

De acordo com Biesta (2022)¹⁴, os discursos das evidências científicas quando aplicado à educação operam para alcançar resultados em um ambiente controlado. Direcionam os processos educativos e definem como os professores e alunos precisam se comportar, sem variáveis e imprevisibilidades na produção curricular, o que só ocorre sob o princípio de controle, definindo na sociedade como o outro deve se comportar e fazer. Essa perspectiva torna o currículo uma grade fechada com saberes e produções pré-estruturados e a escola passa a ser uma tecnologia para a aprendizagem.

Formação continuada de professores alfabetizadores com base em evidências científicas

De acordo com Figueiredo (2019) as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores têm se constituído como estratégia para o estabelecimento de modelos de formação, que a partir de apropriação de campos teóricos definem conhecimentos, habilidades e atitudes normatizadas para um perfil docente. Ainda segundo a autora, as demandas por formação emergem nas políticas curriculares para constituir um perfil docente que dê conta de um fracasso relacionado a uma lacuna na formação do alfabetizador, discursos enunciados pelas políticas curriculares que atribuem à docência a “causa e solução dos problemas educacionais” (FIGUEIREDO, 2019, sem página).

As ações da PNA têm se desenvolvido intencionando impactar a docência (formação e prática) definindo metodologias, processos externos de avaliação e monitoramento a partir da

14 XI Seminário Internacional "As Redes educativas e as tecnologias: Docentes, na resistência e na criação". Mesa redonda: Ensino, escola, currículo e professores: nada depende de nós e não há nada fora da nossa decisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cVcCFtkGDDk>



concepção das ciências cognitivas, tendo como significante as evidências científicas. A formação docente é situada como área urgente para apropriação da perspectiva teórica e metodológica da PNA.

Portanto, o que se está ponderando é a necessidade de todo professor responsável pelo ensino da leitura possuir determinadas competências que além de serem reconhecidas cientificamente e com base em evidências, são também consideradas essenciais na formação dos professores alfabetizadores dos países que se destacam com relação ao alto nível de aprendizagem dos seus alunos. (RENABE- BRASIL, 2020, p. 330).

- *A formação continuada dos professores brasileiros tem sido ainda bastante precária e desatualizada* no que se refere à literacia e numeracia. A precariedade e a desatualização são ainda mais severas na formação inicial desses professores. É preciso oferecer aos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada, e tanto na aquisição de habilidades de leitura e escrita para desenvolvimento da literacia quanto na aquisição de habilidades aritméticas para desenvolvimento da numeracia. É preciso capacitar os professores a desenvolver essas habilidades de maneira integrada. (RENABE, 2020, p. 343). grifo nosso

A capacitação de professores é um fator fundamental para promover a apropriada aplicação dessas intervenções pró-autorregulação. (RENABE, p. 344). Grifo nosso

O desafio de alfabetizar bem essas crianças requer investimento maciço em pesquisa e na formação inicial e continuada do professorado para a aquisição das competências necessárias para empregar a miríade de recursos disponíveis. (RENABE, 2020, p. 345). Grifo nosso

- *É preciso ampliar o debate sobre os elementos que compõem a política de formação inicial e continuada do professorado, em especial, na alfabetização. É crucial ampliar o conhecimento sobre como as políticas internacionais melhoraram o desempenho do alunado dos diversos países.* E é crucial promover o debate sobre como o mesmo esforço pode ser feito no Brasil para melhorar o desempenho do alunado brasileiro e os resultados nas provas nacionais e internacionais de leitura e matemática. *É preciso aperfeiçoar a formação inicial e continuada dos professores, promover a adoção ampla de medidas bem sucedidas em todo o país, e criar sistemas de certificação e de reconhecimento de mérito para incentivar o engajamento constante desse professorado no aperfeiçoamento contínuo de sua formação de qualidade, voltada à melhoria documentada do rendimento escolar do seu alunado.* (RENABE, 2020, p. 346). Grifo nosso

A formação continuada propõe um gerenciamento da docência a partir de definições do quê e como fazer como proposta de desenvolvimento das competências do professor alfabetizador.

Atualmente, o principal programa de formação continuada de professores alfabetizadores, coordenadores e gestores proposto pela PNA é o *Tempo de Aprender*,



parceria da Sealf com a CAPES, a Universidade do Porto, Politénico do Porto (P. Porto) e Universidade Aberta de Portugal (UAB) e a Universidade Federal de Góias.

Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização. (<https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>).

O modelo de formação pedagógica ofertado é importado de instituições portuguesas a partir de suas experiências, Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL), Centro de I&D afeto à Escola Superior de Saúde (ESS) e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação UP (FPCEUP). Os conteúdos abordam as noções fundamentais de alfabetização, aprendizagem e ensino da leitura e da escrita, dificuldades e perturbações na aprendizagem. Conhecimentos para atualizar o professor sobre as evidências científicas.

De acordo com Alves e Leite (apud BRASIL, 2019, p. 1) na formulação do Manual do curso de Alfabetização Baseado na Ciência (ABC- Programa *Tempo de Aprender*), esses conhecimentos sintetizam “noções fundamentais sobre a alfabetização que um professor *alfabetizador moderno deve conhecer* (grifo nosso)”. Esse sentido de modernidade e adequação, para Mortatti (2010) são relacionados ao novo sentido de alfabetização proposto para esse adquirir espaço no campo. Segundo a autora, é no nível didático pedagógico que possibilita melhor compreender os projetos e as ações das políticas. Para a autora (2010) os métodos de leitura e escrita são alvos de disputas das políticas públicas de alfabetização, seja para reiterá-los ou negá-los totalmente para a apresentação de uma metodologia proposta, segundo seus defensores, como nova e melhor em relação à tradição estabelecida.

O sentido proposto pelas evidências científicas vem se configurando em uma dualidade entre inovação e controle que reflete nas diretrizes curriculares para docência. A formação e prática docente são deslocadas de uma complexidade que ocorre nos fenômenos educativos que se constitui em um espaço epistemológico e campos de experiência cultural e social para o paradigma da ciência cognitiva da leitura. A utilização desse paradigma para a formação do alfabetizador vem direcionando outros sentidos em torno da qualidade da



educação que pressupõe e define a atuação docente dentro do que é considerado pela PNA como boa prática.

Considerações finais

Segundo Moraes (2020, p. 214) a hegemonização dos discursos de evidências científicas produzem efeitos de “apagamento” das análises formuladas por outras perspectivas epistemológicas e também por outras disciplinas que tanto têm a contribuir no campo da alfabetização (como a história, a antropologia, a sociologia etc)”. No âmbito pedagógico favorece a homogeneização e a padronização sobre os métodos de alfabetização.

É na dimensão do outro, da diferença e da complexidade dos fenômenos educativos que a discussão das diretrizes de formação continuada de professores alfabetizadores abre contraposições diante de um fechamento de perspectivas de políticas que intentam instituir seu discurso como único.

A discussão em âmbito nacional sobre a alfabetização com base nas neurociências e nas ciências cognitivas tem mostrado técnicas de alfabetização que prometem oferecer soluções milagrosas para alfabetizar, banalizando e simplificando a realidade e contextos escolares, propondo os fenômenos educativos como previsíveis, simples e reproduzíveis.

A construção de um discurso em torno dos termos de alfabetização baseada na concepção de ciência pautada em evidências científicas cria significações relacionadas ao cientificismo, vinculando o currículo a ideia de reprodução de práticas para alunos e professores que, conseqüentemente, reverberam em uma performatividade e em uma estratégia de padronização nacional.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. Posicionamento da ABAIf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”. Florianópolis: ABAIf, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BARROS, Ricardo Paes de; SANTOS, Daniel D.; COUTINHO, Diana; SOARES, Camila M. M. **Evidência: o que é, para que serve e como ir da que temos para a que queremos?** Cátedra Instituto Ayrton Senna. Núcleo de Ciência para a Educação. eduLab 21.

BIESTA, Gert. **XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL "AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: DOCENTES, NA RESISTÊNCIA E NA CRIAÇÃO"**. 2022, Rio de



Janeiro. Mesa redonda: Ensino, escola, currículo e professores: nada depende de nós e não há nada fora da nossa decisão. UERJ: 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cVcCFtkGDDk>

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) Manual do Curso ABC**. Coordenador Carlos Francisco de Paula Nadalim, Secretaria de Alfabetização. 2019

BRASIL. **Decreto nº 9.765/2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Política Nacional de Alfabetização, Currículo e Gestão de Riscos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1865, 2022, pp. 1-20.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. In: **Anais do SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL**. III, 2019, Pelotas. Anais: Pelotas: UFPEL, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 25, e204880, 2020, pp. 1-17. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

GAVA, Gustavo Luiz. A Base Lógica da Ciência Cognitiva e a Contribuição do Funcionalismo Filosófico de Jerry Fodor. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, 18 jan. 2018.

GONÇALVES, Teresa N. R. Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 25, núm. 1, 2012, pp. 217-239. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262657245_Ciencias_da_Educacao_e_Ciencias_Cognitivas_Contributos_para_uma_abordagem_transdisciplinar

JÖRG, Ton. Towards a New Learning Science for the Reinvention of Education A Transdisciplinary Perspective. **OPERA Conference 2006**, p. 28 – 30. November, 2006 Hong Kong. Disponível em: http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/2000591881.pdf

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. 1.^a ed., Rio de Janeiro. Mauad X, 2016, pp.77-106.



LACLAU, Ernesto. Por que os significantes vazios são importantes para a política? In: **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, pp. 65- 78.

LACLAU; Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral - São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos). 288 p.

LALANCETTE, Hélène; CAMPBELL, Stephen R. Educational neuroscience: Neuroethical considerations. **International Journal of Environmental & Science Education**. Vol. 7, No. 1, January 2012, 37-52. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972443.pdf>

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (BRASIL, 2019): UMA “GUINADA” (IDEO) METODOLÓGICA PARA TRÁS E PELA DIREITA. **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf, 2019 - Edição Especial, p. 26-31

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2015.

U.S. DEPT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. **Report of the National Reading Panel**: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development – NICHD. Washington, DC: U.S, 2000. Government Printing Office.

OCDE. **Understanding the brain**. Towards a new learning science. Paris: OCDE, 2002.

OCDE. **Understanding the brain**. Towards a new learning science. Paris: OCDE, 2007.

SCHNEIDER, Luana Roberta; PEREIRA, Rui Pedro Gomes; FERRAZ, Lucimare. Prática Baseada em Evidências e a análise sociocultural na Atenção Primária. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 30(2), e300232, 2020, pp. 1-18.

SILVA, Uilma Rezende da; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Trabalho Docente: As Contribuições das Ciências Cognitivas e Neurociências. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 9, nº 1 jan/jun, 2016 - 56-70