

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA JESSICA SANTIAGO SANTOS

**A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA
AGENDA NEOCONSERVADORA NO BRASIL (2019-2022)**

Inhumas
2023

PRISCILLA JESSICA SANTIAGO SANTOS

**A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA
AGENDA NEOCONSERVADORA NO BRASIL (2019-2022)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira

Inhumas
2023



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Priscilla Jessica Santiago Santos

E-mail: priscilla.santiago.edu@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019- 2022)

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 24/04/23
Local Data

Priscilla Jessica Santiago Santos

Documento assinado digitalmente
gov.br VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA
Data: 24/04/2023 09:08:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SP959 Santiago Santos, Priscilla Jéssica

A Política Nacional De Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022) / Priscilla Jéssica Santiago Santos; orientador Valdirene Alves de Oliveira. -- Inhumas, 2023.

133 p.

1. Política Nacional de Alfabetização. 2. Neoconservadorismo. 3. Neoliberalismo. 4. Agenda Neoconservadora. I. Alves de Oliveira, Valdirene, orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **10** da sessão de Defesa de Dissertação de **PRISCILLA JESSICA SANTIAGO SANTOS** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e quatro dias do mês de março de dois mil e vinte e três (24/03/2023)**, a partir das **14h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A Política Nacional de Alfabetização e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (2019-2022)**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Valdirene Alves de Oliveira (Presidente/orientadora), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Renata Ramos da Silva Carvalho PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof^ª. Dr^ª. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof^ª. Dr^ª Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG), Prof.^ª Dr. Keides Batista Vicente (Suplente Interno), Prof^ª. Dr^ª Ana Rogéria de Aguiar Dias (Cepae/UFG)(Suplente Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) **aprovada** pelos seus integrantes e entregue a versão final da dissertação dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Valdirene Alves de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e quatro dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valdirene Alves de Oliveira (Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Renata Ramos da Silva Carvalho PPGE/UEG-Inhumas
(Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto PPGE/UEG-
Inhumas (Membro Interno)

Prof^a. Dr^a Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG)



Documento assinado eletronicamente por **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA, Docente de Ensino Superior**, em 27/03/2023, às 14:23, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 27/03/2023, às 20:53, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 03/04/2023, às 18:21, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes, Usuário Externo**, em 20/04/2023, às 10:51, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000037745065** e o código CRC **49DA20ED**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020001843



SEI 000037745065

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA AGENDA NEOCONSERVADORA NO BRASIL (2019-2022)

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 24 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Valdirene Alves de Oliveira – UEG
Orientadora-presidente

Prof^ª Dr^ª Marcilene Pelegrine Gomes – UFG
Examinadora externa

Prof^ª Dr^ª Renata Ramos Silva Carvalho – UEG
Examinadora interna

Prof^ª Dr^ª Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto – UEG
Examinadora interna

*A Deus, autor e consumidor da minha fé.
Aos meus pais, Paulo e Luzia: eu existo por causa de vocês.
Aos meus irmãos, Alexandre e Ana Paula: somos três, somos um, somos uma irmandade.
Às minhas sobrinhas, Ana Luísa, Ana Laura e Ana Helena, minhas três Anas, que tornaram
minha vida mais bonita.
A toda a minha ancestralidade, e a toda a minha posteridade.*

AGRADECIMENTOS

Para mim, agradecer é fazer a graça descer. Por graça eu entendo favor imerecido. Logo, quanto mais agradeço, mais graça sinto descer sobre mim.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o fôlego de vida e a capacidade de sonhar e acreditar que o que Ele tem para mim é bem maior do que eu possa imaginar, e que Ele estabelece o tempo e o processo através dos quais meus sonhos se tornarão realizações. O tempo e o processo de realização do mestrado foram de autoconhecimento e aprendizado em meio às angústias que pairavam dentro de mim, mas Ele não me deixou esmorecer, eu via Sua mão fazendo graça descer sobre mim através das pessoas que Ele estabeleceu que estariam comigo nesse tempo.

Agradeço a minha amiga e orientadora Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira, por ter me olhado, me enxergado e acreditado em minha capacidade quando eu mesma já não conseguia vê-la. Por ter me acolhido, no sentido mais profundo e terno da palavra acolher. Ela foi graça de Deus descendo sobre mim no meu tempo do mestrado. Ela me apresentou a pesquisa e o mar, que comportam uma imensidão que só mesmo Valdirene saberia como fazer Priscilla encontrar. Dizer obrigada é muito pouco diante da gratidão que transborda de mim por essa mulher! E na mistura de sentimentos, com minha incapacidade de encontrar palavras que os retratem, e também pelo elo que nos une e nos conecta, eu fico com os gestos, os olhares, os abraços, as fotografias, as boas risadas, os cafés... eu fico com nossos momentos, eu só sei sentir.

Agradeço a minha família, que nesse tempo sempre esteve sonhando comigo este sonho, que compreendeu minhas ausências e me ofereceu colo, carinho e afeto, e, quando mais precisei, se fez graça de Deus descendo sobre mim. Meu pai, mesmo distante fisicamente e a seu modo, sempre demonstra seu amor e orgulho da minha trajetória. Minha mãe, que é amor em forma de mãe e comida, sim, a linguagem do amor dela é cozinhar – “filha, vem jantar aqui”, “pede para o Renato vir buscar comida”, “vem lanchar” –, e no saborear de seu tempero e da sua companhia minha alma é inundada de amor e ternura. Meus irmãos, Alexandre e Ana Paula, pela cumplicidade e amor sem condicionais. Meu marido, Renato, que também faz parte da minha trajetória desde os tempos de ensino médio, e que foi sempre meu incentivador na minha caminhada acadêmica e profissional. Minhas cunhadas, Heryka e Leileanny, por serem quem são na vida dos meus irmãos.

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas. Foi nesta universidade, que chamo de casa, que me graduei em Pedagogia no ano de 2016, concluí o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária, em 2018, e concluo com imensa alegria o mestrado em 2023. Gratidão e orgulho sinto por esta casa, este lugar tão importante e especial no meu processo de constituição como professora.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEG Inhumas, em especial às/aos professoras/es da linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, na pessoa da Prof^a Dr^a Renata Ramos da Silva Carvalho, que, para além dos ensinamentos acadêmicos, também é graça de Deus descendo sobre mim com seu carinho, amizade, afeto e conselhos, e por me apontar caminhos.

Agradeço pela oportunidade de participar, aprender e partilhar com o GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais) e o GEPEB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu), ambos da UEG/Inhumas. Os momentos de intensa aprendizagem compartilhados com tanta simplicidade e carisma nesses grupos, sob a coordenação das Prof^a Dr^a Renata Ramos da Silva Carvalho e Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira - GEPPE, e Prof^a Dr^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto – GEPEB, contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa. Isso é graça.

Agradeço a minhas amigas, que são meu refúgio em meio às aflições, graça derramada sobre mim em forma de amizade e afeto: Alessandra, Amanda, Bianca, Dayane, Francinelly, Maria Carolina, Natália e Nathany. Em ordem alfabética, porque cada uma tem um modo peculiar de me acessar quando tudo é caos, não consigo hierarquizar vocês numa escala, minhas amigas, só sei sentir quando penso em cada uma de vocês.

Agradeço aos colegas do mestrado por me oportunizar crescer e aprender com eles. Apesar da distância que a pandemia nos impôs e das dificuldades de cursar as disciplinas de forma remota, conseguimos construir uma relação de carinho, companheirismo e cuidado. Em especial a Paula, minha irmã de orientação, a Viviane, a Janaína, a Lânica, o Higo e o Reinaldo. Em alguns momentos, através de mensagens no WhatsApp e de nossos encontros, a graça de Deus descia sobre mim através de cada um de vocês.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e à equipe do CMEI Sara e Rebeca. Fazer um mestrado sem licença do trabalho foi um desafio inimaginável (não recomendo), e graças a essa equipe, que foi companheira e cúmplice nessa caminhada, conseguimos. Agradeço em especial a minha amiga e diretora do CMEI, Alessandra da Silva Camelo D'Orázio, pela amizade, parceria, compreensão e companheirismo, por ter se feito graça em minha vida.

Agradeço a “minha” (aquela de que sou parte) Igreja Presbiteriana Renovada de Inhumas, aos meus irmãos e aos meus pastores Paulo Marinho e Cleura Maria, que ao seu modo, me cobriram espiritualmente em constantes orações, fazendo com que mais graça fosse derramada sobre mim nesta caminhada.

Agradeço às professoras doutoras Marcilene Pelegrine Gomes e Renata Ramos Silva Carvalho por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e por terem me acolhido com muita sabedoria e encantamento, me presenteando não apenas com suas recomendações para a finalização deste trabalho, mas toda força e encorajamento que recebi de vocês. Com toda a certeza, foi derramada graça sobre mim naquela manhã de dezembro na sala da UEG UnU Inhumas através de vocês.

Agradeço à Profª Drª Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto, por ter aceitado o convite e o desafio de participar da minha banca de defesa e se juntar a essa “ciranda de mulheres sábias” que tem sido minha trajetória acadêmica e pessoal. Para além deste momento, tenho carinho e gratidão por todos os momentos em que tive a oportunidade de estar e aprender com Sylvana, uma mulher cheia de graça.

E por fim, e não menos importante, agradeço às mulheres que me ajudaram da forma mais humana e profissional possível para que eu pudesse me salvar. Que me fizeram encontrar o caminho de volta para encontrar a Priscilla criança, adolescente, jovem, adulta, a Priscilla mulher que sente de forma peculiar a vida que nela há. Agradeço a Katícia Martins Guimarães e a Luiza Pimenta Rocha, primeiro pela pessoa que cada uma é, e segundo pelas profissionais que elas são. Elas foram, no momento de maior sofrimento psíquico, graça de Deus derramada em mim.

Maravilhosa graça!

*Pois quanto maior a sabedoria, maior o sofrimento;
e quanto maior o conhecimento, maior o desgosto.*

Eclesiastes 1:18 (NVI)

*Compreender é primeiro compreender o campo com
o qual e contra o qual cada um se fez.*

Pierre Bourdieu

*Quando desenhei os baobás, fui movido pelo
sentimento de urgência*

Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*

*Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que
nos alimenta.*

Rodrigo França, *O Pequeno Príncipe Preto*

RESUMO

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas. Constituído como uma trama de sentidos e significados, nosso objeto de estudo, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), foi analisado na perspectiva da “Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Inserida em um importante momento histórico e político no campo da política educacional, em que percebemos as reformas curriculares sendo articuladas à implementação de uma agenda ultraneoliberal no Brasil, a questão problematizadora que norteia esta pesquisa é: como se dá a relação entre o neoconservadorismo no Brasil e a instituição da Política Nacional de Alfabetização por meio de decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019? Para responder essa questão, nosso objetivo geral, buscou-se ainda o aprofundamento nos seguintes objetivos específicos: compreender as alterações na sociedade globalizada (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002) a partir do ideário neoliberal (BROWN, 2019; DARDOT, LAVAL, 2016; LAVAL, 2020, 2022), do neoconservadorismo (APPLE, 2003, 2005) e do avanço da agenda neoconservadora no Brasil (BECK; SANTOS, 2022; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018, 2021); e analisar as lógicas de ação e de sentidos na elaboração da PNA na perspectiva da referida “Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais”. A pesquisa foi norteada pela premissa de que há uma relação entre a PNA e o projeto de educação e sociedade no mundo globalizado, que é atravessado pela racionalidade neoliberal e se revela na política em análise pelo viés político-ideológico da mesma, alicerçado na agenda neoconservadora. O discurso presente na PNA se concentra na redefinição da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, pautada na ênfase de um método “reconhecido” cientificamente para tal, o método fônico. Esse discurso não é novo, nem exclusivo da PNA, pois faz parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que segue a lógica da reestruturação da economia global que emergiu no final da década de 1970 e que foi se fortalecendo até chegarmos às conjecturas neoliberais e neoconservadoras. A construção dessa nova racionalidade, que tem impacto significativo nas relações sociais e visa a reestruturação das instituições públicas, tem no centro a reestruturação do Estado, que serve agora aos interesses do mercado. Por fim, são apresentadas as considerações (nada) finais da pesquisa. Realizamos uma síntese do trabalho e, longe de esgotar o tema, indicamos novas possibilidades investigativas no campo da política educacional, tendo em vista a transição política acirrada por diferentes disputas que o Brasil vive mais uma vez.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; neoconservadorismo; neoliberalismo; agenda neoconservadora.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line Work, State and Educational Policies of the Graduate Program in Education (PPGE) at the State University of Goiás – Inhumas. Constituted as a web of senses and meanings, our object of study, the National Literacy Policy (PNA, 2019), was analyzed from the perspective of the “Critical Discourse Analysis for the investigation of educational policies” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Inserted in an important historical and political moment in the field of educational policy, when we perceive curricular reforms being articulated to the implementation of an ultra-neoliberal agenda in Brazil, the central question that guides this research is: how is the relationship between neoconservatism in Brazil and the institution of the National Literacy Policy through Decree No. 9765, of April 11, 2019? To answer this question, which is our general objective, we also sought to deepen the following specific objectives: understanding the changes in globalized society (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002) from the neoliberal ideology (BROWN, 2019; DARDOT, LAVAL, 2016 ; LAVAL, 2020, 2022), neoconservatism (APPLE, 2003, 2005), and the advancement of the neoconservative agenda in Brazil (BECK; SANTOS, 2022; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018, 2021); and to analyze the logic of action and meanings in the elaboration of the PNA in the perspective of the aforementioned “Critical Discourse Analysis for the investigation of educational policies”. The research was guided by the premise that there is a relationship between the PNA and the project of education and society in the globalized world, which is crossed by neoliberal rationality and reveals itself in the policy under analysis by its political-ideological bias, based on the neoconservative agenda. The PNA focuses on the redefinition of literacy and the teaching of reading and writing, based on the emphasis on a scientifically “recognized” method for this, the phonic method. This discourse is not new, nor exclusive to the PNA, as it is part of a globally structured agenda for education, which follows the logic of the restructuring of the global economy that emerged in the late 1970s and which was strengthened until neoliberal and neoconservative conjectures. The construction of this new rationality, which has a significant impact on social relations, and aims at restructuring public institutions, has at its center the restructuring of the state, which now serves the interests of the market. Finally, the (not) final considerations of the research are presented. We carry out a synthesis of the work and, far from exhausting the theme, we indicate new investigative possibilities in the field of educational policy, in view of the political transition intensified by different disputes that Brazil is experiencing once again.

Keywords: Política Nacional de Alfabetização; neoconservatism; neoliberalism; neoconservative agenda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Amostra documental	32
Figura 2: Características do pensamento conservador	55
Figura 3: Sentidos (em disputa) atribuídos à alfabetização no “quarto momento crucial”	84
Figura 4: Linha do tempo: marcos históricos e normativos da PNA	86
Figura 5: Pirâmide dos diferentes níveis de literacia com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008) – PNA	97
Figura 6: Jogo de palavras e cores e a narrativa expressa na proposta de governo de Bolsonaro (2018)	101
Figura 7: Síntese do pensamento e obras mais relevantes de Paulo Freire	102
Figura 8: Nuvem de palavras-chave indicadas na ficha catalográfica do Caderno da Política Nacional de Alfabetização	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicações na BDTD e em revistas do campo da educação Qualis A1 e A2	34
Quadro 2: Levantamento de publicações: Portal de Periódicos da Capes; Anais da ANPEd (2021), GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; Google Acadêmico	35
Quadro 3: Síntese do pensamento de Mortatti: Os “quatro momentos cruciais” e os sentidos (em disputa) no campo da alfabetização no Brasil	80
Quadro 4: Agentes com capital sobre a alfabetização, segundo o MEC em 2019	88
Quadro 5: Relação da formação e atuação profissional do ministro da Educação, do secretário executivo do MEC e do titular da Sealf, responsáveis pela elaboração e publicação do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019)	104
Quadro 6: Especialistas responsáveis pela elaboração do Caderno da PNA	112

LISTA DE SIGLAS

ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-GO - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás

GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania

Conabe - Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências

ESP - Escola Sem Partido

ETI - Escola de Tempo Integral

EUA - Estados Unidos da América

GT - Grupo de Trabalho

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

RBA - Revista Brasileira de Alfabetização

RME - Rede Municipal de Educação

Renabe - Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências

Sealf - Secretaria de Alfabetização

UEG - Universidade Estadual de Goiás

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

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A constituição da pesquisadora e do objeto de pesquisa: “Asteroide B 612”	19
1.2 Procedimentos <i>epistemológicos</i> e estruturação da dissertação: o desenho	27
2 O MUNDO GLOBALIZADO, O IDEÁRIO NEOLIBERAL E O NEOCONSERVADORISMO: <i>O PLANETA DO EMPRESÁRIO</i>	40
1.1 O mundo globalizado e o “fundamentalismo do consumo”	40
2.2 O ideário neoliberal e um novo modo de governar	49
1.3 Neoconservadorismo e a educação: a preparação do solo	54
2 O AVANÇO DA AGENDA NEOCONSERVADORA NO BRASIL: <i>ELES COMEM BAOBÁS TAMBÉM?</i>	61
2.1 A redefinição do papel do Estado e o público não estatal	61
2.2 A guerra ideológica bolsonarista: o poder das sementes lançadas em um terreno pronto para recebê-las	66
3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: “<i>OS BAOBÁS NÃO SÃO ARBUSTOS</i>”	76
3.1 Alfabetização no Brasil: um capítulo da história da alfabetização no Brasil a partir de alguns agentes	77
3.2 O apelo discursivo da Política Nacional de Alfabetização: canto da sereia para a sociedade	99
3.2.1 Educação e alfabetização na proposta de governo de Bolsonaro (2018)	99
3.2.2 Semeadura da PNA: as estratégias e as intencionalidades	103
CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXO	129
APÊNDICE	131

1 INTRODUÇÃO

Antes de serem proferidos os dizeres que se fazem necessários no texto de introdução de uma dissertação de mestrado, especialmente para e desta dissertação, serão precisos outros dizeres, que dirão sobre como esta dissertação nasceu. Assim, neste trabalho, a introdução está dividida em dois tópicos que se complementam e cumprem o propósito de situar nossa/o leitora/o não apenas quanto aos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, mas também sobre sua dimensão simbólica no campo em que se insere, que é semeada e nasce.

1.1 A constituição da pesquisadora e do objeto de pesquisa: “Asteroide B 612”

*Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse, SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo, e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
E daí? E daí?
Negra! Sim
Negra! Sou
Negra! Negra! Negra!
Negra sou*

Negra! Sim
Negra! Sou
Negra! Negra! Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!
 Victoria Santa Cruz, “Me gritaram negra”

Sou Priscilla Jéssica Santiago Santos, mulher, preta, humanamente¹ cristã, cabelo crespo, olhos pretos, de traços e personalidade herdados da força das minhas ancestrais. Não por acaso o poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz, foi escolhido para esta autoapresentação. A mulher que escreve hoje esta dissertação já foi uma menina de apenas sete anos que odiou seus cabelos e seus traços grossos e mirou apenas sua carne tostada ao ouvir gritarem, NEGRA, e retrocedeu. Alisou os cabelos e passou pó na cara para ser “aceita”, quando ela mesma não se aceitava.

Essa menina tinha um brinquedo favorito na sua infância, um livro, *O Pequeno Príncipe*. Esse livro fez parte de seu processo de alfabetização, que se iniciou aos cinco anos,

¹ Humanamente cristã pois, me identifico com o Cristo que sendo Deus se fez humano, não com o cristo criado pelos homens e que o fizeram deus.

junto com uma Bíblia que ela ganhou de presente de aniversário para encontrar seu nome escrito nela. No processo terapêutico, a Priscilla adulta foi instigada a buscar o brinquedo favorito da Priscilla criança e entender o conservadorismo que a rodeava e a inquietava. *O Pequeno Príncipe* e a Bíblia são leituras para uma criança de cinco anos? Uma criança poderia compreendê-los na dimensão simbólica sem fazer transferências para o mundo concreto? Essas leituras seriam a base do imaginário infantil da pequena Priscilla e a acompanhariam em seus dilemas da vida adulta? Essa menina, agora mulher, assim como o Pequeno Príncipe, tinha, e ainda tem, muitas perguntas e poucas respostas.

Foi na universidade, e continua sendo, que a menina, agora mulher, começou a se libertar de suas amarras, e se descobriu NEGRA, mulher preta, de cabelo crespo, que hoje fala por milhares de meninas de apenas sete anos que odiaram seus cabelos e, também, por milhares de mulheres pretas que carregam as marcas de ser mulher e preta nesta sociedade dominada pelo imperialismo patriarcal branco. Se eu cheguei até aqui é porque muitas lutaram antes de mim, com seu corpo e sua alma, para que outras como eu tivessem este espaço.

Sou filha do mecânico Paulo César Ferreira dos Santos e da cozinheira Luzia Augusta Santiago Santos. Minha trajetória educacional, da Educação Básica à Educação Superior, se deu toda em instituições de ensino da rede pública. Logo, me identifico como uma professora da e na educação pública, e registro a presença desta pesquisadora em novos capítulos da história da educação pública de Inhumas. No ano de 2007, foi inaugurado na cidade o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), marcando a primeira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. E a menina que, mesmo de forma inconsciente, sempre sonhou com educação pública de qualidade, queria fazer parte dessa história, e fez. Ingressei na primeira turma do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Alimentos no CEFET – Unidade Descentralizada de Ensino de Inhumas. Em dezembro de 2008, o antigo CEFET transformou-se em IFG – Campus Inhumas, em virtude da conversão do CEFET-GO em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Considero isso um marco na minha trajetória educativa, pois foi no IFG que tive meu primeiro contato direto com a produção científica. Participei de vários simpósios, jornadas acadêmicas, feiras, minicursos, oficinas e visitas técnicas. Tive ainda a oportunidade de participar de um curso de extensão no Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás para complementação da minha formação. E, nesses quatro anos de Ensino Médio profissionalizante, a adolescente que, às vezes, não tinha dinheiro para as “xerox” e o lanche, frequentou o curso com os programas de ajuda de custo que eram oferecidos pelo Governo

Federal, participando de formações com bolsa e prestando serviços de monitoria na instituição. Foi também no IFG que tive a certeza de que queria ser professora, pois desejava ser uma agente de transformação na vida de pessoas que, assim como eu, veem na educação a oportunidade de romper com uma “situação cultural original” (BOURDIEU, 2015, p. 48).

Ao concluir o Ensino Médio, a inquietação sobre a escolha do curso superior no qual ingressar se fez presente. Recém-formada técnica em Alimentos, com um componente curricular totalmente voltado para a área das exatas, a única exatidão que tinha em mente era a de ser professora. Até tentei me aventurar na Licenciatura em Química, mas, a minha paixão pelas ciências humanas, o desejo de ser professora e a oferta do curso em minha cidade me conduziram para a Licenciatura em Pedagogia. Iniciei o curso na Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas em 2013, e neste lugar de formação de professores, que tem sido resistência em meio a sua existência, me formei professora.

Nos quatro anos em que estive em processo de formação inicial na UEG, vivi muitas experiências que contribuíram significativamente para a constituição do meu *habitus*² acadêmico/professoral. E neste processo vivido, tenho orgulho de dizer que fui bolsista da primeira turma do Pibid Pedagogia de Inhumas. No Pibid tive minhas primeiras experiências com a Educação Infantil, com uma proposta fundamentada na Pedagogia da Infância, tendo como eixo norteador as múltiplas linguagens, o que contribuiu de forma significativa para minha atuação docente na Educação Infantil. Nos encontros formativos, todo o nosso referencial teórico foi sendo construído a partir dos conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu, bem como na Pedagogia da Infância (FARIA; DIAS, 2007; ANGELO, 2013; LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015). Trata-se de um referencial teórico que mudou minha perspectiva em relação à formação inicial e continuada de professores e que tem me acompanhado desde então.

Sendo o *habitus* “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65), o conceito nos ajuda a pensar a identidade

² O conceito de *habitus*, bem como outros conceitos que são centrais na teoria de Pierre Bourdieu, fundamentam as discussões apresentadas nesta dissertação. Contudo, essas categorias não são apresentadas, a *priori*, seguidas de análise e discussão a *posteriori*. Intencionalmente, há uma tentativa de exercício de desenvolver a pesquisa e a leitura da realidade que é apresentada por meio dela a partir do pensamento bourdieusiano. “Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, se ficar privado deste ou daquele recurso entre vários que podem ser oferecidos pelas tradições intelectuais da disciplina [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 26). Aos interessados em conhecer as obras relevantes para a compreensão do pensamento de Pierre Bourdieu, e que nortearam essa opção de exposição, seguem as indicações: *A reprodução* (1970); *A distinção* (1979); *Coisas ditas* (1987); *O poder simbólico* (1989); *A miséria do mundo* (1993); e *Razões práticas* (1994).

docente e a compreender o caráter dinâmico da docência, e por que não, da vida. E, nesta busca por compreender o caráter dinâmico da docência, ainda na UEG Inhumas concluí o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária, em 2018, investigando a constituição do *habitus* docente dos acadêmicos da pós-graduação egressos do curso de Pedagogia da UEG-Inhumas.

Na minha casa de origem, fui a primeira a concluir o Ensino Médio e a única a concluir a formação em nível superior. Meu ingresso na Educação Superior representou para minha família uma oportunidade de ascensão social, tendo em vista o valor material e simbólico que o diploma pode conferir ao seu portador, diante da minha “situação cultural original”. O diploma não conferiu apenas uma habilitação profissional para mim, mas também, para minha família, um tipo de “capital cultural institucionalizado” que representa uma distinção da média das famílias da nossa categoria social (BOURDIEU, 2015). Minha mãe enche a boca e o peito para falar: “minha filha é professora”.

Ainda no meu segundo ano do curso de Pedagogia, em 2014, iniciei meu primeiro contato com a docência na Escola de Tempo Integral – Escola Estadual Aryana Guimarães, como monitora no projeto Mais Educação, e, posteriormente, como estagiária na Escola Municipal Alessandro Miguel, como professora de apoio de uma aluna de 32 anos no 4º ano do ensino fundamental. A aluna era cadeirante e tinha todos os seus movimentos e fala muito comprometidos, o que me rendeu uma experiência incrível, pois no meu primeiro encontro com ela descobri que ela ainda não era alfabetizada, e me posicionei como a professora que o faria. Iniciei esse processo com muita insegurança, pois eu ainda era estudante da graduação. Busquei em Paulo Freire a fonte de inspiração para as minhas vivências com essa aluna. Posso dizer que tive algum êxito nessa empreitada que, infelizmente, foi interrompida antes do findar daquele ano. Por necessidades da escola, fui remanejada para o 3º ano do Ensino Fundamental como professora regente.

Iniciei o ano de 2015, nessa mesma escola, como professora regente no 1º ano do Ensino Fundamental, e mais uma vez me via diante do desafio de iniciar o processo de alfabetização, agora com as crianças, um grande desafio, ainda mais para uma professora em formação inicial. Compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças é uma tarefa que requer um olhar atento e sensível do professor. Permaneci nessa escola até o mês de maio de 2015, quando os estagiários foram dispensados.

Em 2016, tive uma outra experiência marcante na minha trajetória acadêmica e profissional, com um estágio curricular não obrigatório e remunerado, sob responsabilidade e coordenação do Instituto Federal de Goiás, no campus Inhumas, no qual concluíra meu ensino

médio, com duração de um ano. O objetivo do estágio era desenvolver atividades associadas ao atendimento aos discentes que demandam atendimento especial no Câmpus, com uma metodologia de trabalho baseada em auxílio e suporte nas atividades em classe e extraclasse do discente. O aluno atendido era acadêmico do curso de Bacharelado em Sistemas de Informações e recebeu o diagnóstico de Traumatismo Craniano ao nascer, comprometendo assim todo o seu desenvolvimento motor. Como professora de apoio, minhas atividades eram ligadas ao auxílio em todas as suas atividades, em classe e extraclasse, e na produção de trabalhos acadêmicos em atendimentos pré-estabelecidos para tal, e ainda sua locomoção no Câmpus. A experiência de atuar como apoio especializado na educação superior como estagiária foi sem dúvida de grande relevância para a formação inicial da professora em constituição.

Minha experiência com a Educação Infantil teve início no ano de 2015, com o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia da UEG Inhumas. Assumo que, no início, fui um pouco resistente em relação às práticas com a criança pequena, mas as leituras e o contato direto com os pequenos no campo de estágio e na escola-campo do Pibid me tornaram uma professora-pesquisadora encantada com a Educação Infantil. No final de 2016, ainda concluindo o curso de Pedagogia, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Goiânia. No dia 21 de junho de 2017, iniciei como professora no CMEI Sara e Rebeca, situado na região noroeste de Goiânia, com uma turma de crianças de 2 anos. Agora sim, seria oficialmente “a professora”, agora eu estava diante da criança real, concreta e situada, com o desafio de percebê-la como sujeito histórico, um sujeito que se anuncia por meio de suas relações e condições de vida. Em 2018, assumi a regência de uma turma de 4 anos, com a qual permaneci em 2019.

Nesse contexto me deparei com a Documentação Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, até então fundamentada na Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014), originária de um longo processo político e histórico da Educação Infantil no Brasil e em Goiânia (GOIÂNIA, 2014). Acompanhando a articulação em torno do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a RME Goiânia começou a articular ações para a elaboração de um documento curricular que conservasse a identidade da Educação Infantil da rede. E, nesse processo, os professores começaram a repensar as práticas até então desenvolvidas com base nas mudanças que se anunciavam.

Em 2019, assumi a coordenação do CMEI, função na qual ainda permaneço, e, desde então, estive muito envolvida no estudo da Documentação Curricular da RME Goiânia, tendo em vista meu papel na formação continuada dos professores que estão sob minha coordenação

na instituição. Como ressalta Moleta (2012, p. 191), “toda Educação é um ato político e, como tal, comporta uma dimensão política intrínseca”, logo, como educadora meu papel é o de questionar criticamente os objetivos das políticas educacionais, sobretudo, para quê e para quem elas servem.

No pioneirismo que constitui a Priscilla, ingressei na primeira turma do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UEG Inhumas, em 2021, com a inquietação de buscar os pontos de encontro e desencontro entre as práticas desenvolvidas e os documentos orientadores da Educação Infantil RME Goiânia, com ênfase na pré-escola, tendo em vista as transições que aconteceram nesses documentos diante da publicação da BNCC. A professora criancista³ (MARTINS FILHO, 2006, 2011, 2020; NOGUERA; ALVES, 2021) formada com bases teóricas fundamentadas na pedagogia da infância, que entende a criança como sujeito de direitos, ao ver o direito de ser criança e viver a infância plenamente sendo ameaçado na instituição de educação infantil que as recebe pelas proposições políticas para educação com impacto direto na infância, foi sendo tomada por um sentimento de urgência em compreender melhor o campo das políticas educacionais.

O contato com as disciplinas do Programa, bem como a participação nos grupos de estudo e os encontros de orientação, que fazem parte do processo de constituição da pesquisadora, alimentou o processo de interrogação sistemática do objeto de estudo e me fez olhar para o campo no qual esta pesquisa se insere. O campo da política educacional pode ser considerado um campo de lutas e correlação de forças relacionadas entre si. Assim, este percurso desvelou a relevância da discussão sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, um dos primeiros atos do governo Jair Bolsonaro, em articulação com uma nova configuração do Ministério da Educação (MEC). Tal política anunciava e decretava mudanças para todo o campo da educação brasileira, e tinha como público-alvo as crianças.

Por fim, e para começar, é preciso também dizer que esta pesquisa acontece a partir do encontro entre a Priscilla criança, a mulher, a preta, a filha, a irmã, a esposa, a estudante, a professora e a pesquisadora inquieta e indagadora de ontem e de hoje. Queria poder dizer que este encontro se deu de forma tranquila e serena, mas ele foi como uma pane no deserto.

³ De acordo com Noguera e Alves (2021, p. 148), “ser criancista significa estar disponível para que a infância seja nossa forma de viver enquanto um recurso narrativo. Nós assumimos que não podemos nos transformar nas crianças que fomos um dia. Tampouco podemos vivenciar a infância das crianças com as quais pesquisamos, mas abrimos caminhos para um terreno de experiências. Nós nos tornamos disponíveis para acompanhar e produzir atravessamentos e mudanças, inventando, desmontando e traçando territórios. Trata-se da elaboração de territórios para experiências infantis [...]”

“Alguma coisa quebrou no meu motor. E como eu não tinha comigo nem mecânico, nem passageiros, eu me preparei para tentar fazer o conserto difícil sozinho. Era uma questão de vida ou morte” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 11). Afinal, eu aprendi, desde muito cedo, a lidar com minhas panes sozinha. Ledo engano, agora era diferente, eu não conseguiria sozinha. Até tentei dormir com a esperança de que no raiar do dia eu teria como resolver aquela pane no meio do deserto. Até que uma voz sussurrou para mim: “O que embeleza o deserto – disse o Pequeno Príncipe – é que ele esconde um poço em algum lugar...” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 113).

Foi no poço que eu encontrei todas as Priscillas que poderiam me ajudar nessa difícil missão. Busquei meu brinquedo favorito, o livro, a literatura. Lembrei-me de que conheci, junto com as crianças no CMEI, outro pequeno príncipe, o Pequeno Príncipe Preto de Rodrigo França, que me ensinou que devo muito a Baobá, que “sabedoria é comida que nos alimenta” (FRANÇA, 2020, p. 9), e que existe uma coisa chamada “ancestralidade”. Antes de mim vieram tantas outras e outros para existir o hoje, o agora, meu passado, minhas origens, o que me constitui; a minha ancestralidade – que é constituída por rainhas e reis – precisa ser conhecida e reconhecida. Nos livros de história, nas histórias que eu li e me foram contadas, a minha ancestralidade foi de alguma forma apagada e embranquecida, mas, agora, eu me reconheço:

Eu sou negra! Um pouco mais clara que alguns negros e um pouco mais escura que outros. É como a cor verde... Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços. Minha boca é grande e carnuda. Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito! Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus. Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. [...] Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite (FRANÇA, 2020, p. 11-13, grifos nossos)⁴.

No campo acadêmico, assim como no planeta do Pequeno Príncipe Preto, esta dissertação representa minha chance de voar e espalhar minhas sementes por aí. Apresentar e contar uma história que ainda não foi apresentada nem contada. Ou melhor, reapresentar e recontar uma história desvelando os elementos que foram ocultados a fim de atender os interesses daqueles que querem o poder a qualquer custo, que têm “fome e sede” de dominação, e não de justiça. Em nome da dominação vale tudo no Brasil da direita neoconservadora, moralista, golpista, militarista e fascista. Ademais,

se tem uma coisa que o Brasil não precisa é de moral cristã e ordem militar. Tudo o que a gente teve até hoje é porrada e missa. E a gente é a prova viva do fracasso de

⁴ Licença poética – uso do gênero feminino na citação.

ambos. Ninguém no Brasil nunca fez merda em nome do Capeta, da Maconha ou da Sacanagem. Toda vez que mataram, escravizaram e torturaram no Brasil foi em nome de Deus, da Pátria e da Família. “Nossa bandeira jamais será vermelha”, dizem os cidadãos de bem, vestindo verde e amarelo. Já é vermelha há muito tempo, graças a vocês (GALLEGO, 2018, p. 5).

Isso posto, seguem os dizeres necessários no texto de introdução de uma dissertação de mestrado.

1.2 Procedimentos *epistemológicos* e estruturação da dissertação: o desenho

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas. Este trabalho analisa o tema das “Políticas Educacionais” como resultado não só de reflexões teóricas, mas também tecido a partir da trajetória da pesquisadora em constituição, pois como afirma Bourdieu (1989), pesquisar é também se expor, correr riscos, e “quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 18-19). E é nesse movimento de exposição que o objeto de análise e o *habitus científico*⁵ se constituem, uma vez que “a escolha de temas, objetos, fundamentação teórica e métodos de análise se relaciona com motivos e necessidades, que delimitam a formulação do problema e determinam as possibilidades e finalidades de interpretação/compreensão” (MORTATTI, 2019, p. 18).

Para Bourdieu (2005, p. 40), “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”. Nesse sentido, o tema central desta pesquisa, bem como seu *enfoque epistemológico*⁶ e o modo como está *estruturada/organizada*, é fruto da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, que, entre os anseios oriundos das experiências vividas desde o início de seu processo de alfabetização – envolto pela magia de aprender a ler com *O Pequeno Príncipe* e pela busca incessante de seu nome escrito na Bíblia Sagrada – e de suas experiências acadêmicas e profissionais, reconhece hoje sua inquietação quanto ao processo de alfabetização e aos processos que envolvem a produção de uma política pública. “Quando desenhei os baobás, fui movido pelo sentimento de urgência” (SAINT-

⁵ “O *habitus científico* é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem” (BOURDIEU, 1989, p. 23).

⁶ De acordo com Mainardes e Tello (2016), o *enfoque epistemológico* é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico.

EXUPÉRY, 2016, p. 33) – quando me dei conta do quanto devia a Baobá (FRANÇA, 2020), o sentimento de urgência se materializou nesta pesquisa.

A análise das políticas públicas, entre as quais se inserem as políticas educacionais, pode ser realizada “na perspectiva da esfera política (*polity*), da atividade política (*politics*) ou da ação pública (*policy*)” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 56). Sendo assim, toda análise de uma política pública busca um fim a ser atingido, e, portanto, o pesquisador precisa desenvolver seu trabalho

[...] na direção do exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas. Dessa forma, o analista deve levar em conta tanto as intenções dos fazedores da política, quanto os processos de construção de sentidos ao longo do desenvolvimento da ação pública (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 56).

Nesse sentido, consideramos que as políticas são também discursos, e como tal, estão situadas em determinado tempo histórico e político, exercendo o papel de representação de interesses e disputas que estão presentes no espaço social. “O discurso e o social não se dissociam, porque qualquer ato social é ato de produção de sentido, estando marcado pelas lógicas de sentido” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 57). Isto é, os discursos produzem significados que os constituem e por eles são significados no espaço social.

Assim, constituída como uma trama de sentidos e significados, a presente pesquisa tem como objeto de estudo e análise a PNA na perspectiva da Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Partilhamos “da rejeição da noção realista de que a linguagem é um meio neutro de refletir ou descrever o mundo e da convicção da importância central do discurso como forma de ação no mundo, na realidade social que ele constrói” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 56-57). Acreditamos que o discurso pode representar diferentes agentes⁷ no espaço social, que lutam por determinadas posições no campo que ocupam ou desejam ocupar.

Os textos políticos, em todas as suas representações, são o resultado das disputas e acordos que se estabelecem no campo por meio de seus agentes. Não são necessariamente coerentes e claros, revelando também contradições (MAINARDES, 2006, p. 52) e, até mesmo, omissões. Assim, “a análise de política pública é, por definição, estudar o *Estado em ação*” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 58, grifos dos autores). Dirigindo uma mirada para o campo da política educacional, é possível perceber a atuação de alguns agentes sociais,

⁷ “Os agentes não são apenas autômatos regulados como relógios, eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador, variável segundo o lugar e o momento que ocupam no espaço social” (BOURDIEU, 2014).

que apresentam e representam arenas, lugares e grupos de interesse. Cada um deles envolve disputas e embates, atuando no campo das políticas públicas para influenciar a definição e as finalidades dessas políticas, a partir do final da década de 1970 marcadas por padrões da reestruturação da economia global e pela implementação de políticas neoliberais (APPLE, 2003, 2005; DARDOT; LAVAL, 2016).

Ao analisar as transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira, em especial no contexto do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o golpe em 2016⁸, e da eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018 à presidência, Oliveira e Amaral (2020) apontam que vêm ocorrendo no país reformas e propostas de emendas à Constituição Federal de 1988 que evidenciam a implementação de uma agenda ultraneoliberal articulada com a extrema direita conservadora, que, no campo educacional, busca o controle ideológico da educação básica e da superior, e a adoção de um modelo educativo meritocrático e tecnicista, preconizando assim uma formação estreita para o mercado de trabalho (OLIVEIRA; AMARAL, 2020, p. 16-17).

Nesse sentido, a discussão se baseia na relação entre campo discursivo e campo do poder com a intenção de situar a Política Nacional de Educação no campo das políticas educacionais, entendido como “espaço estruturado de posições, no qual coexistem lutas entre os diferentes agentes, que ocupam posições diversificadas” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 59) nesse espaço. Inserida em um importante momento histórico e político no campo da política educacional, no qual percebemos as reformas curriculares sendo articuladas à implementação de uma agenda ultraneoliberal de extrema direita no Brasil, o objetivo geral desta pesquisa é responder a esta questão problematizadora: *como se dá relação entre o neoconservadorismo no Brasil e a instituição da Política Nacional de Alfabetização por meio do decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019?*

Para alcançar tal objetivo, buscou-se ainda o aprofundamento nos seguintes objetivos específicos: compreender as alterações na sociedade globalizada (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002) a partir do ideário neoliberal (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2020, 2022), do neoconservadorismo (APPLE, 2003, 2005) e do avanço da agenda neoconservadora no Brasil (BECK; SANTOS, 2022; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018,

⁸ De acordo com Saviani (apud HERMIDA; LIRA, 2018, p. 782) a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o impeachment, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro suicídio democrático, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo.

2021); e analisar as lógicas de ação e de sentidos na elaboração da PNA na perspectiva de Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017).

Como atividade crítica e criativa, a metodologia não se separa do método, pois está alicerçada em um modo de pensar e agir cientificamente, na crítica permanente ao instituído, na busca incessante por analisar e compreender o espaço social como relação dialética entre estrutura e agente social (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Assim, esta pesquisa empírica adotou uma abordagem qualitativa de análise e uma coleta de dados do tipo documental. O caminho metodológico percorrido parte da conceituação metodológica adotada por Minayo (2009), para o que é metodologia:

o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, o caminho metodológico se entrelaça com o caminhar da pesquisadora. Seguindo a lógica do *modus operandi*, que caracteriza o pensamento sociológico corporificado nos estudos de Pierre Bourdieu, um modo de ver e pensar o mundo social que se concentra na experiência sensorial e no pensar a partir de questões, este estudo estabelece a análise documental (CELLARD, 2008; LUDKE; ANDRÉ, 2020) como técnica de abordagem de dados qualitativos; e se propõe a fazer uma “*interrogação sistemática*” (BOURDIEU, 1989) das fontes documentais em que a PNA está sintetizada, numa perspectiva de Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017).

A proposta é operar uma *análise relacional* (BOURDIEU, 1989) com o campo em que essa política se insere. Campo, aqui, é entendido como

campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

A noção de campo nos ajuda a pensar a constituição do objeto de pesquisa, que se dá a partir de um conjunto de relações das quais se retiram suas propriedades essenciais. O real é relacional, e sendo assim é preciso pensar relacionalmente (BOURDIEU, 1989, p. 27-28). A análise relacional não pode se dar de outra forma que não seja a “de distribuição de propriedades entre indivíduos. É assim, porque a informação acessível está associada a indivíduos”

(BOURDIEU, 1989, p. 29). Nesse sentido, a análise relacional nos permite apreender a instituição da PNA não somente como um ato isolado, mas, também, como um produto histórico resultante de um campo de tensões produzido por interesses, percepções e demandas de diferentes agentes sociais, políticos e econômicos.

Diante da exposição dos objetivos gerais e específicos e do *enfoque epistemológico*, entendemos que, para a viabilização desta pesquisa, seria necessário, primeiramente, conhecer o contexto do qual emerge a PNA, abrangendo as motivações de seus principais articuladores, suas estratégias de ação para a produção de consensos e dissensos, seu modo de assimilação de conceitos, a adesão de outros segmentos da sociedade, os princípios e pressupostos que respaldam suas propostas e suas relações no campo da governança.

De acordo com Cellard (2008), ao conduzir uma pesquisa documental é essencial fazermos uma avaliação preliminar, crítica e prudente das fontes que se pretende analisar. Nesse sentido, tal avaliação crítica constitui a primeira etapa de toda a análise documental, integrada por cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Ao proceder a uma análise de documentos, examinar o contexto global e social em que estão inseridos faz-se necessário para que se conheça a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou sua produção, e ademais contribui para evitar interpretações anacrônicas. Verificar a identidade do(s) autor(es), seus interesses e os motivos que os levaram a escrever possibilita avaliar melhor a credibilidade, os interesses e as relações estabelecidas com outros autores.

Não basta pesquisar sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento, é necessário, também, assegurar-se sobre a qualidade da informação, e sobretudo verificar a procedência do documento. Ademais, levar em consideração a natureza de um texto apresenta grande significância, visto que, a depender do campo em que esse texto está inserido, ele possui especificidades, adquirindo mais sentido para os leitores que possuem proximidade com seus contextos. Deve-se também dar atenção aos conceitos-chaves presentes em um texto e compreender os sentidos empregados pelo (s) autor (es), avaliando sua importância no contexto em que está situado. Quando se comparam vários documentos de mesma natureza, uma estratégia importante é também pesquisar e explorar a lógica e a estrutura interna do texto. Em posse de todas essas dimensões, o pesquisador analisa, desconstrói e reconstrói o seu questionamento (CELLARD, 2008).

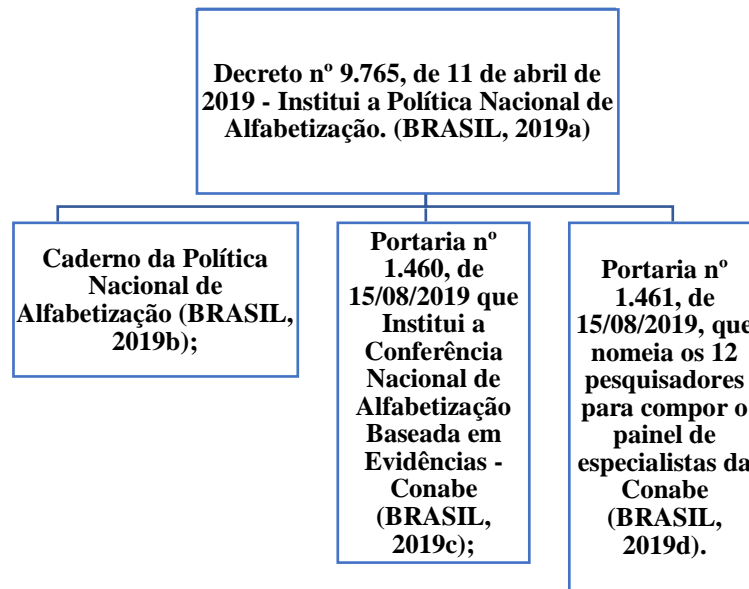
Assim, a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45). “Na

pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Entendemos por documento “tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado” (CELLARD, 2008, p. 296-297). Na busca pela constituição de uma amostra documental, foi possível identificar os principais aspectos da política de acordo com nosso objetivo de pesquisa.

Assim, nossa amostra documental (Figura 1) foi constituída a partir das seguintes fontes:

Figura 1: Amostra documental



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No movimento de análise no âmbito da prática discursiva, duas categorias são fundamentais: a “interdiscursividade” e a “intertextualidade”. Interdiscursividade é a propriedade de um discurso estar relacionado a outros discursos, e a intertextualidade refere-se, especialmente, ao fato de que a constituição de novos textos incorpora elementos de textos anteriores, assim como colabora com a reestruturação dos discursos já existentes (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 61). Há ainda uma terceira dimensão a ser considerada na análise: a prática social, pois “no processo de interpretação do discurso perpassam, indubitavelmente, elementos constitutivos das práticas sociais, econômicas, políticas, culturais

e ideológicas, que são manifestos por meio das práticas discursivas” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 62).

Assim, na análise de nossa amostra documental, foi possível constatar que o discurso evidenciado é o da “cientificidade” da política, legitimado pela apresentação de conceitos articulados aos princípios e objetivos da política em questão, com forte fundamentação nas ciências cognitivas e apelo ao “papel” da família e da “sociedade civil” na implementação da política, tendo como público-alvo as crianças brasileiras, na primeira infância. Ainda nessa fase foi possível compreender como a proposição dessa política se articula com o discurso neoconservador de uma “suposta guerra ideológica” e a uma tentativa de apagamento da história da alfabetização no Brasil e suas políticas, desconsiderando-as e até mesmo atribuindo responsabilidades pelos problemas da alfabetização no Brasil a determinados sujeitos sociais.

Nesse processo de interrogação do objeto de pesquisa, partimos então para um levantamento bibliográfico e sistemático de dissertações e artigos relacionados ao tema. É importante destacar que, dado o recente desabrochar dessa política, o desafio era encontrar produções científicas que tivessem tal política como objeto de estudo e análise para fundamentar nossa discussão. Na sequência da estruturação da revisão foram selecionados os bancos de dados utilizados nesse processo, considerando o capital científico que possuem, os procedimentos para a classificação das produções científicas e a eleição dos descritores e dos bancos de dados a serem pesquisados, bem como o marco temporal das publicações dos trabalhos.

No processo de filtragem destinado a encontrar a maior quantidade possível de trabalhos, foram utilizados, mediante busca booleana⁹, os seguintes descritores (combinados pelo operador AND): “alfabetização” AND “política educacional”; “política nacional de alfabetização” e “política nacional de alfabetização” AND “neoconservadorismo”, e também o filtro ativo de “2019-2021”¹⁰.

A busca começou pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e posteriormente avançou para os periódicos do campo educacional, dos quais priorizaram-se as

⁹ Baseada na teoria da lógica aristotélica, a álgebra booleana consiste em um conjunto lógico, binário e bivalente criado pelo matemático George Boole na metade do século XIX. Os operadores booleanos – AND, OR, NOT, (), “ ” – são utilizados em bases de dados científicas e outros buscadores, a fim de ordenar expressões de busca de forma lógica e obter resultados precisos. A estruturação básica de uma pesquisa com operadores booleanos consiste em: unir dois termos distintos, obrigatoriamente (AND), de forma elegível (OR) ou excluir um ou mais termos (NOT). Esses operadores são úteis, pois funcionam como conectivos aos termos empregados na expressão de busca, possibilitando maior precisão ou abrangência de resultados (PICALHO; LUCAS; AMORIM, 2021, p. 3-4).

¹⁰ Para a definição deste filtro, foram considerados o ano de publicação do decreto que instituiu a política em análise e ano em que estava ocorrendo o levantamento bibliográfico para a pesquisa.

revistas com *Qualis*¹¹ A1 e A2 para o mapeamento das produções. Vale destacar que foram identificados, a partir do *Qualis*-Referência da Plataforma Sucupira, quadriênio 2017-2020, 502 periódicos com *Qualis* A1 e 529 com *Qualis* A2 no campo da educação.

Nos bancos, o processo de busca se deu por meio de busca booleana das palavras-chaves, de forma individualizada: “alfabetização” AND “políticas educacionais”; “política nacional de alfabetização” e “política nacional de alfabetização” AND “neoconservadorismo” com o filtro ativo “2019-2021”. Os dados coletados nessa busca são apresentados de forma resumida no Quadro 1.

Quadro 1: Publicações na BDTD e em revistas do campo da educação *Qualis* A1 e A2

Banco de dados		Número de publicações por palavras-chaves / filtro de busca			Total
		“alfabetização” AND “políticas educacionais” / 2019-2021	“política nacional de alfabetização” / 2019-2021	“política nacional de alfabetização” AND “neoconservadorismo” / 2019-2021	
BDTD	Teses	8	1	-	9
	Dissertações	23	4	-	27
Periódicos	<i>Qualis</i> A1	4	5	-	9
	<i>Qualis</i> A2	14	38	4	56

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *Qualis*-Referência da Plataforma Sucupira, quadriênio 2017-2020 (2023).

Destacamos dois pontos importantes dessa busca inicial: o primeiro é que, das teses (9) e dissertações (27) identificadas pela busca, a partir da leitura exploratória foi possível perceber que a maioria dos trabalhos buscava analisar as políticas de alfabetização em contextos específicos, fator que determinou a não seleção desses trabalhos. O segundo ponto é que o resultado dessa busca nos revelou um importante periódico para nossa discussão, a *Revista Brasileira de Alfabetização* (RBA), que figura no Quadro 1 como o periódico *Qualis* A2 com

¹¹ Para fins de classificação das revistas, inicialmente foi levado em consideração o *Qualis*-Referência que estava em caráter provisório com vistas à conclusão da avaliação quadrienal de 2021. Dada a publicação do *Qualis*-Referência quadriênio 2017-2020, e visando maior consistência em nosso levantamento bibliográfico e clareza no processo de pesquisa, esse foi o ranking utilizado para uma nova filtragem, com os mesmos procedimentos de busca para a conclusão da dissertação.

maior número de publicações. Os dados dessa busca nos periódicos, bem como a seleção dos trabalhos que compõem nossa revisão bibliográfica, constam nos Apêndices 1 e 2.

Na sequência da estruturação da revisão, foram definidos os demais bancos de dados a serem pesquisados: o Portal de Periódicos da Capes, as bases de dados Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, GT-10 – Alfabetização, Leitura e Escrita)¹² e o Google Acadêmico. Foram utilizados os mesmos descritores já citados, e especificamente no Portal de Periódicos da Capes e no Google Acadêmico foi utilizado o filtro ativo do período específico, “2019 a 2021”; nos anais do GT-10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, optamos filtrar a busca por “Resumo Expandido – Trabalhos”¹³.

Quadro 2: Levantamento de publicações: Portal de Periódicos da Capes; Anais da ANPED (2021), GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; Google Acadêmico

Bancos de dados	Número de resultados identificados por descritores / filtro de busca			Total
	“alfabetização” AND “políticas educacionais”	“política nacional de alfabetização”	“política nacional de alfabetização” AND “neoliberalismo”	
Portal de Periódicos da Capes	72	92	-	164
Anais da ANPED (2021), GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	4	26	-	30
Google Acadêmico	13.900	776	14	14.690

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

¹² Anais da 40ª Reunião Nacional da Anped, que ocorreu entre meados de setembro e início de outubro de 2021 de forma virtual devido à pandemia de covid-19.

¹³ De acordo com os dados do Relatório de Atividades Anped 2021, o evento contou com 1206 resumos expandidos submetidos e teve 678 aceitos, sendo esse tipo de submissão o que mais recebeu trabalhos. No GT 10, na categoria Resumo Expandido – Trabalho, foram aceitos trinta trabalhos, todos detectados pelos nossos filtros de busca “alfabetização” AND “políticas educacionais” e “política nacional de alfabetização”. A leitura exploratória desses materiais se fez importante para a compreensão da pesquisadora sobre as políticas de alfabetização no Brasil e a relevância da Anped nesse campo, bem como o modo como a PNA afeta as concepções de: infância, criança, educação, educação na primeira infância, alfabetização, letramento, leitura, escrita e formação de professores – concepções que foram construídas ao longo de décadas, amparadas em leis, pareceres e resoluções que se materializaram em formações, textos, livros e práticas pedagógicas, e que são agora questionadas, negadas ou mesmo atacadas.

Nesse processo de busca pela constituição de um corpus teórico consistente para análise e discussão do nosso objeto de estudo, a partir de sua interrogação sistemática e diante dessa perspectiva vigente no campo científico, além da exclusão de trabalhos repetidos, foram realizadas as leituras exploratórias, seletivas e reflexivas (LIMA; MIOTO, 2007) dos estudos destacados por meio da leitura de resumos, palavras-chaves e conclusões. Foi adotado como critério de seleção de nosso aporte teórico a escolha de publicações de agentes que possuem capital científico no campo da alfabetização e que se posicionaram diante do estabelecimento da PNA, além de trabalhos que analisavam a alfabetização como política e do aprofundamento das palavras-chaves utilizadas no nosso processo de busca. Tanto no Portal de Periódicos da Capes quanto no Google Acadêmico, as buscas identificaram trabalhos que já haviam sido encontrados na nossa varredura inicial. Contudo, a busca no Google Acadêmico também se mostrou fator importante para a formação do nosso corpus teórico, com a incorporação de novos trabalhos relevantes para nossa discussão, principalmente em relação à discussão sobre a PNA e o neoconservadorismo. Priorizamos os trabalhos que apareceram no filtro de busca “política nacional de alfabetização” AND “neoconservadorismo” para a leitura exploratória e a seleção dos trabalhos que comporiam nossa discussão. Os trabalhos selecionados a partir do Google Acadêmico constam no Apêndice 3.

Destacamos que a participação da pesquisadora no GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais) e no GEPEB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu), ambos da UEG/Inhumas, teve significativa relevância para o aprimoramento dos contornos dados a esta pesquisa. Em especial, destacamos a contribuição das discussões e estudos no GEPPE de obras sobre o neoliberalismo (BROWN 2019; DARDOT; LAVAL, 2016), o neoconservadorismo (APPLE, 2003) e o avanço da agenda neoconservadora no Brasil (ROCHA, 2018, 2021) na constituição do arcabouço teórico para as discussões aqui apresentadas, bem como para no desvelamento de outras produções a partir desses autores, que discutiam os mesmos temas e aparecem nas nossas referências bibliográficas. Somam-se a isso os conceitos de Bourdieu que fazem parte da estruturação desta pesquisa, estudados e discutidos em distintos momentos no GEPEB, dos quais destacamos Agentes, Capital, Espaço Social, *Habitus* e Poder Simbólico (BOURDIEU, 1989, 1996, 2018).

Tal percurso desvelou a relevância da discussão sobre a PNA no campo das políticas educacionais. Consideramos que, dado o impacto de tal política na educação brasileira, o campo acadêmico deveria estar tomado pelo sentimento de urgência em reconhecer e desvelar essa erva daninha, que nasce em 2019, mas cujas sementes já vinham sendo lançadas e apontadas

num passado que volta a se fazer presente. Precisávamos então de um olhar investigativo para ver como o campo acadêmico se posiciona diante da instituição da PNA.

Nesses movimentos, de mirada para o campo acadêmico e interrogação sistemática do objeto de pesquisa, foi possível identificar alguns agentes que se posicionaram diante de tal política a partir de suas publicações e movimentações no campo. Tanto no Portal de Periódicos da Capes quanto no Google Acadêmico, as publicações encontradas nos revelaram um importante agente da discussão sobre a PNA que não havia sido identificado na nossa busca inicial nos periódicos com *Qualis* A1 e A2, pois estava sendo usado o *Qualis-Referência* em caráter provisório com vistas à conclusão da avaliação quadrienal de 2021. A *Revista Brasileira de Alfabetização* apareceu com grande frequência nesses dois bancos de dados, o que fez com que nosso olhar se voltasse para o histórico da revista e sua influência no campo científico para nossa pesquisa, segundo a forma com que a mesma estava sendo pensada e desenvolvida e as discussões que estavam sendo propostas.

É importante destacar que, no processo de interrogação sistemática do nosso objeto e constituição do corpus teórico de nossa pesquisa, a RBA aparecia no *Qualis-Referência* em caráter provisório com vistas à conclusão da avaliação quadrienal de 2021 com *Qualis* B2, até o ano de 2022. Com a publicação do *Qualis-Referência* na Plataforma Sucupira, quadriênio 2017-2020, a revista passou para o rol dos periódicos com *Qualis* A2. Sabemos que o *Qualis* é um importante instrumento do sistema de classificação de periódicos científicos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência do governo brasileiro responsável por avaliar e financiar programas de pós-graduação no país.

O *Qualis* Periódicos, que consiste na qualificação indireta da produção intelectual na forma de artigos científicos a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, os periódicos. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (CAPES, 2023, p. 1).

A classificação *Qualis* é baseada em uma escala que vai de A1 (avaliação máxima) a C (avaliação mínima), e é atribuída a cada periódico de acordo com critérios como o impacto da revista na área de conhecimento, o rigor do processo de revisão por pares e a frequência de publicação, entre outros. Contudo, “a forma de classificação até então realizada no *Qualis* (Quadriênio 2013-16) gerava alguns questionamentos por parte da comunidade acadêmico-científica”, sendo um deles a multiplicidade de estratos, o que dificultava a comparabilidade e a reprodutibilidade (CAPES, 2023, p. 1-2). Diante disso, foram feitas discussões e aprimoramentos do modelo do *Qualis* Referência ao longo de todo o período de 2015 a 2020, por meio de Grupos de Trabalho e diálogos com a comunidade científica, quando também

foram consideradas as recomendações da comissão de acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

Desse modo, o *Qualis-Referência* quadriênio 2017-2020 foi publicado a partir de uma nova metodologia de avaliação. A equipe técnica da Diretoria de Avaliação/CAPES ressalta que cada periódico recebeu apenas uma classificação, o que resultou em maior equivalência e comparabilidade entre as áreas de avaliação e possibilitou a reprodutibilidade do método. Outros aspectos apontados pela equipe são: “mesmo que um periódico não esteja classificado no *Qualis* por não ter sido utilizado por um programa de pós-graduação, será possível prever a sua classificação”; “deixou-se de usar critérios indiretos e passou-se a considerar indicadores bibliométricos de referência internacional; e a “distribuição dos estratos não dependeu mais de limites pré-estabelecidos, mas foi feita por referências externas de impacto” (CAPES, 2023, p. 14).

Consideramos que essas mudanças na metodologia de avaliação influenciaram a transição da RBA na avaliação referente ao quadriênio 2013-2016 para o quadriênio 2017-2020. Em 2019, a RBA publicou uma edição especial com o dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”. Os artigos publicados nesse dossiê aparecem no topo das buscas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes segundo os descritores definidos em nossa pesquisa. Dessas leituras exploratórias, seletivas e reflexivas foram selecionados os artigos do dossiê e de outros números da revista para compor nosso corpus teórico de discussão (Apêndice 2).

Diante do exposto, partimos da premissa de que há uma relação entre a Política Nacional de Alfabetização e o projeto de educação e sociedade no mundo globalizado (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002), que é atravessado pela racionalidade neoliberal (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2020, 2022) e se revela através do viés político-ideológico da política em análise, alicerçado na agenda neoconservadora (BECK; SANTOS, 2022; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018, 2020).

Além desta seção introdutória, a dissertação está estruturada em outras três seções. Na seção 2, buscamos compreender as alterações na sociedade globalizada (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002) a partir do ideário neoliberal (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2020, 2022), essa semente que começa crescer timidamente dos anos 1880 aos anos 1930 em meio à crise do liberalismo, e que ganha força para nascer na primeira metade do século XX. Para tanto, inicialmente apresentamos um breve histórico das relações estabelecidas entre sociedade civil e sociedade política no mundo globalizado, regido pela racionalidade capitalista, pela ordem neoliberal e pelo estabelecimento da agenda neoconservadora.

Na seção 3 buscamos compreender como acontece o avanço da agenda neoconservadora no Brasil e como ela tem criado raízes e gerado frutos no campo educacional. Situamos a discussão sobre a redefinição do papel do Estado e o público não estatal no Brasil (PEREIRA; GRAU, 1999) e sua relação com agenda neoconservadora (APPLE, 2003, 2005) no campo da educação, tecendo uma linha histórica da proliferação dessas sementes no Brasil (BECK; SANTOS, 2022; MACHADO, 2019; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018, 2020) e de como elas ganham contornos de um projeto de sociedade e, por conseguinte, um projeto educativo.

Na seção 4, tecemos algumas análises das lógicas de ação e de sentidos na elaboração da PNA sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Para tanto, retomamos a história da alfabetização no Brasil a partir do nosso levantamento bibliográfico, correlacionando-a à proposta de governo de Bolsonaro (2019-2022) e à proposição da PNA, considerando as relações entre o campo discursivo e o campo do poder e situando o debate no processo de definição das políticas públicas num cenário neoconservador em ascensão.

Enfim, a pesquisa foi norteada pela premissa de que há uma relação entre a PNA e o projeto de educação e sociedade no mundo globalizado, que é atravessado pela racionalidade neoliberal, e que se revela na política em análise através de seu viés político-ideológico, alicerçado na agenda neoconservadora. Nesse processo, a investigação buscou analisar como se dá a relação entre o neoconservadorismo no Brasil e a instituição da PNA por meio do Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019.

Por fim, são apresentadas as considerações (nada) finais da pesquisa. Realizamos uma síntese do trabalho e, longe de esgotar o tema, indicamos novas possibilidades investigativas no campo da política educacional, tendo em vista a transição política acirrada por diferentes disputas que o Brasil vive mais uma vez.

2 O MUNDO GLOBALIZADO, O IDEÁRIO NEOLIBERAL E O NEOCONSERVADORISMO: O PLANETA DO EMPRESÁRIO

– Os reis não possuem. Eles “reinem” sobre. É muito diferente.
– E para que lhe serve possuir estrelas?
– Serve para me deixar rico.
– E para que serve ser rico?
– Para comprar outras estrelas, se alguém as achar.
Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*

O propósito desta seção é compreender as alterações na sociedade globalizada (SANTOS, 2001; STIGLITZ, 2002) a partir do ideário neoliberal (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2020, 2022). Para tanto, inicialmente, apresentamos um breve histórico das relações que são estabelecidas entre sociedade civil e sociedade política no mundo globalizado. Assim, propomos a apresentação do “planeta do empresário”¹⁴ e da descoberta do pequeno príncipe, e da pesquisadora: os reis reinam e a lei de sobrevivência desse planeta é o mercado.

1.1 O mundo globalizado e o “fundamentalismo do consumo”

“Globalização” é uma palavra da moda que se transformou rapidamente em um lema, um destino irremediável para o mundo, um processo irreversível, que nos afeta de forma que “estamos todos sendo globalizados”. Como palavra da moda, explicá-la é tarefa demasiadamente difícil, pois todas as práticas humanas que foram originalmente captadas pelo conceito de globalização saem do alcance da vista e se apresentam como a “qualidade do mundo lá fora”. Assim, “no fenômeno da globalização há mais coisas do que pode o olho apreender” (BAUMAN, 1999, p. 7).

Stiglitz (2002, p. 36) conceitua a globalização, fundamentalmente, como a integração mais estreita dos países e dos povos do mundo. Essa integração é “ocasionada pela enorme redução de custos de transporte e de comunicações e a derrubada de barreiras artificiais aos fluxos de produtos, serviços, capital, conhecimento e (em menor escala) de pessoas através das fronteiras”.

Para Santos (2001, p. 23), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Logo, o mundo globalizado é o mundo caracterizado pela “mundialização das coisas” (SANTOS, 2001) sob a égide do agente mercado, que se

¹⁴ O quarto planeta visitado pelo Pequeno Príncipe foi o do homem de negócios, ocupado com o gerenciamento das estrelas que ele dizia possuir.

alimenta de um consumismo voraz. A história humana se produz sobre uma base material que é a grande responsável pelo mundo confuso e confusamente percebido em que vivemos (SANTOS, 2001, p. 17).

Para Stiglitz (2002, p. 30) a globalização se tornou uma força contraditória. Se, por um lado temos o desenvolvimento econômico de alguns países, dada a abertura do comércio internacional, o aumento da expectativa de vida em todo o mundo e a melhoria do padrão de vida, com novas perspectivas no mundo do trabalho, acesso à informação, bens e serviços figurando como benefícios dessa força chamada globalização, por outro lado, “para muitos no mundo em desenvolvimento, a globalização não trouxe os benefícios econômicos prometidos” (STIGLITZ, 2002, p. 31).

É preciso considerar que “a globalização reduziu a sensação de isolamento que muitas das nações em desenvolvimento sentiam um século atrás, e deu acesso a um conhecimento que estava além do alcance de muitas pessoas nesses países – até mesmo dos mais ricos em qualquer país” (STIGLITZ, 2002, p. 30). A comunicação via internet possibilitou a ligação entre pessoas em diversas partes do mundo, o que viabilizou até mesmo os protestos antiglobalização e outros processos de pressão pública em torno de problemas sociais que precisavam ser percebidos pelo mundo e combatidos. Stiglitz (2002) ainda aponta que

a abertura do mercado de leite da Jamaica às importações dos Estados Unidos em 1992 pode ter prejudicado os produtores de leite norte-americanos, mas permitiu às crianças pobres consumir leite mais barato. As novas empresas estrangeiras podem prejudicar as estatais – sempre favorecidas – mas também podem levar à introdução de novas tecnologias, ao acesso a novos mercados e à criação de novos setores. A ajuda externa, outro aspecto do mundo globalizado, apesar de todos os seus defeitos, ainda traz benefícios para milhões de pessoas, geralmente de formas que passam quase despercebidas: os guerrilheiros nas Filipinas conseguiram emprego por intermédio de um projeto de financiamento do Banco Mundial quando entregaram suas armas; projetos de irrigação mais que dobraram os rendimentos de fazendeiros que tiveram a sorte de conseguir água; projetos na área da educação levaram a alfabetização para as áreas rurais (STIGLITZ, 2002, p. 31).

Compartilhamos da ideia do autor, de que em alguma medida a globalização trouxe benefícios a partir de uma visão geral dos avanços em escala global. Reconhecer isso não quer dizer que não comungamos das críticas ao processo de globalização, principalmente no que diz respeito ao “capitalismo triunfante ao estilo-norte-americano” (STIGLITZ, 2002, p. 31), o chamado “progresso” pelos seus patrocinadores e principais beneficiados. A principal crítica a esse sistema se faz também sobre o desenvolvimento econômico: a globalização não logrou êxito na redução da pobreza – aliás, ela acirrou ainda mais o estado de miséria nos países subdesenvolvidos – e na garantia de estabilidade econômica, haja vista a crise asiática, que entre 1997 e 1998 parecia ser uma ameaça para toda a economia mundial (STIGLITZ, 2002).

A globalização e a introdução de uma economia de mercado não geraram os resultados prometidos na Rússia nem na maior parte das outras economias que fizeram a transição do comunismo para o capitalismo. Esses países foram informados pelo Ocidente de que o novo sistema econômico que estavam adorando lhes traria uma prosperidade sem precedentes. Em vez disso, ele lhes trouxe um estado de pobreza nunca antes visto: em muitos aspectos, para a maioria das pessoas, a economia de mercado provou ser ainda pior que aquilo que seus líderes comunistas haviam previsto. O contraste entre a transição da Rússia, da maneira como foi estruturada pelas instituições econômicas internacionais, e a transição da China, elaborada por ela mesma, não poderia ser maior. Enquanto na China, no começo da década de 1990, o PIB era 60 por cento do PIB da Rússia, no final dessa mesma década esses números tinham se invertido. Enquanto a Rússia registrava um aumento sem precedentes nos índices de pobreza, a China registrava um declínio inédito até então (STIGLITZ, 2002, p. 32).

Milton Santos (2001) aponta as três faces da globalização, caracterizada pela coexistência de três mundos: “o mundo tal como nos fazem ver”, que é um mundo de todos para todos, “a globalização como uma fábula”, o mundo da propaganda, em que todo mundo é classe média sentado em volta de uma mesa farta, e onde não importa o roteiro do filme da vida, sempre haverá um final feliz para todos; “o mundo tal como ele é”, a “globalização como perversidade”, em que a fantasia acaba e dá lugar às guerras, nas quais os povos perdem o direito até mesmo aos bens naturais e essenciais à vida humana como a água, as infâncias são roubadas e a miséria é vista como uma consequência natural do progresso; e “o mundo como ele pode ser”, “uma outra globalização”, em que todos sejam tratados dignamente, onde a capacidade humana possa ser utilizada para mitigar os problemas sociais e viabilizar um mundo melhor para todos. O mundo em que a esperança não é apenas substantivo, mas é também verbo, esperar.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de mundialização do capital, resultado do *modus operandi* do mercado dito global, que opera nos processos políticos de regulação e controle eficazes ao capital, nos quais

os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada (SANTOS, 2001, p. 24).

A unicidade da técnica é um fenômeno recente na história, embora seu desenvolvimento tenha se dado por meio do aprimoramento das técnicas. Contudo, é a partir do fenômeno da globalização que as técnicas passaram a ser unificadas, gerando uma unidade artificial. “Antes havia técnicas hegemônicas e não hegemônicas; hoje, as técnicas não hegemônicas são hegemônicas” (SANTOS, 2001, p. 26), o que gera a unicidade da técnica, da qual, de acordo com Santos (2001), o computador é uma peça central. O capitalismo se torna

detentor “da técnica” suprimindo “as técnicas”, e, por conseguinte, cria uma unicidade artificial monopolizadora.

A convergência dos momentos é possibilitada pela unicidade da técnica e do tempo, o tempo real. “Há uma confluência dos momentos como resposta àquilo que, do ponto de vista da física, chama-se de tempo real e, do ponto de vista histórico, será chamado de interdependência e solidariedade do acontecer” (SANTOS, 2001, p. 27). É graças a essa convergência dos momentos e à unicidade do tempo que o final do século XX testemunhou a aceleração da história. “A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico” (SANTOS, 2001, p. 28).

A existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada, “tornou-se possível porque a partir de agora a produção se dá à escala mundial, por intermédio de empresas mundiais, que competem entre si segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu” (SANTOS, 2001, p. 29-30). Chegamos a um novo patamar de internacionalização, com a mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação que opera a partir da correlação de forças no exercício da competitividade, e que demanda cada vez mais ciência, tecnologia e organização para manter a mais-valia universal.

Um elemento da internacionalização atrai outro, impõe outro, contém e é contido pelo outro. Esse sistema de forças pode levar a pensar que o mundo se encaminha para algo como uma homogeneização, uma vocação a um padrão único, o que seria devido, de um lado, à mundialização da técnica, de outro, à mundialização da mais-valia (SANTOS, 2001, p. 30).

Ainda de acordo com Santos (2001), essa realidade anunciada é sobretudo uma tendência, pois não houve em nenhum país uma completa internacionalização, mas sim, as mais diversas combinações de vetores e formas de mundialização. O motor único precisa girar, e para isso é necessária a mais-valia considerada em nível global.

Ela é fugidia e nos escapa, mas não é abstrata. Ela existe e se impõe como coisa real, embora não seja propriamente mensurável, já que está sempre evoluindo, isto é, mudando. Ela é “mundial” porque entretida pelas empresas globais que se valem dos progressos científicos e técnicos disponíveis no mundo e pedem, todos os dias, mais progresso científico e técnico (SANTOS, 2001, p. 30).

Em nome do progresso científico e técnico acontece o exercício dessa mais-valia universal pelas empresas que estão em um eterno estado de competitividade, o que conduz a “uma demanda diuturna” de mais ciência, de mais tecnologia, de inovação. Há uma corrida aligeirada para estar sempre à frente, e para isso a demanda pela produtividade se torna cada

vez mais uma realidade presente no mundo globalizado. A mais-valia, agora universal, se impõe como um dado empírico, objetivo, não apenas utilizada no processo da produção, mas como resultado da competitividade (SANTOS, 2001, p. 31).

Dado o momento histórico que vivemos, percebemos “os progressos da técnica devidos aos progressos da ciência” (SANTOS, 2001, p. 32) permitindo ao homem não apenas utilizar o que encontra na natureza, mas também a possibilidade de criar novos materiais nos laboratórios “como um produto da inteligência do homem, e [que] precedem a produção dos objetos” (SANTOS, 2001, p. 32). É nessa possibilidade de criação que reside o perigo de uma interpretação “coisicista” da realidade.

O sentido que têm as coisas, isto é, seu verdadeiro valor, é o fundamento da correta interpretação de tudo o que existe. Sem isso, corremos o risco de não ultrapassar uma interpretação coisicista de algo que é muito mais que uma simples coisa, como os objetos da história. Estes estão sempre mudando de significado, com o movimento das sociedades e por intermédio das ações humanas sempre renovadas (SANTOS, 2001, p. 32).

Como objeto da história, temos então a “cognoscibilidade do planeta”, a possibilidade do homem de conhecer o planeta extensiva e profundamente. E essa cognoscibilidade constitui um dado essencial à operação das empresas e à produção do sistema capitalista em que vivemos (SANTOS, 2001, p. 31-33).

Como período e como crise, a época atual mostra-se, aliás, como coisa nova. Como período, as suas variáveis características instalam-se em toda parte e a tudo influenciam, direta ou indiretamente. Daí a denominação de globalização. Como crise, as mesmas variáveis construtoras do sistema estão continuamente chocando-se e exigindo novas definições e novos arranjos. Trata-se, porém, de uma crise persistente dentro de um período com características duradouras, mesmo se novos contornos aparecem (SANTOS, 2001, p. 34).

Vivemos então em um estado de crise. A crise é estrutural, e é justamente por isso que, quando não se buscam soluções estruturais, o resultado são sempre novas crises. O que é considerado solução parte de “atores hegemônicos” que agem em um movimento de associação da tirania do dinheiro e da informação, acelerando os “processos hegemônicos, legitimados pelo ‘pensamento único’, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonzados” (SANTOS, 2001, p. 34). Assim,

o mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e a aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo (SANTOS, 2001, p. 36).

Em virtude das novas condições técnicas, temos uma ação humana mundializada, que se impõe à maior parte da humanidade como uma globalização perversa. Ela atua no âmbito do poder simbólico, pois instaura-se na perspectiva da economia das trocas simbólicas que estruturam as relações de poder no mundo globalizado. O poder simbólico, para Bourdieu, é “esse poder indivisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (1989, p. 7-8). Em outras palavras, o poder simbólico pode ser compreendido como aquilo que não está explícito, mas que constitui e estrutura as relações no espaço social. Ele opera na formação das disposições dos agentes.

Um dos fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, é seu mecanismo sutil e eficaz de dominação por meio de seu arcabouço prático da constituição da violência simbólica. Santos (2001, p. 38) pontua que “a forma como a informação [...] oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social” são duas formas de violência centrais do processo de globalização, pois estão diretamente relacionadas com os interesses da classe dominante. Chesnais (1996, p. 32) afirma que “a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só a elas”.

Um agente que se revela importante e que está se posicionando no centro da mundialização é o Estado (OSÓRIO, 2014). “Estado é o nome que damos aos princípios ocultos, invisíveis – para designar uma espécie de *deus absconditus*¹⁵ – da ordem social, e ao mesmo tempo da dominação tanto física como simbólica, assim como da violência física e simbólica” (BOURDIEU, 2014, p. 34). O Estado dita as regras do jogo, ele “é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso” (BOURDIEU, 2014, p. 31), pois ele opera por meio de sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de comunicação, como estruturas estruturantes e estruturadas. Assim, os sistemas simbólicos cumprem também

a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

¹⁵ *Deus absconditus*: deus oculto, em tradução nossa.

O Estado opera a partir do capital adquirido e conquistado no campo do poder. “O campo do poder, que não se confunde com o campo político, é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou entre os agentes providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo” (NOLETO, 2019, p. 50). Já o capital é compreendido como todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social, ou seja, não está diretamente relacionado ao que é material.

O capital que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, desse modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos (BOURDIEU, 1989, p. 134).

Assim, o capital econômico (capital financeiro – bens, rendas, salários) e o capital cultural¹⁶ estruturam as relações sociais na sociedade capitalista e constituem o capital social e o capital simbólico, que é geralmente chamado de “prestígio, reputação, fama etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 1989, p. 135). Por conseguinte, as relações de poder e dominação que estruturam as relações sociais constituem o campo social, que é um espaço multidimensional em que os agentes ocupam posições variadas e se movimentam entre as espécies de capital adquirido e conquistado (BOURDIEU, 2001).

O poder político é também um poder simbólico. Nesse sentido, em termos de mundialização, a centralidade do Estado pode ser analisada a partir de seu poder político no mundo social e é questionada em relação a esse mesmo poder “frente à emergência de novos centros de decisão” (OSÓRIO, 2014, p. 180). Quanto ao questionamento do poder político do Estado, Osório (2014) aponta que esse pode ser considerado a partir de três elementos:

O primeiro elemento se refere à criação de uma extensa e poderosa rede de movimentos do capital financeiro e especulativo internacional que superaria a capacidade de controle dos Estados nacionais. O segundo aponta para a presença de um número pequeno, porém espalhado, de grandes conglomerados multinacionais, com filiais espalhadas pelo mundo, que estariam tomando as decisões fundamentais sobre os rumos da economia internacional. Por último, destaca-se a enorme ingerência por parte de organismos financeiros internacionais, particularmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, com capacidade de ditar as políticas que os Estados devem seguir ao pé da letra e, se não o fazem, sofrem sérias sanções em termos de recebimentos de empréstimos ou na qualificação de risco para receber investimentos externos (OSÓRIO, 2014, p. 180-181).

¹⁶ O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (um *habitus*, um ter que se tornou ser), no estado objetivado (bens culturais) e no estado institucionalizado (saberes e conhecimentos que são reconhecidos institucionalmente por diplomas e títulos) (BOURDIEU, 2015).

Portanto, a distinção entre centros imperialistas e periferias dependentes “é vital para compreender as diferenças quanto ao exercício da soberania e da conformação do Estado-nação no sistema mundial capitalista” (OSÓRIO, 2014, p. 181), dada a heterogeneidade do sistema capitalista no campo econômico e político. Entre centros imperialistas e periferias dependentes não existem apenas distinções geográficas, ou mesmo

de magnitude de alguns processos – como acontece com a pobreza (mais na periferia do que no centro) –, mas há também, e isso é mais importante, uma diferença qualitativa: o capitalismo central gestou uma modalidade de reprodução capitalista em que, chegando a uma certa etapa, no século XIX, teve a necessidade de incorporar massiva e ativamente sua população assalariada ao consumo, integrando-a ao mercado interno (OSÓRIO, 2014, p. 184).

Assim, a mundialização é o resultado de dois movimentos que, embora distintos, estão estreitamente interligados.

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

O processo de mundialização, uma “etapa particular da formação do capitalismo como sistema mundial”, tem como elemento central “a manutenção ou aprofundamento da heterogeneidade entre economias e regiões em termos econômicos e políticos, processo que parte do campo produtivo e financeiro” (OSÓRIO, 2014, p. 189). Para a efetivação desse processo, foi necessária a criação de uma espécie de poder mundial, uma intervenção política ativa constituída por um conjunto de agentes que estariam no centro da governança globalizada, para a internacionalização do capital. Dentre esses agente, destacamos o poder simbólico dos países do norte global relacionado ao seu poder econômico e político que agem a partir de mecanismos de dominação por meio de seu arcabouço prático da constituição da violência simbólica.

Chesnais (1996, p. 34) infere que,

sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente.

As barreiras de tempo e espaço foram sendo derrubadas para dar lugar ao surgimento de um poder mundial, combinando fatores tecnológicos e organizacionais.

A globalização é impulsionada pelas corporações internacionais, que não só movimentam capital e mercadorias através das fronteiras como também movimentam tecnologia. A globalização também levou a uma atenção renovada às instituições intergovernamentais internacionais tradicionais: a Organização das Nações Unidas (ONU), que tenta manter a paz; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, que promove sua pauta ao redor do mundo sob o slogan “trabalho decente”, e a Organização Mundial da Saúde (OMS), que tem se ocupado principalmente da melhoria das condições de saúde no mundo em desenvolvimento (STIGLITZ, 2002, p. 36).

Os três principais agentes que controlam a globalização são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio. O FMI e o Banco Mundial surgiram durante a Segunda Guerra Mundial, em decorrência da Conferência Financeira e Monetária das Nações Unidas em Bretton Woods, New Hampshire, em julho de 1944, como parte de um esforço conjunto para financiar a reconstrução da Europa após a devastação provocada pela Segunda Guerra Mundial, e para salvar o mundo de depressões econômicas futuras (STIGLITZ, 2002, p. 37).

É preciso destacar que o FMI é uma instituição pública

fundamentada na crença de que havia uma necessidade de ação coletiva em nível global para a consecução da estabilidade econômica, da mesma maneira o que a ONU havia sido fundamentada na crença de que era preciso uma ação coletiva em nível global para a consecução da estabilidade política (STIGLITZ, 2002, p. 39).

Mesmo sendo uma instituição pública, mantida com dinheiro fornecido pelos contribuintes do mundo todo, o Fundo não se reporta diretamente nem aos cidadãos que o financiam nem àqueles cuja vida ele afeta. Em vez disso, ele opera a partir de agentes dominantes específicos no campo do poder, que detém o controle das decisões. Esse poder está baseado no capital econômico dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial. Assim, as nações desenvolvidas comandam o espetáculo, mas somente um país, os Estados Unidos, tem poder de veto. Há, assim, uma supremacia dos EUA e seus aliados nas tomadas de decisões, os quais agem sistematicamente a favor de seus interesses. Para tanto, “esses organismos têm como uma de suas estratégias incorporar intelectuais que atuem junto às instâncias de poder, às universidades, às associações de classe ou aos canais influentes de comunicação” (MARTINS, 2013, p. 29), criando o que a referida autora chama de “intelectuais orgânicos coletivos”, pois exercem influência na sociedade globalizada mobilizando setores, promovendo parcerias e incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais.

As sementes foram espalhadas mundo afora. Em alguns lugares foram vistas como plantas muito boas, afinal, a possibilidade da “mundialização das coisas”, sejam elas educação, ciência, tecnologia ou bens de consumo e serviços, seria muito bem-vinda e bem vista. Uma

nova racionalidade era urgente e necessária. Em um mundo pensado pela lógica do consumo, tudo pode ser mercadoria, e os aspectos econômicos precisam funcionar de acordo com a nova ordem mundial: um novo modo de governar e uma nova política para a mudança da relação entre sociedade e Estado que atendessem às demandas internacionais.

2.2 O ideário neoliberal e um novo modo de governar

Para entender a política como configuração discursiva, partiremos do pressuposto de que “em política as palavras estão em permanente disputa, a ambiguidade e o caráter valorativamente carregado dos termos precisam ser explicitados a cada momento” (SINGER; ARAÚJO; BELINELLI, 2021, p. 12). Isso requer de nós clareza e rigor no uso das palavras, pois elas são carregadas de sentido e significados. Lopes e Macedo (2011) afirmam que

as políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

Assim, considerando sua história e seu discurso, tomamos o neoliberalismo como uma

teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Para se consolidar como tal, o neoliberalismo passa por toda uma trajetória de constituição, que tem como elemento-chave a crise do liberalismo, que vai dos anos 1880 aos anos 1930. Ele se origina da tensão entre os dois tipos de liberalismo, “o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37), e se evidencia na revisão dos dogmas em todos os países industrializados que parecem conciliar-se com as ideias socialistas no campo da economia. Essa revisão dos dogmas “forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38).

A ordem neoliberal pode ser considerada uma ordem espontânea que exige ser reafirmada pelo arcabouço jurídico, como por exemplo, o liberalismo austro-americano de Friedrich Hayek¹⁷, e também uma ordem construída pela vontade normativa do legislador,

¹⁷ Friedrich August von Hayek (1899 – 1992) foi um economista e filósofo austríaco considerado um dos maiores representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico. Foi defensor do liberalismo clássico e procurou sistematizar o pensamento liberal clássico para o século XX. Participante do Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), na rue Montpensier, no centro de Paris. O Colóquio é considerado o momento

como o ordoliberalismo alemão. Independentemente da corrente de filiação, os neoliberais estão convencidos de que uma ação política é necessária para realizar ou mesmo defender a ordem do mercado concorrencial. Esta foi, assim, a base do acordo entre as diferentes correntes do neoliberalismo, formulado pela primeira vez no Colóquio Walter Lippmann (1938) em Paris, e posteriormente na Sociedade Mont-Pèlerin em 1947 (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 71).

A fundação dessa sociedade é um marco na história do neoliberalismo, pois ela conseguiu encarnar uma forte oposição ao “intervencionismo de Estado” e à “escalada do coletivismo”. Foi essa oposição que a criou uma espécie de unidade entre as diferentes correntes do neoliberalismo. “Essa junção dos neoliberais ocultou um dos aspectos principais da virada que se deu na história do liberalismo moderno: a teorização de um intervencionismo propriamente liberal. Era precisamente isso que trazia à luz o Colóquio Walter Lippmann” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 73).

Laval (2020) aponta que os intelectuais críticos que tratam com seriedade as análises de Foucault sobre “governamentalidade” tomaram consciência de que

o neoliberalismo não era apenas uma questão de “extensão da mercadorização” ou da “globalização capitalista”, mas de que se tratava de políticas de um gênero novo, e até mesmo de uma nova norma geral visando remodelar o Estado e transformar as subjetividades (LAVAL, 2020, p. 28).

Nesse sentido, ao retomar as contribuições de Foucault para a conceituação do neoliberalismo, Brown (2021) aponta que

nessa racionalidade os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo economicus*, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo) (BROWN, 2021, p. 30-31).

O neoliberalismo se posiciona para impor a ordem de mercado a todas as sociedades e para neutralizar um inimigo suscetível de assumir diferentes faces, dependendo da situação. Harvey (2008, p. 13) aponta que “disso decorre o interesse do neoliberalismo pelas tecnologias de informação e sua promoção dessas tecnologias (o que levou alguns a proclamar a emergência de um novo tipo de ‘sociedade da informação’)”.

fundador do neoliberalismo e Hayek um de seus participantes que marcarão a história do pensamento e da política liberal dos países ocidentais após a guerra. (DARDOT E LAVAL, 2016, p.71).

Assim, podemos considerar que o neoliberalismo é uma política de meios e por isso, necessita de um suporte político, uma governamentalidade. “Na nova racionalidade governamental, por um lado, todo governo é *para* os mercados e orientado por princípios de mercado e, por outro, os mercados devem ser construídos, viabilizados, amparados e, ocasionalmente, até mesmo resgatados por instituições políticas” (BROWN, 2021, p. 31, grifo da autora). São essas duas características que definem a racionalidade governamental neoliberal e que apontam para o reposicionamento e a reorganização do Estado.

É importante ressaltar que o que estamos vivendo hoje é a crise da democracia liberal clássica, e o neoliberalismo tem uma grande parcela de responsabilidade nisso, seja pelo seu objetivo de dismantlar o Estado, seja privatizando-o, delegando suas tarefas, eliminando tudo que resta de bem-estar social ou “desconstruindo o Estado administrativo” (BROWN, 2021, p. 39). Esse ataque ao social é “fundamental para gerar uma *cultura antidemocrática desde baixo*, ao mesmo tempo em que constrói e legitima *formas antidemocráticas de poder estatal desde cima*” (BROWN, 2021, p. 39, grifos da autora).

Não obstante, Laval (2022)¹⁸ aponta que vemos hoje o triunfo mundial de um novo fascismo, encarnado por diferentes regimes, todos muito autoritários. Os neoliberais nacionalistas autoritários e xenofóbicos atuais não buscam enquadrar os mercados da mesma maneira que o fascismo clássico, eles visam, ao contrário, acelerar a extensão da racionalidade capitalista a toda a sociedade para impor o jogo livre e autoritário da concorrência, a fim de combater o Estado social e desenvolver as privatizações ou terceirizações. Estes regimes têm uma característica particular: eles encontram o apoio de uma parte da população para deslocar as apostas políticas e econômicas do campo da justiça social para o campo dos valores da nação, desviando a cólera da frustração e dos medos sociais para “bodes expiatórios”, tais como negros, mulheres, homossexuais, imigrantes, intelectuais e professores, entre outros.

Contudo, embora o Estado seja visto como o instrumento encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, na governabilidade neoliberal esse mesmo Estado deve curvar-se às regras de eficácia e gerencialismo das empresas privadas. Nesse sentido, Laval (2020, p. 155) aponta que

Bourdieu foi um dos sociólogos mais conscientes de que, com o neoliberalismo, estavam em jogo o destino da ação coletiva e a capacidade política de uma sociedade em manter o controle sobre o futuro. E talvez seja mesmo um dos raros intelectuais a ter concebido o combate ao neoliberalismo como uma luta mortal que comprometia o

¹⁸ Conferência inaugural do início do III Ciclo de Estudos e Debates sobre Políticas e Financiamento da Educação, organizado pela Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Transmitida pelo canal do YouTube da UEG TV no dia 18 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Acsj-aQTSaI&t=3094s>>. Acesso em: 8 mar. 2023.

próprio destino do conhecimento sociológico e do conhecimento em si (LAVAL, 2020, p. 155).

Laval (2020) ainda aponta que as declarações e análises de Bourdieu sobre o neoliberalismo estão dispersas em múltiplos textos, e estes também são de natureza diversa:

Artigos polêmicos, intervenções militantes, petições etc., que estão ao lado de textos ou proposições mais teóricas, em revistas científicas, obras acadêmicas ou cursos no Collège de France. Essa sociologia do neoliberalismo se construiu a partir de investigações sob ângulos muito variados. [...] Em sua consciente e voluntária “transgressão dos limites da conveniência acadêmica”, Bourdieu desenvolve uma análise sociológica e política do neoliberalismo, que para ser discutida, deve primeiramente ser exposta em seus diversos aspectos a fim de mostrar sua articulação (LAVAL, 2020, p. 158).

Nesse sentido, pensar o neoliberalismo com Bourdieu é pensá-lo a partir de sua teoria. Bourdieu analisa o espaço social como um campo em que os agentes agem de acordo com as posições que ocupam nele e o capital que possuem. Esse capital pode ser de diferentes tipos: econômico, social, político e simbólico. “O campo constitui-se, então, como lugar de lutas por posição e distinção em função do capital adquirido e conquistado” (NOLETO, 2019, p. 44).

Assim, consideramos que o Estado se posiciona a serviço dos interesses oligopolistas de circulação do capital e tem seu poder fragmentado em outros agentes do campo, como as entidades públicas estatais, subestatais, híbridas e privadas, operando para promover os interesses do poder estatal e econômico. É, sem dúvida, nessa mudança na configuração e no papel do Estado que se assentam a norma mundial da concorrência e a arte neoliberal de governar os indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 288).

Subjetivamente, no campo da produção ideológica, a estratégia neoliberal consiste na criação de situações de mercado e produção do “homem empresarial”. O Estado neoliberal se mantém elaborando e reafirmando a violência simbólica (BOURDIEU, 2014). Essa violência é simbólica porque é

simbolizada nas suas instituições e organizações estruturadas para o exercício do poder, no sentido de gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, para que seja viável e possível utilizá-los ao máximo, aproveitando suas capacidades e potencialidades; para aumentar o efeito de seu trabalho, dando utilidade econômica à força de trabalho humana; para apaziguar e neutralizar as resistências e insurreições às ordens do poder, docilizar os homens politicamente, envidando esforços e estratégias para conter as insurgências contra o poder do Estado (NOLETO, 2019, p. 44).

A governabilidade neoliberal regula indiretamente os indivíduos por meio de incentivos e estímulos. Ao fazer com que o ambiente do indivíduo, sua vida, seu trabalho e suas relações se pareçam o máximo possível com o mercado, ela o conduz a se comportar cada vez

mais a partir de seus interesses pessoais, sob o discurso do autogoverno, que apregoa que “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo’ humano” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). Assim, o individualismo ganha mais força.

Para Dardot e Laval (2016, p. 34) “o neoliberalismo não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição”: ele é um novo princípio de governo dos homens e do governo de si, uma nova racionalidade, logo um novo tipo de poder. Como tal, ele tende a estruturar a ação dos governantes e dos próprios governados, considerando uma nova racionalidade governamental que é estruturada pela lógica do mercado.

Desse modo, a extensão do campo da governança significa, mais profundamente, uma mudança na configuração e no papel do Estado.

O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Essas mudanças são sustentadas pela crítica à “falta global de eficácia e produtividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273) do Estado, considerando as exigências do mundo globalizado. Ao contrário do que é dito nos discursos de seus agentes, o Estado neoliberal não é um Estado mínimo, passivo ou mesmo frágil, é um Estado forte e ativo para o capital. Ele opera para impor a lógica da concorrência às relações sociais e instaurar o modelo da empresa em todas as instituições, inclusive as públicas. Nessa direção, Dardot e Laval (2016) apontam duas transformações importantes:

De um lado, a lógica gerencial unifica os campos econômicos, sociais e políticos e cria as condições para uma luta transversal; de outro, desconstruindo sistematicamente todas as instituições que pacificavam a luta de classes, essa lógica “terceiriza” o conflito e dá a ele um caráter de contestação global do Estado empresarial e, por conseguinte, do novo capitalismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 285).

Assim, o neoliberalismo se apresenta como uma guerra, uma estratégia política de transformação da sociedade segundo o viés concorrencial, o que pressupõe o enfraquecimento ou eliminação das forças opositoras com o objetivo único de impor à sociedade novas normas de funcionamento global. Essa ordem determina o novo *modus operandi* do Estado e do próprio indivíduo, bem como as novas relações na sociedade civil. Dardot e Laval (2016, p. 97) apontam que “longe de constituir um governo mundial ou um império, a nova sociedade civil estabelecerá relações pacíficas entre povos independentes, graças ao fortalecimento da divisão mundial do trabalho”.

É no bojo das relações de poder mundializadas que situamos nossa discussão sobre o neoconservadorismo no campo do poder e o modo como ele tem influenciado as tomadas de decisões no campo da educação, adaptadas às características da racionalidade neoliberal.

1.3 Neoconservadorismo e a educação: a preparação do solo

Como já exposto, o neoliberalismo é uma política de meios, e por isso necessita de um suporte político, uma “governamentalidade” (LAVAL, 2020) para operar, na qual o poderoso mercado dita as regras do jogo, afinal, “regras são regras”¹⁹. De acordo com Bianchetti (2001), a história dos processos políticos, a partir das últimas três décadas do século XX, pode ser considerada uma etapa da hegemonia neoliberal e um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental.

Esses processos também podem ser caracterizados como uma revolução conservadora, com o ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo* capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia. Fazendo referência a Macpherson (1978), Bianchetti (2001) aponta que

este modelo se inclui na caracterização *elitista-pluralista*, sendo uma de suas características principais a que considera:

- a) que a democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos, e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais;
- b) que o mecanismo consiste em uma competição entre dois ou mais grupos, escolhidos por si mesmos, de políticos (elites) agrupados em partidos políticos para os votos que os qualificarão a governar até as eleições seguintes (MACPHERSON, 1978 apud BIANCHETTI, 2001, p. 19).

Assim, o funcionamento democrático da sociedade se transforma em disputas entre grupos políticos reunidos em partidos políticos, e a democracia se torna um mecanismo de mercado, que tem em sua base uma visão economicista da sociedade, segundo a qual o poder político é dinheiro e o Estado é uma instituição com a possibilidade de acumular poderes limitados (BIANCHETTI, 2001). Temos assim um modelo de Estado forte para o capital e mínimo para as políticas sociais. Nesse contexto, a “democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p. 14).

Sendo o neoliberalismo uma política de meios, precisa que suas sementes sejam lançadas nos mais diversos campos para que cresçam como árvores frondosas e alcancem os objetivos que lhes são propostos. Há de se considerar também que as sementes têm seus

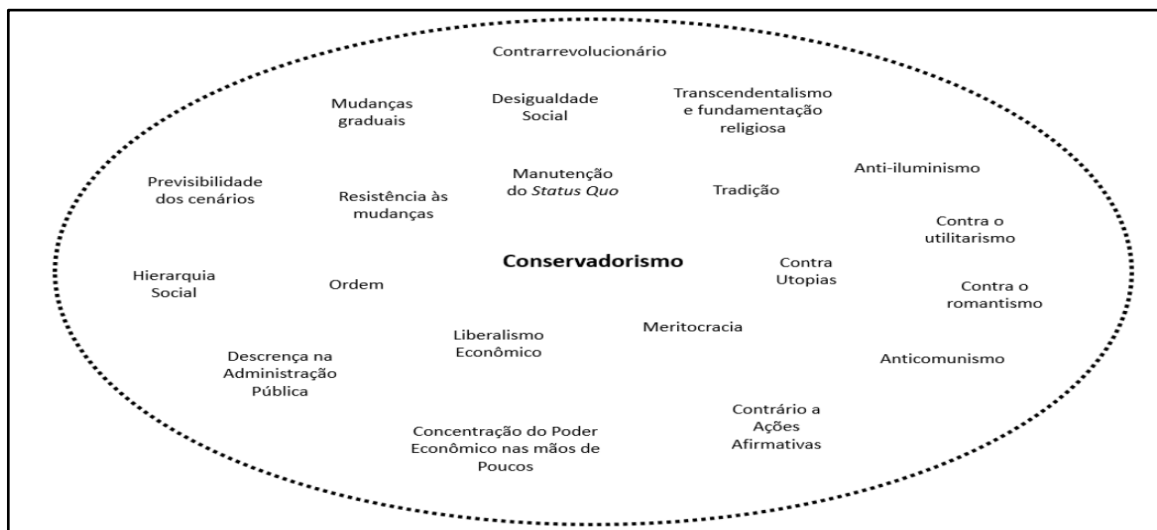
¹⁹ Frase do Pequeno Príncipe no planeta onde só havia lugar para um poste de iluminação e um acendedor de postes.

cultivadores, os agentes sociais, que investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador, variável segundo o lugar e o momento que ocupam no espaço social (BOURDIEU, 2014).

Esses agentes possuem capital – cultural, social, político e simbólico – não apenas para semear, mas também para regar as sementes lançadas, fazer diferentes cruzamentos genéticos e ganhar cada vez mais força no campo do poder, agindo de forma a influenciar e definir a produção das políticas públicas. Eles apresentam e representam discursos, arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles envolve disputas e embates. Dentro do espectro político/educacional, localizamos os grupos da direita e suas agendas conservadoras. De acordo com Apple (2003, p. 10), “boa parte da direita está profundamente envolvida com transformações radicais”. Ela coloca em questão a esfera pública, e “as instituições educacionais têm ocupado um lugar central nas críticas direitistas” (APPLE, 2003, p. 10).

Beck e Santos (2022) procederam a uma revisão de literatura a partir do que chamam de “clássicos das escolas de pensamento político-ideológico” do conservadorismo e do neoconservadorismo²⁰ para caracterizar o movimento conservador no contexto internacional. Somadas a essa revisão, também apresentam análises feitas por Apple (2001, 2003, 2004, 2012). Os autores apresentam uma síntese das características marcantes do pensamento conservador, apresentada a seguir (Figura 1).

Figura 2: Características do pensamento conservador



Fonte: BECK; SANTOS, 2022, p. 15.

²⁰ “Burke [...], em suas reflexões sobre a Revolução Francesa; Kirk [...], que explicou a formação da mente conservadora; Rand [...], que defendeu menor intervenção do Estado nas esferas regulatórias e econômicas; Sowell [...], um economista que abordou questões raciais, sociais, educacionais e econômicas sob a perspectiva conservadora; e Scruton [...], que explicou o conservadorismo de forma sucinta, concisa e direta” (BECK; SANTOS, 2022, p. 11).

Valemo-nos dessa revisão para compreendermos as características do pensamento conservador apresentadas pelos autores e melhor entender os conceitos de conservadorismo e neoconservadorismo, no contexto atual revestidos de sentidos e significados que ganharam contornos de uma guerra ideológica. Trata-se da defesa da “retomada da ideologia conservadora de cunho contrário à esquerda política, anticomunista, tradicionalista e moralizante, principalmente pela influência americana no anseio neoconservador de ‘exportar’ sua democracia para o resto do mundo” (BECK; SANTOS, 2022, p. 16). Nessa guerra ideológica, o campo da educação tem sido arena de muitas disputas por diferentes agentes.

Nessa direção, Apple (2003, 2005) analisou a “temporada de caça à educação” (APPLE, 2003, p. 1) a partir dos processos que o autor denomina “modernização conservadora”, que define como:

a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre o currículo e valores de “novas propostas de gerenciamento” para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis (APPLE, 2005, p. 29).

Essas leituras da realidade, nas quais os referidos autores analisam o que vem acontecendo na sociedade atual a partir da onda conservadora e neoconservadora e o projeto político-pedagógico estadunidense na passagem do século XIX para o século XX, também podem ser aplicadas para nações como o Brasil, que tem mostrado uma guinada ideológica direitista.

A direita não é um movimento unitário, é uma coalizão de forças que reúne diferentes grupos e interesses e apresenta pautas comuns e conflitantes entre si, que precisam ser examinadas para compreendermos o modo como esse grupo se organiza em prol de seus objetos de atuação, sendo o principal deles a nossa noção de senso comum, “alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele” (APPLE, 2003, p. 11). Altera-se assim o nosso modo de ver, ser e estar no mundo, nossa identidade.

Apple (2003) ainda afirma que tanto a política da educação quanto a alteração da noção de senso comum desempenham papel importante para desvelar o mapa da direita, pois “existem palavras-chave que vêm constantemente à tona nos debates sobre educação”: mercados, padrões de qualidade, Deus e desigualdade (APPLE, 2003, p. 12). Essas palavras carregam em suas raízes o simbolismo e a representação de grupos e concepções, e são a “base de sustentação para as formas segundo as quais o poder diferencial atua em nossa vida cotidiana” (APPLE, 2003, p. 12).

Esse poder diferencial é um poder simbólico, ou seja,

é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Os efeitos reais podem ser percebidos no modo como estas “palavras-chave” se relacionam com outros conceitos revestidos de sentido e significado que se estabelecem nas relações sociais, tais como

democracia, liberdade, opção, moralidade, família, cultura e uma outra série de conceitos-chave. E cada um desses, por sua vez, é intertextual. Todos eles estão ligados a toda uma série de pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e políticas “apropriadas” (APPLE, 2003, p. 12).

Como já mencionado, esse movimento em prol da mudança do senso comum acontece a partir da coalizão de forças de grupos distintos, com uma aliança de bases amplas acerca de questões que se relacionam com as palavras e conceitos-chave que circundam o imaginário direitista, germinado sob uma liderança geral em questões relativas à previdência social, à economia e à educação. Apple (2003) identifica quatro grupos que atuam de forma direta nessa agenda da modernização conservadora: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média.

Os neoliberais são o grupo com o capital simbólico mais poderoso na sustentação da modernização conservadora, pois atuam diretamente no que já denominamos aqui de uma nova racionalidade, a econômica, que opera a partir da “estranha combinação de mercantilização, por um lado, e centralização do controle, por outro” (APPLE, 2005, p. 30), orientada pela visão de um Estado fraco. Nesse sentido, “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (APPLE, 2003, p. 44). Nessa lógica de pensamento é que se sustentam o enfraquecimento e os ataques às instituições públicas, principalmente às escolas, as quais, segundo os neoliberais, geram muitos gastos e poucos resultados. “A eficiência e uma ‘ética’ da análise custo-benefício são as normas dominantes” (APPLE, 2003, p. 44) no processo de “avaliação” das escolas.

Os alunos são vistos como capital humano para competir eficiente e efetivamente na sua futura condição de trabalhadores, e por isso todo capital financeiro investido nesses alunos

precisa ser – convertido em resultados que possam ser quantificados e mensurados. Os ataques às instituições públicas se dão justamente por causa da suposta “não produção de resultados” – os resultados que o mercado precisa receber, mão de obra qualificada e barata, e se possível, bons operadores de máquinas que funcionem como elas, sem pensar ou mesmo questionar o que estão fazendo. “Portanto, para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com os nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade” (APPLE, 2003, p. 45).

Nessa nova racionalidade, a ideia de “consumidor” é crucial para compreendermos as mudanças no campo da educação, que passa a ser um produto a ser consumido, e, pela lógica do consumo, comprado. Logo, precisa-se de bons produtores desse produto, e o consumidor precisa ter “liberdade de escolha” na hora de adquiri-lo. “A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é a garantia da democracia” (APPLE, 2003, p. 45); por conseguinte, “a democracia é transformada em práticas de consumo” (APPLE, 2003, p. 46), transformando assim o conceito de democracia, que é político, em um conceito econômico.

O conceito de democracia, em sua origem, é fruto de uma experiência histórica que representa “momentos fundamentais no processo de elevação do *demos* à condição de cidadania” (WOOD, 2011, p. 177) na sociedade ateniense. Ele sofre alterações no curso da história, como o conceito moderno de democracia, que “pertence em tudo – ou em grande parte – exceto no nome, a uma trajetória histórica diferente, cujo exemplo mais evidente é a experiência anglo-americana” (WOOD, 2011, p. 177). Exceto no nome, pois a palavra democracia, etimologicamente de origem grega, pode ser dividida da seguinte maneira: *demos* (povo) e *kratos* (poder). Assim, temos o “povo” e poder juntos, em uma mesma palavra. Seria, então, o “governo do povo”.

A elevação do “povo”, as classes subordinadas, a um *status* civil único, o de cidadão, se entrelaça com o movimento histórico originado no feudalismo europeu e culminado no capitalismo liberal. “Se o cidadão-camponês é a figura mais representativa do primeiro drama histórico, o do segundo é o barão feudal e o aristocrata Whig”²¹ (WOOD, 2011, p. 177). Pobre camponês. Assim como o Pequeno Príncipe, que se surpreendeu com o rei por tê-lo reconhecido como súdito sem nunca o ter visto, o camponês acreditou que poderia ser cidadão, ter algum direito de fato, “poder de escolha”. Ele não sabia que, no mundo dos reis, a lógica é uma só:

²¹ De acordo com Wood (2011, p. 117): “Whig: partido político que surgiu depois da revolução de 1688 e que pretendia subordinar o poder da coroa ao do parlamento; foi substituído no final do século XIX pelo Partido Liberal”.

“todos os homens são súditos”²². Nesse mundo, o poder é coisa de quem tem capital, se possível, cultural, político, econômico e social, e o povo é justamente quem não tem o poder. Serão sempre os súditos no mundo dos reis e dos poderosos senhores.

Isso é contraditório, se pressupomos que a democracia institui uma sociedade democrática, justa e igualitária. “A democracia determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, é o único regime político que é também a forma de existência política [...] ela é a vontade da maioria e das minorias” (CHAUI, 2020)²³. Mas quem são os sujeitos que compõem as majorias e as minorias? Fizeram-nos acreditar que as minorias (pretos, mulheres, pobres, LGBTQIA +) deveriam se organizar como grupo para lutar por seus direitos contra as majorias (homens brancos com poder).

Contudo, a maioria somos nós, o povo, composto por todas as “minorias”. A minoria, de fato, são os que têm o poder, os homens brancos. Percebe-se, assim, que vamos deixando de nos reconhecer: quanto mais a identidade de um povo é retirada, mais a ideia de “indivíduo” ganha força. É o clássico “cada um por si, e...”. A outra parte desse dito popular não vou preferir aqui, porque Ele também deixou de ser de todos, pois “todos” é o povo.

Wood (2011, p. 181) afirma que,

em certo sentido, a criação da soberania individual foi o preço pago pela multidão trabalhadora para entrar na comunidade política, ou para ser mais preciso, no processo histórico que gerou a ascensão do capitalismo e o trabalhador assalariado “livre e igual” que se juntou ao corpo de cidadãos, foi o mesmo processo em que os camponeses foram despossuídos e desenraizados, arrancados de sua propriedade e de sua comunidade, com seus direitos comuns e costumeiros.

Na sociedade capitalista regida pela ordem neoliberal, “o ideal do cidadão é o ideal do comprador” (APPLE, 2003, p. 46). O indivíduo, cada vez mais isolado, passa então a ser enxergado e a se enxergar como um consumidor, sem qualquer identidade, pois esta já lhe foi arrancada, seja ela de raça, de classe ou de gênero. Apple (2003) usa as metáforas do consumidor e do supermercado para ilustrar o indivíduo consumidor que vai fazer compras, e nos chama atenção para outro ponto relevante nesta discussão, a questão dos privilégios, uma marca por excelência do capitalismo liberal. Quem são de fato os indivíduos que entram no mercado e têm condições reais de fazer escolhas?

Fazer escolhas é um tipo de poder, e ter o poder de fazer escolhas pressupõe liberdade. Como já mencionado, liberdade é uma das palavras-chave do ideário conservador no que se

²² Saint-Exupéry, 20XX, p. XXX.

²³ Videoaula “Breve história da democracia - Marilena Chauí”, disponível no canal do YouTube da editora Boitempo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5DOLQ>>. Acesso em: 8 mar. 2023.

refere à educação, o que indica uma alteração do terreno sociocultural, da política e do discurso educacional, bem como o desenvolvimento do “quase mercados” nesse campo. Assim, a educação também se torna um produto a ser vendido no mercado. Se concebemos a educação como um direito, é inconcebível pensá-la como um produto. A estratégia então, é mudar a forma como a educação é pensada, uma estratégia ideológica a longo prazo de legitimação de seu “valor” como garantia do direito constituído e do “sentido” da necessidade social (APPLE, 2003, 2005).

É nessa perspectiva que a combinação de neoliberalismo e neoconservadorismo ganha força no campo educativo. “Para se comercializar algo como a educação, primeiro ela deve ser transformada em um *commodities*, um ‘produto’. O produto, então, se destina a atender a diversos fins” (APPLE, 2005, p. 46). Conforme Brandão (2007), a educação é uma prática humana e social que tem como fim a criação da cidadania democrática e crítica. Ao dissociá-la de sua dimensão humana e social, oculta-se o interesse político por trás disso, a fim de usá-la como uma arma de controle e inclusive conduzi-la para direções divergentes da sua função precípua. É com esse viés que a racionalidade neoliberal concebe a educação, dissociada de sua dimensão humana e social, com finalidades diversas, uma das quais é atender os anseios do mercado em linha com a agenda neoconservadora.

Por isso, o grupo dos neoliberais é o mais influente na sustentação da modernização conservadora, atuando em conjunto com os neoconservadores que anseiam pelo retorno da disciplina e do saber tradicional, que seria uma educação “pura”, sem “viés ideológico”. Nesse cenário, o grupo dos populistas autoritários ganha força no campo educacional. Esse grupo é constituído pelos “fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores” que veem no campo educacional a possibilidade do retorno de Deus – aquele deus que já mencionamos e que não é de todos, é o deus deles – a todas as instituições. Para que esses resultados sejam alcançados, é necessário que se tenha um mapa estratégico e que o gerencialismo esteja operando na educação. É aqui que entra o grupo da nova classe média, composto de “gerentes e de profissionais qualificados” (APPLE, 2003, 2005).

A partir desses referenciais, analisamos no capítulo a seguir o avanço da agenda neoconservadora no Brasil e o modo como foi ganhando espaço e força no campo social e por conseguinte no educacional.

2 O AVANÇO DA AGENDA NEOCONSERVADORA NO BRASIL: ELES COMEM BAOBÁS TAMBÉM?

*Eu não entendi porque lhe importava tanto se os carneiros comiam arbustos. Mas o Pequeno Príncipe acrescentou:
– Logo eles comem os baobás também?
Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe*

Nesta seção buscamos compreender como acontece o avanço da agenda neoconservadora no Brasil e como ela tem criado raízes e gerado arbustos no campo educacional. Para tanto, discutimos a redefinição do papel do Estado e do público não estatal no Brasil (PEREIRA; GRAU, 1999) e sua relação com agenda neoconservadora (APPLE, 2003, 2005) no campo da educação. Também tecemos uma linha histórica da proliferação dessas sementes no Brasil (BECK; SANTOS, 2022; MACHADO, 2019; PEREIRA; GRAU, 1999; ROCHA, 2018, 2020), que ganham contornos de um projeto de sociedade e, por conseguinte, de um projeto educativo. Analisamos a produção discursiva da extrema direita no Brasil e as movimentações de alguns agentes/sujeitos com capital simbólico importante nesse campo político, com discípulos atuantes no governo Bolsonaro e no terreno da alfabetização.

O Pequeno Príncipe acreditava que os baobás eram um grande problema para o seu planeta. Pediu ao piloto que lhe desenhasse um carneiro, acreditando que ele pudesse comer baobás, já que carneiros comem arbustos. O Pequeno Príncipe, assim como eu, ao iniciar esta pesquisa, ainda não sabia diferenciar os arbustos dos baobás. Em face da complexidade da sociedade atual, constato que é urgente e necessário que professores e pesquisadores saibam fazer essa diferenciação.

2.1 A redefinição do papel do Estado e o público não estatal

O final do século XX, mais precisamente as décadas de 1980 e 1990, demarca um período histórico e político importante para compreendermos a definição e redefinição do papel do Estado frente à ordem neoliberal. Nas relações de poder entre sociedade civil e sociedade política, percebe-se um movimento de aproximação entre os poderes Executivo e Legislativo e o empresariado brasileiro a partir do final da década de 1990, marcado pela reorganização das políticas públicas, com programas de estabilização econômica e reformas estruturais orientadas para o mercado, como as privatizações, a liberalização comercial e a abertura externa (MARTINS, 2013, p. 17).

A esse respeito, Pereira e Grau (1999) apontam que,

nos anos 80, assistimos a onda neoconservadora com sua proposta do Estado mínimo; nos 90, quando começa a tornar-se claro o irrealismo da proposta neoliberal, o movimento em direção à reforma ou, mais propriamente, a reconstrução do Estado se torna dominante (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 15).

O pano de fundo dessa reconstrução é a crise mundial generalizada, acentuada pelo processo de globalização, dado o aumento da competitividade internacional e a redução da capacidade dos Estados nacionais de protegerem suas empresas e seus trabalhadores. Esse contexto ocasiona, por um lado, problemas de ordem social, tais como a concentração de renda e o aumento da violência, e por outro lado um novo modo de organização social, além da própria reforma do Estado. Entre essas inovações destaca-se a organização dos serviços públicos não estatais (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 15-16).

As organizações de serviços públicos não estatais são também conhecidas por “terceiro setor”, “setor não governamental” ou “setor sem fins lucrativos” (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16). O espaço público não estatal pode também ser reconhecido como o “espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos” (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16). Adotaremos nesta discussão a definição de público não estatal apresentada por Pereira e Grau (1999), que dá mais precisão ao tema de que se trata: “são organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque voltadas ao interesse geral; são ‘não estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais” (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

Essas organizações abrem caminho para a redefinição do papel do Estado, o fortalecimento do agente mercado no campo político e econômico e a noção de uma terceira esfera agindo no campo do poder, a chamada “sociedade civil”.

A sociedade civil é, de fato, um conceito político, já que envolve poder. É formada por indivíduos com poder derivado de sua riqueza, de seu conhecimento ou de capacidade organizadora, por organizações corporativas e por entidades públicas não estatais, do terceiro setor [...]. (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 19-20).

Assim, a sociedade civil é aquela que se organiza, movimenta e age no campo do poder de acordo com o capital que possui. De acordo com Peroni (2013), é no setor público não estatal que a atual social-democracia se define como uma terceira via que atua a fim de redefinir o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, criando assim a ideia de um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital. “As políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre público e privado” (PERONI, 2013, p. 21).

Historicamente, a interferência do setor privado no setor público no Brasil é uma marca presente desde o Império. Caracteriza o Estado patrimonialista “a ação intrinsecamente demoníaca do Estado contraposta à ação intrinsecamente virtuosa do mercado. Essa é a ideia-força fundamental do liberalismo brasileiro” (SOUZA, 2015, p. 39). Em um Estado patrimonialista, o poder está na mão de quem tem capital, principalmente, econômico e político. Assim, o Estado brasileiro se constitui e se reconstitui elaborando e reafirmando a violência simbólica a partir da reprodução da forma patrimonialista de exercício de poder dos colonizadores.

Fazendo referência a Max Weber (1985) acerca da noção de patrimonialismo, Souza (2015) aponta que o Estado patrimonialista, no sentido mais formal, é uma variação do tipo de dominação tradicional, em que o campo político se articula e se define enquanto tal a partir do peso relativo da relação triádica entre o líder, o quadro administrativo e os dominados. A “delegação do poder” entra em cena, “já que o exercício do poder sobre grande número de pessoas e extenso território exige o quadro administrativo como intermediário entre a liderança e os liderados” (SOUZA, 2015, p. 43). Essa necessidade de “delegação de poder” criará as condições para o surgimento das mais diversas formas de dominação.

Para Souza (2015, p. 48), a atuação do Estado brasileiro está fundamentada em uma noção do patrimonialismo como “mal de origem”, o que dá margem para que uma suposta “elite” incrustada no Estado se posicione no tecido social como “os donos do poder”. Essa suposta “elite” comporta a chamada “nova direita” brasileira, e consideramos que o avanço da agenda neoconservadora no Brasil está diretamente relacionado a ela, que opera a partir da combinação entre o liberalismo econômico com o autoritarismo social. Uma retomada do percurso histórico dessa “nova direita” nos ajuda a entender como chegamos ao atual cenário político e social brasileiro, que está sendo enredado pelo discurso neoliberal e neoconservador, presente nas grandes manifestações ocorridas em 2013 e no golpe de Estado ocorrido em 2016, e que chega ao poder em 2018, com eleição à presidência do Brasil de um candidato da extrema direita.

Rocha (2021, p. 6) aponta que “o bolsonarismo, que teve início entre 2014 e 2015, se apoiou em outro fenômeno político, cuja trajetória remonta a quase quinze anos: o surgimento de uma nova direita brasileira”. Mas, afinal, se ela é denominada como nova, precisamos compreender o que de fato é novo na nova direita. Rocha (2021) aponta que a nova direita

é nova em comparação com a direita atuante desde a época da redemocratização, pautada pelos marcos do pacto de 1988. A partir de 1988 passou a vigorar no país um pacto democrático progressista baseado em uma nova Constituição, que ficou conhecida como Constituição Cidadã, e em um arranjo de governabilidade específico

que prevê a necessidade de governar a partir da manutenção de grandes coalizões políticas, o chamado “presidencialismo de coalizão” (ROCHA, 2021, p. 13).

O novo ordenamento legal demarca a ruptura com o modelo político da ditadura militar e abre espaço para discussão às camadas menos favorecidas da sociedade. Os excluídos entraram na cena política, e claro, isso não agradou aqueles que até então tinham suas posições estabelecidas no campo do poder. O novo arranjo de governabilidade previa a necessidade de pactos políticos no chamado presidencialismo de coalizão. Rocha (2021, p. 14) destaca que, “com o tempo, grupos à esquerda e à direita, sobretudo durante os governos petistas, sentindo que tinham pouca voz e representatividade na esfera pública tradicional, passaram a circular seus discursos em fóruns alternativos”.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF de 88), conhecida como Constituição Cidadã, fruto das mobilizações da sociedade civil, sobretudo nas décadas de 1970 e 80, assinala o fim de um período de 21 anos marcado pelo autoritarismo e pela repressão estatal durante a ditadura militar. No atual cenário, há uma novidade no campo da direita: a demanda pelo fim do pacto democrático corporificado na CF de 88 (MIGUEL, 2019; ROCHA, 2021). Em um primeiro momento, essa demanda aconteceu de forma “envergonhada”, como uma marca da nova direita, pois se autodenominar “de direita” seria o mesmo que se posicionar pró-ditadura, e “tal autodenominação acabou sendo substituída por outra mais amena: “centro” (ROCHA, 2021, p. 15) por políticos, ideólogos, simpatizantes e eleitores, a chamada “direita envergonhada” (ROCHA, 2020).

Houve, assim, entre os anos 1990 e 2000, uma crescente demanda contra os avanços democráticos possibilitados pela CF de 88, relacionados à melhoria de serviços públicos, ao combate à corrupção e às desigualdades sociais, de gênero, orientação sexual e raça. Grupos minoritários que até então tinham pouca ou nenhuma voz no campo político passaram a conquistar maior legitimidade para suas pautas e reivindicações, em meio a avanços e retrocessos (ROCHA, 2021).

Nesse cenário, contudo, a democracia parecia ter vencido o autoritarismo, e “todos os atores políticos relevantes reconheciam que, para chegar ao poder, a única alternativa era jogar o jogo democrático” (MIGUEL, 2019, p. 18). A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002 parecia confirmar esse diagnóstico. A trajetória política de Luiz Inácio da Silva começa em 1969, quando se engajou nas atividades do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo (SP). Eleito em 1975 presidente do Sindicato, passou a ser cognominado Lula, apelido que adotou como sobrenome. Em 1979, liderou a primeira greve operária do ABC Paulista na ditadura militar. Após longa negociação, envolvendo patrões, lideranças sindicais e governo,

no dia 13 de maio de 1979 o Lula, anunciou, no estádio de Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, um acordo entre as partes, diante de 80 mil trabalhadores.

Em 1980, Lula foi indiciado pela Lei de Segurança Nacional e preso com outros operários e sindicalistas durante 31 dias. A trajetória política de Lula se entrelaça com a do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado por ele em 1980, com operários e intelectuais. Em 1986, Lula foi o deputado federal mais votado, e compôs a Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a CF de 88. Em 1989, concorreu como candidato a presidente da República e foi para o segundo turno contra Fernando Collor de Mello. Lula não venceu a disputa mas consolidou-se como principal líder da esquerda no país.

Lula voltou a se candidatar a presidente nas eleições de 1994 e 1998, e repetiu o segundo lugar por duas vezes na disputa eleitoral, perdendo para Fernando Henrique Cardoso (PSDB), mas sem conseguir levar as disputas para o segundo turno. Na campanha presidencial de 2002, Lula venceu o pleito no segundo turno, derrotando José Serra (PSDB) e dando início a uma série de vitórias petistas em eleições presidenciais.

Miguel (2019, p. 18) destaca que,

para alguns analistas, como André Singer, as políticas compensatórias das administrações petistas, que mostravam o Estado brasileiro finalmente preocupado com a situação dos mais pobres, estariam promovendo um realinhamento de expectativas cujo resultado era a ampliação da área de consenso entre os atores políticos mais relevantes.

Contudo, essa falsa ideia de “área de consenso entre os atores políticos” não durou muito tempo. A vitória de Lula na eleição para seu segundo mandato, no auge de sua popularidade, contribuiu para que a elite brasileira começasse a agir e declarar sua inconformidade com as modestas políticas sociais dos governos petistas.

De acordo com Rocha (2020, p. 85),

é possível dizer que o auge do lulismo, entre os anos 2006 e 2010, coincidiu com o auge do fenômeno da direita envergonhada, e até mesmo quem não se reivindicasse explicitamente de direita enfrentou dificuldade em organizar manifestações antipetistas/antilulistas em meio ao auge do lulismo sem ser menosprezado ou ridicularizado no debate público.

Logo, uma estratégia que merece destaque e que remonta ao caminho que percorremos até chegar ao auge da extrema direita no Brasil é a articulação da direita, não mais envergonhada, com a criação de comunidades no Orkut, rede social que precedeu o Facebook e que alcançou grande popularidade no Brasil entre 2005 e 2008 – período que também marca os escândalos envolvendo a cúpula do Partido dos Trabalhadores no esquema de corrupção do mensalão.

Em meio à denúncia do escândalo do mensalão, que atingiu em cheio a cúpula do primeiro governo Lula, as comunidades do Orkut, assim como blogs e demais fóruns da internet existentes na época, abriram a vozes pouco ou nada ouvidas na esfera pública tradicional novos espaços de debate e discussão de ideias no campo da direita. A grande novidade dessas falas em relação à direita que atuava na esteira da redemocratização é justamente sinalizar uma ruptura com o pacto de 1988, e, para tanto, a nova direita emergente passou a apostar na substituição de seu substrato progressista por um novo amálgama de ideias: o ultraliberalismo-conservador (ROCHA 2020, p. 15).

A nova direita ganhava assim espaço e voz, sequestrando o discurso político no campo digital e abrindo caminhos para o golpe em 2016 e todos os seus desdobramentos políticos. Como bem apontam Singer, Araujo e Belinelli (2021, p. 211), “agir para bloquear o pior virou lema desde 2016”.

2.2 A guerra ideológica bolsonarista: o poder das sementes lançadas em um terreno pronto para recebê-las

A disputa no campo político do Brasil em 2018 fica ainda mais evidente no conflito que se estabelece com a chegada ao segundo turno da eleição de representantes singulares da polarização que o país vivia (e ainda vive) entre esquerda e direita, respectivamente, Fernando Haddad (PT) e Bolsonaro (PSL). Essa polarização, ainda mais inflamada no país desde o golpe contra a presidenta Dilma, em 2016, abriu margem para a ascensão de grupos dispostos a instaurar, de fato, um novo projeto político-ideológico para o país, pautado na “produção conservadora do discurso que incorpora a linguagem progressista, avançando, simultaneamente, elementos-chave das agendas neoliberais e neoconservadoras” (APPLE, 2005, p. 23).

Na proposta de governo intitulada “O caminho da prosperidade – Bolsonaro 2018”, apresentada em formato de apresentação do PowerPoint²⁴ com 81 slides, a abertura é o slogan da campanha, e do governo, de Bolsonaro “BRASIL ACIMA DE TUDO DEUS ACIMA DE TODOS”²⁵, que é fundamentado no texto bíblico de João 8:32: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”. O texto de abertura tem como título “BRASIL LIVRE”:

Propomos um governo decente, diferente de tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral e fiscal. Um governo sem toma-lá-dá-cá, sem acordos espúrios. Um governo formado por pessoas que tenham compromisso com o Brasil e com os brasileiros. Que atenda aos anseios dos cidadãos e trabalhe pelo que realmente faz a

²⁴ “Proposta de Plano de Governo” (2018). Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

²⁵ As expressões apresentadas em caixa alta respeitam o formato contido na publicação original da Proposta de Plano de Governo (2018).

diferença na vida de todos (O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2018, p. 2, grifos nossos).

O discurso conservador é evidenciado logo na primeira frase, que propõe um governo diferente daquele que jogou o Brasil em uma “crise ética, moral e fiscal”, um ataque explícito aos governos de esquerda que o antecederam, endossando o discurso do grupo golpista atuante desde 2016, e que assumiu o poder em 2019. O discurso desse grupo esteve pautado na ideia de “existência de uma ideologia de esquerda ‘marxista’, que teria dominado o Brasil desde a década de 1980, fazendo-se, pois, necessário ‘desconstruir’ e ‘desfazer’ essa ideologia presente na sociedade e no Estado” (OLIVEIRA; AMARAL, 2020, p. 17).

Assim, a proposta de “governo diferente” é a de um governo de destruição, como disse o próprio Bolsonaro, já eleito, em discurso proferido para lideranças políticas norte-americanas, durante um jantar na embaixada brasileira nos EUA, no dia 17 de março de 2019: “Nós temos é que *desconstruir* muita coisa. *Desfazer* muita coisa. Para depois nós começarmos a fazer. [...] Que eu sirva para que, pelo menos, eu possa ser um ponto de inflexão, já estou muito feliz [...] *O nosso Brasil caminhava para o socialismo, para o comunismo*” (METRÓPOLES, 2019, grifos nossos).

Infere-se desse discurso que Bolsonaro cumpriu o que prometeu. O que se viu desde que Bolsonaro e seu grupo assumiram o poder foi um capítulo da história brasileira marcado pela destruição, tendo como estratégias a disseminação de informações falsas e/ou distorcidas, a implementação de reformas e ações políticas com aderência a uma agenda conservadora nos costumes, a acentuação da racionalidade neoliberal de governar e o crescimento vertiginoso de uma onda antidemocrática.

O primeiro ato da 56ª e atual legislatura do Congresso Nacional do Brasil, que evidencia bem a materialização da pauta neoconservadora, foi a apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 246/2019²⁶, que propôs a instituição do Programa Escola Sem Partido, protocolado na Câmara dos Deputados sob a autoria de Bia Kicis (PSL/DF) e outros parlamentares do PSL – até então, partido do presidente Bolsonaro e de alguns deputados de sua base aliada. É importante destacar que o movimento político Escola Sem Partido (ESP) é anterior à eleição de Bolsonaro. Contudo, compreender como ele nasce e ganha força no campo da política e da

²⁶ Autores: Bia Kicis - PSL/DF, Chris Tonietto - PSL/RJ, Carla Zambelli - PSL/SP, Caroline de Toni - PSL/SC, Gurgel - PSL/RJ, Carlos Jordy - PSL/RJ, Luiz Philippe de Orleans e Bragança - PSL/SP, Alê Silva - PSL/MG, Alexis Fonteyne - NOVO/SP, Kim Kataguiri - DEM/SP, Sóstenes Cavalcante - DEM/RJ, Julian Lemos - PSL/PB, Alan Rick - DEM/AC, Enéias Reis - PSL/MG, Joice Hasselmann - PSL/SP, Nelson Barbudo - PSL/MT e outros. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

educação brasileiras é importante para entender como o fascismo chegou ao poder no Brasil em 2018.

Essa movimentação aconteceu paulatinamente no espaço social, numa relação direta ao modo como determinados grupos foram se articulando e ganhando espaço nas discussões no campo da educação a partir de um poder simbólico materializado por um capital social e informacional. Sua expansão ficou evidenciada nas redes sociais principalmente a partir de 2002, com a criação do website *Mídia sem Máscara* e a expansão das comunidades no Orkut entre 2005 e 2008.

O movimento ESP foi fundado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo em Brasília, Miguel Nagib²⁷, e tem como bandeira o combate a uma suposta “doutrinação” política e ideológica nas escolas. A criação do movimento ESP se deu a partir da indignação de Nagib com um professor que teria comparado Che Guevara – um dos líderes da Revolução Cubana – a São Francisco de Assis – um dos santos mais populares da Igreja Católica. O pai católico, preocupado com a doutrinação político-ideológica e religiosa da filha, resolveu se manifestar, mas naquele momento, sua manifestação não surtiu o efeito esperado, como mostra a transcrição abaixo, retirada do site do *El País Brasil*²⁸:

Ela já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor”, conta. Ao terminar o documento, imprimiu 300 cópias e passou a distribuí-las no estacionamento da escola da filha. A iniciativa, entretanto, não deu nada certo. “Foi um bafafá e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou, diz (EL PAÍS, 2016).

Mesmo diante do desinteresse dos pais da comunidade escolar que tentou mobilizar, Nagib decidiu criar uma associação para lutar contra a doutrinação ideológica, política e partidária, e assim nasceu o movimento ESP em 2004 e foi criado o site “*escolasempartido.org*”, inspirado nas ações de um grupo de pais e estudantes nos EUA, movidos pelos mesmos ideais, no site *noindoctrination.org*²⁹. Segundo as informações do site do ESP,

²⁷ Miguel Nagib anunciou em 22 de agosto de 2022 o fim de sua participação no movimento ESP. Segundo Nagib, os canais administrados por ele também teriam as atividades encerradas. O anúncio aconteceu um dia após o Supremo Tribunal Federal (STF) considerar inconstitucional uma lei estadual de Alagoas inspirada no Escola Sem Partido, batizada de “Escola Livre”. Nagib já havia anunciado a suspensão das atividades do Escola Sem Partido em julho de 2019, seis meses depois da posse do presidente Jair Bolsonaro (sem partido). À época, em entrevista ao jornal *O Globo*, o advogado lamentou o que classificou de falta de apoio político por parte de Bolsonaro e disse que não tinha recursos para continuar tocando o projeto. Pouco depois, no entanto, Nagib retomou as atividades do movimento. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 9 mar. 2023.

²⁹ Página não disponível na web no período de desenvolvimento desta pesquisa.

O Escola sem Partido foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2022).

Essa reconstituição histórica do surgimento do ESP a partir da narrativa de seus idealizadores, que se estabeleceu como a versão oficial de sua formação, não é mera causalidade, muito menos uma narrativa neutra. Ela exerce o *poder simbólico* de constituir o dado pela enunciação, equivalente àquilo que é obtido pela força, graças ao efeito de mobilização, que reside em uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que estão sujeitos à estrutura do campo em que se produz e reproduz a crença, isto é, a legitimidade das palavras daquele que anuncia (BOURDIEU, 1989, p. 14).

O discurso de criação do ESP serviu para uma função específica, assegurar sua legitimidade no espaço social ao funcionar como paralelo para as pautas em torno das quais o movimento viria a se estruturar:

Defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores (PENNA; SALLES, 2017, p. 15).

Foi com esse discurso que o movimento ganhou notoriedade na sociedade brasileira, além de aliados, especialmente da classe política, com destaque para grupos conservadores. Em 2014, por meio do PL 7180/2014, apresentado pelo deputado federal Erivelton Santana, propôs-se a alteração do Art. 3º da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN) para incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa), e apensados” (BRASIL, 2014). Contudo a apresentação desse novo projeto de lei, no dia 4 de fevereiro de 2019, é um ato revestido de sentido e significado diante do contexto que antecede a eleição do presidente, e que reafirma o compromisso deste junto aos seus eleitores com um novo projeto educativo para o país (OLIVEIRA, 2020, p. 208).

O documento traz no anexo os deveres do professor, ou melhor, as proibições ao professor que deveriam ser afixadas em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, num cartaz³⁰ com os seguintes dizeres:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria. 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2014).

Também destacamos parte da justificativa do referido documento:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2014).

Esses dois fragmentos reúnem pontos-chaves para a apreensão do projeto explícito e implícito de educação e de governo então em curso e de sua relação com as políticas educacionais brasileiras, principalmente com o discurso da “ideologização” e da “doutrinação” da educação. Sobre ideologia e educação, Chauí (2016, p. 247) aponta que

Falar sobre “ideologia e educação” é quase como tentar uma dissertação sobre “Deus e sua época”, isto é, uma certa dose de insensatez. Tanto um tema como outro são inesgotáveis, pois não se pode falar de ideologia em geral nem de educação em geral, e, portanto, reuni-los parece rematada loucura.

Nesse artigo, intitulado “Ideologia e educação”, Chauí faz uma espécie de resumo da noção de ideologia como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir, com a finalidade de produzir uma

³⁰ “Art. 5º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores” (BRASIL, 2014).

universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. A lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam graças as suas lacunas e/ou silêncios; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese (CHAUÍ, 2016).

Assim, a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais, de modo a poder negar sua origem verdadeira. A anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação e uma lógica da ocultação. Por esse motivo, uma das operações fundamentais da ideologia consiste em passar do discurso de ao discurso sobre (CHAUÍ, 2016).

A fabricação de discursos, a interiorização do imaginário coletivo, a dissimulação e/ou ocultação dos acontecimentos históricos e das relações sociais são estratégias que a direita neoconservadora tem usado para atacar a social-democracia. E, na disseminação dessas ideias, sem dúvida o campo digital é o lugar onde são reproduzidas de forma mais rápida, usando um mecanismo que no campo digital é chamado de “identificação” ou “conexão”. Quando o usuário se identifica com o discurso que está do outro lado da tela, ou mesmo toma como verdade informações falsas, ele é influenciado por esse discurso nas mais diversas esferas da vida cotidiana. Isso também gera o sentimento de ver ali, naquela figura, falando para o mundo, o que esse mesmo usuário pensa e tem vontade de falar, mas não tem o capital necessário para tal.

Esse sentimento de conexão também pode ser gerado por identificação com determinados sujeitos. Exemplificaremos isso a partir de um sujeito que talvez você, assim como a pesquisadora, não reconhecia como uma figura que exerceu e continua exercendo grande influência na formação do discurso da extrema direita brasileira: Olavo de Carvalho. Primeiramente, precisamos deixar claro que nosso intento aqui é traçar a trajetória pública de Olavo de Carvalho a partir do material que levantamos na revisão bibliográfica da pesquisa.

Ensaísta, polemista, influenciador digital e ideólogo, Olavo Luiz Pimentel de Carvalho nasceu no dia 26 de abril de 1947, em Campinas, no estado de São Paulo, e faleceu em 24 de janeiro de 2022, em Richmond, Virgínia, EUA, vítima da covid-19. Carvalho se autointitulava “o maior pensador brasileiro vivo”, embora não tenha tido uma carreira acadêmica digna para tal título. Ele chegou a começar o curso de filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no entanto, não finalizou a graduação. Para sustentar a imagem de maior

pensador brasileiro vivo, ele se declarava autodidata, se exibindo nas redes com “conhecimento” sobre vários assuntos, tais como astrologia, jornalismo, educação e, claro, filosofia – a sua própria.

Heloísa de Carvalho,³¹ em parceria com Henry Bugalho, publicou em 2020 o livro *Meu pai, o guru do presidente: a face ainda oculta de Olavo de Carvalho*. Na face oculta, agora relevada, há um filósofo sem título, “pai de família” que diz defender os valores e princípios cristãos tão valorizados pela extrema direita e que tem entre seus principais detratores sua filha mais velha. Heloísa relata no livro que publicou uma carta aberta no Facebook em 17 de setembro de 2017³², que representou a ruptura definitiva com o pai. Nessa carta, Heloísa acusa Olavo de “colocar arma na cabeça dos seus filhos” e expõe outros atos da vida de Olavo, até então desconhecidos pela maior parte das pessoas que o admiravam.

Olavo de Carvalho reagiu imediatamente à carta da filha, publicando também uma carta aberta em sua página no Facebook (Anexo). Destacamos dessa carta alguns trechos que consideramos relevantes, dadas a exposição que Heloísa faz desses fatos em sua carta e em seu livro e a troca de acusações “em família”. Fato é que, tanto na carta quanto no livro, Heloísa realmente faz revelações que contradizem a imagem criada por Olavo e admirada pelos “olavistas”: a do homem branco, pai, conservador, católico, pensador, autodidata, o retrato perfeito para a elite conservadora do Brasil e do mundo.

No livro, Heloísa afirma: “meu pai não é o que as pessoas que o seguem pensam que ele seja” (CARVALHO; BUGALHO, 2020, p. 13). Ela relata sua relação com essa figura contraditória que se tornou o “guru” da direita brasileira por sua capacidade de ser “um líder de seita nato” (CARVALHO; BUGALHO, 2020, p. 21). A filha faz essa afirmação com base na trajetória de Olavo que, por volta de 1982, integrou a seita Tradição, derivada das práticas do líder espiritual Idris Shah, da qual Olavo saiu fugido, alegando estar sendo perseguido e atacado por seus companheiros. Em 1984, se converteu ao Islã e, com sua habilidade nata de “líder de seita”, conseguiu um considerável grupo de discípulos, incluindo ex-integrantes da seita

³¹ Heloísa de Carvalho Martin Arribas é Bacharel em direito e a filha mais velha de Olavo de Carvalho. De acordo com seu relato no livro publicado e com posts em suas páginas nas redes sociais, a relação com o pai sempre foi cheia de conflitos entre a figura pública de Olavo de Carvalho “pai de família cristão e conservador” e o pai Olavo Luiz Pimentel de Carvalho que rompeu com a filha e que a apelidava nas redes sociais de “o espermatozoide extraviado lá em Atibaia”.

³² Não encontramos a carta na página do Facebook, mas seu conteúdo pode ser visualizado na página da internet Diário do Centro do Mundo, publicada por Erika K. Nakamura em 17 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/em-carta-aberta-devastadora-filha-de-olavo-de-carvalho-acusa-o-pai-de-colocar-arma-na-cabeça-dos-seus-filhos/>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

Tradição, formando uma espécie de comunidade num sobrado no bairro da Bela Vista, em São Paulo (CARVALHO; BUGALHO, 2020, p. 13).

Mas, afinal, como essa figura tão contraditória conseguiu ganhar tanto espaço e poder discursivo, se tornando tão relevante no cenário político e social brasileiro? De acordo com Rocha (2021), Carvalho começou seu trabalho em prol da ascensão ideológica da pauta ultraliberal de extrema direita no Brasil através de sua ligação com membros do Instituto Liberal do Rio de Janeiro³³ e, em 1998, da criação de um blog intitulado *Sapientiam Autem Non Vincit Malitia* – “A sabedoria não é vencida pela malícia”³⁴. Olavo ainda

escrevia textos e artigos de opinião para o *Jornal da Tarde*, *Jornal do Brasil*, *Diário do Comércio*, *O Globo* e para a revista *Bravo!*, entre outros veículos, os quais reproduzia em seu site. Além disso, contava com vários livros publicados por editoras de menor expressão em que procurava criticar a esquerda nacional e o marxismo, como *A nova era e a revolução cultural: Fritjof Capra & Antonio Gramsci*, publicado em 1994, *O jardim das aflições*, de 1995, e os dois volumes de *O imbecil coletivo*, publicados, respectivamente, em 1996 e 1998 (ROCHA, 2021, p. 71).

Dessa forma, Carvalho foi se transformando em uma figura que conseguia se comunicar com uma parcela bastante específica da sociedade brasileira: aqueles que tinham capital econômico e social para ter acesso à internet em 1998 e assinar jornais e revistas com expressividade no campo da comunicação no Brasil. Essa mesma parcela da população estaria on-line no auge do Orkut no Brasil, em 2005. A esse respeito, Rocha (2021) aponta que,

entre os anos de 2005 e 2007, auge do Orkut no Brasil, o acesso à internet no país era bastante restrito a grupos formados sobretudo por adolescentes e jovens adultos com alta escolaridade, em sua maioria oriundos das classes A e B das regiões Sul e Sudeste. Eles possuíam computadores em casa ou frequentavam centros de acesso público pagos (lan houses e internet cafés) e utilizavam a rede principalmente para se comunicar, buscar informações e como fonte de lazer (ROCHA, 2021, p. 88-89).

Não demorou muito para que as comunidades no Orkut se tornassem redes sociais, não apenas no sentido de um espaço virtual, onde pessoas se relacionam, mas um espaço onde um “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18). Nos primeiros anos do Orkut no Brasil, de acordo com Rocha (2021) já era possível

encontrar duas comunidades formadas por leitores e admiradores da obra de Olavo de Carvalho: “Olavo de Carvalho” e “A Filosofia de Olavo de Carvalho”, uma comunidade formada por seus detratores, “Eu odeio Olavo de Carvalho”, mais tarde renomeada como “Olavo de Carvalho nos odeia” (ROCHA, 2021, p. 88).

³³ O Instituto Liberal, fundado em 1983 por um rico empresário de origem canadense no Rio de Janeiro, é o *think tank* voltado para a difusão do ideário pró-mercado mais antigo do Brasil (ROCHA, 2021, p. 8).

³⁴ Tradução de Rocha (2021, p. 71)

O discurso de Olavo de Carvalho parece se resumir a uma guerra cultural imaginária pela hegemonia ideológica, na qual ele afirmava veementemente ser o único pensador brasileiro vivo a combater o “gramscismo”³⁵ dominante no pensamento da esquerda brasileira. A esse respeito, Carvalho e Bugalho (2020) apontam que Olavo

se mune das mesmas táticas e os mesmos princípios que *atribui* a seus opositores, *calcado em factoides e deturpações conceituais* com o fito de convencer seus discípulos, mas usando táticas e princípios elaborados por Lênin, Gramsci ou Trotsky, e transforma-os em armas na guerra cultural continuada que ele próprio estabeleceu. Usa a lógica de que os fins justificam os meios, engendrada com ironia por Maquiavel, para destruir a esquerda que abomina (CARVALHO; BUGALHO, 2020, p. 7-8, grifos nossos).

Com sua filosofia de “combate à esquerda”, Olavo foi ganhando cada vez mais seguidores com sua leitura deturpada dos pensadores que ele classificava como do grupo político da esquerda e “ataques à organização de esquerda Foro de São Paulo” (ROCHA, 2018, p. 103).

O que temos diante de nós é um personagem que sequestrou o debate político, contaminou-o com uma linguagem tóxica, nociva e destrutiva pela qual propaga algumas das ideias mais descabidas que se possa imaginar, como a já famosa afirmação dele de que a Pepsi usaria células de fetos abortados como adoçante em seus refrigerantes, e tudo isto em prol de uma noção deturpada de Cristianismo e valores tradicionais (BUGALHO; CARVALHO, 2020, p. 7).

Essa figura, que reúne o “charminho crítico” que a elite econômica brasileira retratada por Souza (2015) tanto ansiava, teve grande influência no avanço da agenda neoconservadora no Brasil. Olavo de Carvalho, “guru” de Bolsonaro, foi o mentor intelectual da família Bolsonaro e de membros de seu governo. Por meio de suas redes sociais e outros espaços digitais, exerceu e, mesmo depois de morto, continua exercendo influência no discurso da direita brasileira (PATSHIKI, 2012). Olavo de Carvalho participou do referido jantar na embaixada brasileira nos Estados Unidos, com lideranças políticas norte-americanas e Bolsonaro, no dia 17 de março de 2019. O presidente agradeceu a parceria e disse: “em grande parte, devemos a ele a revolução que estamos vivendo” (METRÓPOLES, 2019).

³⁵ De acordo com Secco (2019), em publicação no blog da editora Boitempo, o termo “gramscismo” foi criado pelos “estertores da Ditadura Civil-Militar, a extrema-direita brasileira, os ideólogos militares que se voltaram para novas teorias que a esquerda brasileira debatia no final dos anos 1970, entre elas a de Antonio Gramsci”. Não existe “gramscismo” em Gramsci, essa é a autodescrição dos seus próprios criadores, baseadas em suas teorias fetichistas, o que revela seu *modus operandi*: “o uso de técnicas ideológicas de penetração cultural nos meios de comunicação para difundir a ideia de que há um núcleo conspiratório ‘marxista cultural’, de forma semelhante à conspiração ‘judaico-bolchevique’ do passado”.

Olavo também ocupa um lugar de influência na proposição da PNA, pois foi responsável pela indicação de alguns membros do governo Bolsonaro (2019-2022)³⁶, entre os quais Ricardo V. Rodrigues, o primeiro a ocupar o cargo de ministro da Educação no governo Bolsonaro, e seu sucessor Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que assinou o decreto que institui a PNA, além do titular da Sealf, Carlos Francisco Nadalim.

Compreender as táticas e operações que foram/são adotadas nos espaços de produção de discurso se faz uma estratégia de resistência aos abusos e desmandos promovidos pela ascensão da direita neoconservadora brasileira. Ademais, “a empresa do olavismo-cultural tem como principal escopo de atuação a ressignificação dos processos históricos brasileiros como forma de legitimação de um projeto de hegemonia a serviço da extrema-direita, no presente” (PEREIRA; BALESTRO, 2020, p. 327). “Olavismo” e “bolsonarismo” são variantes de uma mesma praga que insiste em nascer no solo brasileiro, e que foi ganhando espaço por meio de discursos que comportam em si a propriedade de se relacionarem a outros discursos.

Nesse sentido, na seção a seguir, nos valem da perspectiva da Análise Crítica do Discurso (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017) para a investigação de políticas educacionais, tecendo algumas considerações acerca da proposição da PNA a partir das relações entre o campo discursivo e o campo do poder, e situando esse debate no processo de definição das políticas públicas num cenário neoconservador em ascensão.

³⁶ A influência de Olavo na montagem do governo de Bolsonaro (2019-2022) supera a da bancada evangélica, cujo eleitorado foi crucial na vitória eleitoral, mas recebeu um único ministério (Mulher, Família e Direitos Humanos). A ascendência do escritor sobre o governo só se compara à do setor ruralista (que comanda o Ministério da Agricultura e deu aval à escolha do ministro do Meio Ambiente) e à da ala militar, responsável por quatro pastas (Defesa, Segurança Institucional, Secretaria de Governo e Infraestrutura) (BBC NEWS BRASIL, 2019).

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: “OS BAOBÁS NÃO SÃO ARBUSTOS”

Eu expliquei ao Pequeno Príncipe que os baobás não são arbustos, mas sim árvores grandes como igrejas e que, mesmo se ele levasse consigo uma manada de elefantes, esta manada não daria conta de comer um único baobá.

Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe

O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry estava convencido de que os baobás eram um grande problema, e a ideia de que eles pudessem se espalhar e fazer o seu planeta explodir o atormentava. Ele não conheceu o Pequeno Príncipe Preto para acabar com seu tormento e lhe dizer que o baobá é símbolo de resistência, que carrega nas suas raízes uma história. O problema é real, mas os baobás resistem.

Nesta seção tecemos algumas análises das lógicas de ação e de sentidos na elaboração da PNA sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Para tanto, retomamos a história da alfabetização no Brasil a partir do nosso levantamento bibliográfico, correlacionando-a à proposta de governo de Bolsonaro (2019-2022) e à proposição da PNA (2019), consideradas as relações entre o campo discursivo e o campo do poder para situar o debate no processo de definição das políticas públicas, num cenário neoconservador em ascensão (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017).

Considerar o contexto histórico e político do tecido social brasileiro no qual emerge a PNA e lançar um olhar para o campo educacional em que essa semente germina nos revelaram a movimentação de agentes nesse campo, não só para que ela nascesse em forma de decreto e já começasse a ser implementada, como também para mostrar que era uma erva daninha que insistia em nascer no terreno da alfabetização no Brasil. Não identificá-la e combatê-la tão logo ela nasceu acarretou grandes prejuízos para esse campo.

A escolha por retomar a história da alfabetização a partir de seus agentes – os que lutaram e os que permanecem lutando, em posições distintas, mas todas revestidas de capital simbólico na constituição do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil, em diferentes momentos históricos e políticos – não é neutra. Ela demarca nosso posicionamento em relação à instituição da PNA. Somos resistência, e nos posicionamos ao lado dos que estão resistindo. Acreditamos que “cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil” (BOURDIEU, 1930-2002, p. 24).

A pauta da “educação” ganhou visibilidade na Proposta de Plano de Governo (2018) de Jair Bolsonaro, bem como no seu primeiro ano de mandato presidencial. Em uma campanha feita por slogans e frases de efeito, sua compreensão em uma perspectiva discursiva precisa levar em conta que “o discurso e o social não se dissociam, porque qualquer ato social é ato de produção de sentido, estando marcado pelas lógicas de sentido que estruturam a vida social” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 57).

Assim, no movimento de análise no âmbito da prática discursiva, duas categorias são fundamentais: a “interdiscursividade” e a “intertextualidade”. Interdiscursividade é a propriedade de um discurso estar relacionado a outros discursos, e a intertextualidade refere-se, especialmente, ao fato de que a constituição de novos textos incorpora elementos de textos anteriores, assim como colabora com a reestruturação dos discursos já existentes (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 61). Há ainda uma terceira dimensão a ser considerada na análise: a prática social, pois “no processo de interpretação do discurso perpassam, indubitavelmente, elementos constitutivos das práticas sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, que são manifestos por meio das práticas discursivas” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 62).

Nesse sentido, partimos dos pressupostos de que determinadas posições ideológicas possuem força para induzir e (re)produzir certos posicionamentos dos sujeitos nas práticas discursivas e, por conseguinte, nas práticas sociais, e de que é também pela “luta ideológica” que se constitui a possibilidade de contraponto.

3.1 Alfabetização no Brasil: um capítulo da história da alfabetização no Brasil a partir de alguns agentes

O processo de ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita, ou alfabetização, como é comumente conhecido, é abordado neste estudo em seu aspecto histórico e político, como política de Estado. Quando nos referimos a Política Educacional, estamos nos referindo à política pública, e como tal ela comporta ideias e ações governamentais. Sendo assim, “a análise de política pública é, por definição, estudar o Estado em ação” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 58). Essa ação resulta de um jogo de correlação de forças que envolve lutas e disputas por determinadas posições no campo social, com interesses e objetivos distintos.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das pretensões e interesses dos diversos grupos que constituem o Poder Público se

materializam na ação do Estado em diferentes momentos históricos. Como uma política pública, a PNA está situada em momento histórico em que há no campo do discurso e no campo do poder uma disputa acirrada em relação ao próprio discurso e a como essa história será “contada”, “conhecida” e “reconhecida”.

Por isso, consideramos que retomar a história das políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil a partir de alguns agentes e sujeitos pode desvelar alguns aspectos dessa história que foram ocultados, negados e até mesmo atacados na PNA. Entre esses aspectos consideramos a tentativa de “expurgar” Paulo Freire da história, a substituição de “letramento”, tão bem cunhado “em três gêneros” por Magda Soares (1932-2023)³⁷, por “literacia” na política, e a desconsideração do conhecimento científico e das pesquisas em alfabetização produzidas no Brasil. Isso revela escolhas de determinadas tendências que reforçam a concepção de que existe um “conhecimento”/“produção científica” melhor que outro.

Toda política pública é produzida em arena de disputas e resultado delas. Por isso, diretamente relacionado ao processo de escolarização no Brasil, no campo das políticas educacionais, o tema da alfabetização sempre esteve atrelado a acirradas disputas, principalmente no que diz respeito à “organização de um sistema público de ensino e constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, posições 83-90). Portanto, tratar de alfabetização é tratar de política, e mais especificamente, no caso brasileiro, de lutas por direitos, por causa da característica histórica de pouca cultura democrática proveniente do histórico de ditaduras vividos pelo país (PERONI, 2013, p. 18).

A década de 1980 foi marcada por um processo de abertura política e mobilização popular em busca de direitos sociais, decorrente da redemocratização do país após o fim da ditadura civil-militar imposta em 1964. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 88) pode ser considerada um fruto dessas mobilizações. Nesse processo de lutas e correlação de forças, alguns direitos foram sendo constituídos e estabelecidos nas legislações. Desses direitos, destacamos o direito à educação como dever do Estado e o direito à educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³⁷ A pesquisadora Magda Soares, autora de obras referenciais na discussão sobre a alfabetização no Brasil, também foi acusada no início do Governo Bolsonaro, pelo secretário de Alfabetização, de ser uma profissional que defende um método de alfabetização sem comprovação científica e que se preocupa mais com o viés ideológico na formação das crianças brasileiras. Em entrevista à imprensa, Soares expressou sua preocupação e desalento com o cenário político do Brasil na atualidade (OLIVEIRA, 2021, p. 214).

Em relação às políticas para alfabetização no Brasil, Frade (2019, p. 20) aponta que elas “foram consolidadas no plano estadual e não nacional, desde o século XIX, o que mostra a diversidade de influências e de práticas em cada estado brasileiro” Ademais, a questão dos “métodos” na história da alfabetização escolar no Brasil ocupa posições distintas e relevantes na consolidação de políticas para alfabetização (MORTATTI, 2000; 2019). No âmbito da Pedagogia e da didática, quando falamos de “método de alfabetização”, podemos sintetizá-lo como um

processo (marcha/caminho) intencional, planejado, ordenado e sistemático, baseado em conjunto de meios, procedimentos, instrumentos, estratégias e recursos preestabelecidos para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e da escrita a crianças (na escola, preferentemente), com o objetivo de que elas aprendam a ler e a escrever (MORTATTI, 2019, p. 50).

Assim, quando falamos de “métodos de alfabetização”, estamos nos referindo aos modos de ensino, e não aos modos de aprendizagem. E, quando nos propomos a falar sobre a história da alfabetização, precisamos saber que é preciso compreender os sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos a esse processo. A respeito disso, Mortatti (2019) pontua que,

ao longo, pelo menos, dos últimos 120 anos, certa querela entre modernos e antigos – “par ocidental e ambíguo” – vem pontuando as tematizações, normatizações e concretizações em alfabetização no Brasil, caracterizando um movimento marcado simultaneamente pela continuidade e descontinuidade de sentidos atribuídos a esse processo de ensino-aprendizagem escolar(izado), mas sempre relacionado com a busca de ruptura com uma tradição herdada, a fim de se construir o moderno desejado, preenchendo-se, com a verdade científica de cada época, a lacuna entre passado e futuro e fundando-se uma nova tradição (MORTATTI, 2019, p. 20).

Nesse movimento, marcado simultaneamente pela continuidade e descontinuidade de sentidos atribuídos à alfabetização no Brasil e no mundo, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação ambígua entre educação e modernidade:

Índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a barbárie e rito de iniciação na passagem do mundo privado para o público da cultura, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças vem, desde as vésperas da organização republicana de um sistema público de instrução no Brasil, apresentando-se como problema educacional estratégico, com ele se preocupando e dele se ocupando administradores, legisladores, intelectuais, além dos professores (MORTATTI, 2019, p. 20).

Nesse sentido, Mortatti (2000, 2019), apresenta resultados com base em extensa pesquisa documental e bibliográfica sobre a história da alfabetização escolar no Brasil, enfocando a “questão dos métodos”, com ênfase no período compreendido entre o final do

século XIX e o final do século XX³⁸, quando houve a reorganização da educação pública na província/estado de São Paulo, cujo “sistema de instrução pública” implantado no início da República se tornou modelo para outros estados do país.

Analisando, com base em fontes documentais, o ocorrido nessa província/estado em relação à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, optei por dividir esse período em quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2019, p. 31).

Esses quatro momentos cruciais são apresentados pela autora com as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, e dentre os múltiplos aspectos neles observáveis, menciona o papel desempenhado pelas cartilhas nessas disputas:

Dada sua condição de instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino, permanecem no tempo e possibilitam recuperar aspectos importantes dessa história, tendo contribuído significativamente para a criação de uma cultura escolar e para a transmissão da(s) tradição(ões) (MORTATTI, 2019, p. 31).

Apresentamos a seguir um quadro-síntese desses quatro momentos, com os pontos destacados pela autora.

Quadro 3: Síntese do pensamento de Mortatti: Os “quatro momentos cruciais” e os sentidos (em disputa) no campo da alfabetização no Brasil

<p>Primeiro momento (1876 a 1890)</p>	<p><i>A metodização do ensino da leitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - As poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as idades; - Precárias condições de funcionamento e de ensino; - Habitualmente, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC”; - Utilização de métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico); - Atuação do professor Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo, que combateu veementemente os métodos de marcha sintética e defendeu entusiasticamente o “Método João de Deus”, centrado na palavrção e contido na <i>Cartilha maternal</i> (1876), escrita pelo poeta português João de Deus. - Início da disputa dos métodos e uma nova tradição: o ensino da leitura envolve
--	--	---

³⁸ A pesquisa resultou em tese de livre-docência defendida em 1997 e publicada pela Editora Unesp em 2000, no livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876-1994*.

		necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar.
Segundo momento (1890 a meados da década de 1920)	<i>A institucionalização do método analítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo com a pretensão de servir de modelo para os demais estados da federação: reorganização da Escola Normal de São Paulo e criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola; - Institucionalização do ensino da leitura (e escrita) em moldes norte-americanos, opondo-se esse então novo método aos antigos e tradicionais métodos sintéticos utilizados até esse momento histórico. - De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. - Diferentes modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. - O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo mediante a publicação do documento “Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições” (Diretoria Geral da Instrução Pública (SP) – 1915). - <i>As cartilhas produzidas passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica, buscando se adequar às instruções oficiais paulistas.</i> - Disputa entre partidários do então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos. - As disputas ocorridas nesse segundo momento fundaram outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, <i>como ensinar</i>, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança <i>a quem ensinar</i>.
Terceiro momento (meados de 1920 ao final da década de 1970)	<i>A alfabetização sob medida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico, e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. - A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a

		<p>preferência, nesse âmbito, por métodos mistos/ecléticos ou pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros.</p> <p>- A importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência, em relação ao momento anterior, da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.</p> <p>- <i>As cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos</i> (analítico-sintético e vice-versa), e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do “período preparatório”.</p> <p>- Hegemonia da perspectiva teórica com a qual se relaciona a postulação da necessidade de medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, de acordo com os testes ABC criados por M. B. Lourenço Filho e sintonizados com princípios escolanovistas.</p>
<p>Quarto momento (início da década de 1980 aos dias atuais)</p>	<p><i>Alfabetização: construtivismo e desmetodização</i></p>	<p>- Início da década de 1980: novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, em especial, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.</p> <p>- Introdução no Brasil do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.</p> <p>- Esforço por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos para o convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, <i>cartilhas</i>, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.</p> <p>- Uma nova disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.</p> <p>- <i>Produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “construtivistas-</i></p>

		<p>interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre tantas outras iniciativas recentes. - Ainda em curso: “desmetodização da alfabetização”, decorrente da ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita, tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. - Discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria com base em Mortatti (2000, 2019).

A partir dessa retomada histórica dos sentidos da alfabetização no Brasil, é possível perceber a “recorrência discursiva da mudança”, que é marcada pela tensão constante entre “modernos e antigos” na disputa pela priorização de determinados métodos de alfabetização. Nesse sentido,

os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo – a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos –; e com as concretizações impostas pelas *cartilhas de alfabetização*, que vão sedimentando, concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino de leitura e escrita (MORTATTI, 2019, p. 42, grifo nosso).

Considerando que nosso objeto de estudo insere-se no “quarto momento crucial” da história da alfabetização do Brasil apresentado por Mortatti (2000, 2019), os sentidos em disputa atribuídos à alfabetização em diferentes momentos do período que vai do início dos anos 1980 e passa pelo início dos anos 2000 até chegarmos aos dias atuais, apresentados por Mortatti (2019), nos ajudam a desvelar a face mais visível dessa estratégia, a “questão dos métodos” de alfabetização:

Figura 3: Sentidos (em disputa) atribuídos à alfabetização no “quarto momento crucial”

PERÍODO	4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais)	4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais)	4º MOMENTO (início anos 1990 – dias atuais)	4º MOMENTO (início anos 2000 – dias atuais)
CARACTERÍSTICAS	DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Construtivismo)	DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Interacionismo linguístico)	DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Letramento)	REMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Método fônico)
SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO	APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITURA (ALFABETIZAÇÃO) = Aprendizagem conceitual (O que e como a escrita representa)	Ensino-aprendizagem inicial da língua portuguesa	Ensino e aprendizagem de processos de “decodificação e codificação” da língua escrita e de seus usos e funções sociais	Alfabetização: “Ênfase no som da fala” Correspondência grafema- fonema
	ALFABETIZAR-SE	ALFABETIZAR E SER ALFABETIZADO	ALFABETIZAR, LETRANDO	ALFABETIZAR

Fonte: Mortatti, 2019, p. 65.

Dos anos 2000 aos dias atuais, a “remetodização da alfabetização” com ênfase no método fônico vem ganhando força, não só no Brasil. Ela faz parte da agenda da “modernização conservadora”, que tem se mostrado uma tendência mundial. A temática da alfabetização tem ganhado destaque dentre as muitas vezes que falam sobre a educação e que estão comprometidas com políticas da restauração conservadora na educação (APPLE, 2003, 2005). No Brasil, essa tendência se materializa no Art. 3º do decreto da PNA:

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das *ciências cognitivas*;

IV - ênfase no *ensino de seis componentes essenciais* para a alfabetização:

- a) *consciência fonêmica*;
- b) *instrução fônica* sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita.

V - Adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas (BRASIL, 2019a, grifo nosso).

Logo, a discussão sobre “métodos de alfabetização” não é nova, nem tampouco o discurso que considera que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Ademais, a questão dos métodos é tão importante quanto as muitas outras envolvidas no multifacetado processo de alfabetização e em seus desafios, e qualquer discussão sobre “métodos de alfabetização” que seja rigorosa e responsável deve considerar o fato de que “um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (MORTATTI, 2019, p. 44).

Nessa disputa pelos “métodos”, os materiais que são produzidos desempenham papel importante para a concretização da instituição de um método de ensino, e por isso as *cartilhas* têm um papel importante na história da alfabetização no Brasil. Apple (2003) afirma que “o argumento de que precisamos voltar a ensinar nas formas ‘tradicionais’, argumento que está presente nos discursos dos idealizadores da PNA, consideramos, em parte como um argumento

ideológico e discursivo que está relacionado a outros: precisamos restaurar a disciplina; os alunos têm liberdade demais; o saber ‘ilegítimo’ empurrou o saber ‘legítimo’ para o segundo plano” (APPLE, 2003, p. 247).

Esses argumentos também se baseiam na afirmação de que essa “volta” vai levar a um padrão de qualidade melhor e, em última instância, a uma economia mais competitiva, alinhando as ênfases neoliberal e neoconservadora com a desconfiança dos populistas autoritários acerca do ensino centrado no educando (APPLE, 2003). O Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que altera e remaneja cargos e funções de instâncias do MEC, influencia a dinâmica futura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do mercado editorial, pois indica que a “Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências” – instância ligada à Secretaria de Alfabetização, criada a partir de um dos primeiros decretos de Bolsonaro – pode “elaborar materiais e recursos didático-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia” (Art. 29, ins. III). E, neste cenário, vem à tona o PNLD 2022, com a inclusão do livro didático na Educação Infantil e dos manuais para os professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), bem como a BNCC (2018), resguardam a identidade dessa primeira etapa da educação básica e as especificidades formativas da primeira infância, a fim de garantir práticas que considerem a criança como centro do planejamento, e que se articulem, mas não antecipem nem “preparem” para o ensino fundamental. Assim, a PNA incide e contradiz a organização curricular da educação brasileira, ao desconsiderar o percurso histórico e político de constituição dessa etapa da educação básica. Em outras palavras, a educação infantil e as concepções de infância, criança e educação na primeira infância estão sendo induzidas a fomentar uma proposta segundo a qual a educação infantil é uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

O discurso da volta ao “tradicional”, do ensino centrado no método, revela traços de “apostilamento” para a Educação Infantil e o retrocesso que culmina na retirada da criança do centro do seu processo de ensino e aprendizagem. Os livros didáticos têm o papel de perpetuar a narrativa hegemônica de sociedade, num ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos.

Em contraste com essa linha histórica, que apresentamos a partir das pesquisas de Maria do Rosário Longo Mortatti – que tem capital³⁹ acadêmico, intelectual e científico no

³⁹ Maria do Rosário Longo Mortatti, presidente emérita da ABAlf, é poeta, escritora e professora titular da Unesp (Universidade Estadual Paulista). Recebeu o título de Livre-Docente em 1997 pela Unesp, com pesquisa intitulada “Os sentidos da alfabetização: a questão do método e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1876/1994)”; Licenciada em Letras (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara-SP; Mestre em Educação (1987) e Doutora em Educação (1991), pela Faculdade de Educação da Unicamp

campo da alfabetização não apenas para contar essa história como também para fazer contrapontos à história contada pela PNA –, apresentamos uma linha do tempo com os marcos históricos e normativos da legislação brasileira quanto à educação e à alfabetização apresentada no caderno da PNA (Figura 4).

Figura 4: Linha do tempo: marcos históricos e normativos da PNA



Fonte: Caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019, p. 15).

(Universidade Estadual de Campinas). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. É líder do GPHEELLB (Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil), criado em 1994. Integrou a Diretoria da UBE (União Brasileira de Escritores), em 2021. É autora de 27 livros, 48 artigos publicados e coorganizadora/organizadora de 27 livros, com destaque para *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (2011), vencedor do 54º Prêmio Jabuti – Educação em 2012. Fonte: Currículo Lattes.

Quanto a linha histórica há a inclusão de dois documentos não normativos: “O relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (2003) e o documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (2011). Estes dois documentos, “nos quais o método fônico é explicitamente defendido; não foram adotados em políticas públicas brasileiras, nem contaram com ampla discussão de representantes de segmentos da sociedade, como educadores e pesquisadores” (MORTATTI, 2019, p. 25).

O documento de 2003 foi:

“[...]elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.” (BRASIL, 2019b, p. 15).

O documento de 2011, “publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do relatório ‘Alfabetização Infantil: os novos caminhos’ e traz novas evidências” (BRASIL, 2019b, p. 15).

Entre os principais aspectos que chamam a atenção nessa “linha do tempo está o tom presunçoso de homogeneização de uma concepção de alfabetização. Ao se referir aos dois documentos na contextualização histórica da alfabetização, o caderno traz a seguinte afirmação:

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019b, p. 17).

Nossa revisão bibliográfica indicou que esses documentos, nos quais o método fônico é explicitamente defendido, não foram adotados em políticas públicas brasileiras e não contaram com ampla discussão de representantes de segmentos da sociedade, como educadores e pesquisadores, mas foram elaborados pelo “grupo de eminentes cientistas” que tem entre seus membros especialistas estrangeiros colaboradores da PNA e integrantes do “painel” da Conabe. Assim, foi propositalmente “criado” um “vácuo histórico” com a inserção desses dois documentos como marcos, não normativos e não institucionais, relativos à alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2019, p. 25-26).

Outro ponto de destaque nessa linha histórica é

a tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também

científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA (MORTATTI, 2019, p. 26).

Essa tentativa de apagamento de marcos indesejáveis e de silenciamento/descrédito do conhecimento científico produzido no Brasil e no exterior, com base em matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA, evidencia a guerra de métodos e a cruzada ideológica proposta pelo governo Bolsonaro (2019-2022). Ademais, no então citado “grupo de eminentes cientistas”, constam os seguintes especialistas colaboradores da PNA: João Batista Araújo e Oliveira, Fernando Cesar Capovilla, Claudia Cardoso-Martins, Roger Beard e Jean-Émile Gombert.

Quadro 4: Agentes com capital sobre a alfabetização, segundo o MEC em 2019

João Batista Araújo e Oliveira
<p>“Possui graduação em <i>Psicologia</i> pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), mestrado em Psicologia - Tulane University (1972) e doutorado em Pesquisa Educacional - Florida State University (1973). Atualmente é presidente do Instituto Alfa e Beto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente no seguinte tema: <i>alfabetização, fluência de leitura, ensino estruturado e gestão da educação.</i>”</p> <p>No seu currículo ainda encontramos outros registros de sua atuação profissional: <i>Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)</i>, BIRD, Estados Unidos (1986 - 1995) <i>Organização Internacional do Trabalho</i>, OIT, Suíça. 1989 a 1992 Vínculo institucional</p> <p>Tem publicações em coautoria com outro especialista da PNA, Luiz Carlos F. Silva. (Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6519588859492979>)</p> <p><i>Integra o quadro de especialistas do Instituto Millenium: “é referência nacional em educação. Atuou como professor, pesquisador, consultor e ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais. É fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, ONG promotora de políticas práticas de educação que priorizam a alfabetização. Foi secretário-executivo do MEC (1995) e idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna. É psicólogo e PhD em Educação pela Florida State University (EUA). Já publicou dezenas de livros, entre eles: <i>A Pedagogia do sucesso</i> (Saraiva, 2001), <i>A Escola vista por dentro</i> (Alfa Educativa, 2002), <i>ABC do alfabetizador</i> (Alfa Educativa, 2005), <i>Aprender e ensinar</i> (Alfa Educativa, 2006), <i>Reforma na educação: por onde começar?</i> (Alfa Educativa, 2006), <i>Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais</i> (Alfa Educativa, 2006) e <i>Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros</i> (Alfa Educativa, 2007)”.</i></p> <p>Fonte: Instituto Millenium, disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/joao-batista-oliveira/>.</p>
Fernando Cesar Capovilla
<p>“<i>Psicólogo</i> (1982). Mestre: <i>Psicologia de Aprendizagem e Desenvolvimento</i>, Universidade de Brasília (1984). Ph.D.: <i>Experimental Psychology</i>, Temple University of Philadelphia (1989) (medal: Outstanding Achievement Award, Pennsylvania Psychological Association). Livre-Docente: <i>Neuropsicologia Clínica</i>, USP (2000), tese: <i>Lexicografia e Lexicologia de Libras</i>. Professor Titular (MS-6): Instituto de Psicologia USP (IPUSP). Citações=7.669. Índice h=44. Índice i10=131. Membro titular do Conselho Nacional de Educação. Doutor Honoris Causa em Educação. Orientou mais de 49 dissertações e teses de Mestrado e Doutorado. Chefe Lab</p>

Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance), Lab Tecnologia e Reabilitação Cognitiva, Centro Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do IPUSP. Coordenador nacional de inclusão e alfabetização da Capes. Presidente da Comissão de Alfabetização do Conselho Nacional de Alfabetização. *Coautor do RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências e da PNA: Política Nacional da Alfabetização do MEC*. Ex-professor: Temple University, UERJ, UEL, UnB. Consultor CNPq, Capes, Fapesp, Faperj, Inep NIMHCD. Coordenador: Pandesb: Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento do Escolar Surdo Brasileiro (CNPq, Capes, Inep), que mapeou parâmetros normativos de desenvolvimento linguístico de 9.200 surdos de 15 estados em compreensão de sinais de Libras, leitura alfabética (decodificação e reconhecimento visual de palavras), compreensão de textos, qualidade ortográfica da escrita, competência de leitura orofacial, e vocabulário em Português por leitura orofacial. Coordenador do Sistema de Avaliação de Escolas de Surdos na Prova Brasil em Libras, no Observatório da Educação (consórcio Capes-Inep). *Autor de mais de 60 livros e de 400 trabalhos científicos publicados, e coautor de 200 sistemas especialistas de multimídia para diagnóstico, comunicação e reabilitação cognitiva em distúrbios neuromotores* (paralisia cerebral e esclerose lateral amiotrófica), neurolinguísticos (dislexia e afasia) e neurossensoriais (surdez congênita profunda). Membro da Comissão Internacional de Especialistas em Alfabetização da Câmara dos Deputados. Membro fundador da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp). Diretor Científico da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Research Fellow do NIMHCD. Autor laureado: Câmara Brasileira do Livro, e Associação Brasileira de Editoras Universitárias: 1º lugar no Prêmio ABEU 2018: Melhor Livro de Ciências Humanas. Eleito pelo Instituto Nanocell como um dos dois cientistas mais influentes do Brasil em Neurociências, Categoria Professor. Educador laureado pela European Commission Erasmus+, Prêmio Special Tribute International, Categoria Best Practices in Education, Brazil-Europe. Livros: *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos* (3 vols., 1º lugar em Ciências Humanas, Prêmio ABEU 2018); *Cartilha de Libras: Medicina e Saúde*; *Maravilhamento* (livro e CD-Rom); *Quebrando o código do Português brasileiro: Como avaliar (de)cifrabilidade de qualquer palavra* (livro e CD-Rom, 2a. ed.); *Novos caminhos da alfabetização infantil* (3a.ed.); *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: mundo do surdo em Libras*; *Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita* (4a.ed.); *Neuropsicologia e aprendizagem*; *Alfabetização: Método fônico* (5a.ed.); *Novo Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras* (2 vols., 4a.ed.); *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (7a.ed.); *Temas multidisciplinares em neuropsicologia e aprendizagem*; *Alfabetização fônica computadorizada* (manual e CD-Rom, 4a.ed.); *Temas em neuropsicolinguística; Prova de Consciência Sintática; Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica; Transtornos de aprendizagem; Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras; Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue Libras* (2 vols., 6a.ed., m. honrosa Prêmio Jabuti)”.

Tem publicações em coautoria com outros especialistas colaboradores e orientou dois deles: Alessandra Gotuzo Seabra (Mestrado, 1997, e Doutorado, 2000) e Elizeu Coutinho de Macedo (Mestrado, 1997, e Doutorado, 2000).

Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7770751615146997>>.

Claudia Cardoso-Martins

“Professora Titular aposentada do Departamento de *Psicologia* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); é Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento do Departamento de Psicologia da UFMG. É *doutora em Psicologia* pela University of Illinois at Urbana-Champaign (EUA, 1984) com pós-doutorado na University of Denver (EUA, 1999-2000) e na Yale University (EUA, 2009-2010). Foi fellow da Eisenhower Foundation no programa Eisenhower Exchange Fellowships (EUA, 1991) e professora visitante do Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) da University of Texas in Austin (EUA, 2014). Foi membro efetivo do Comitê de Psicologia e Ciências Sociais do CNPq. Foi professora residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG entre agosto de 2014 e julho de 2015. Foi membro do corpo editorial das revistas *Psicologia: Reflexão & Crítica* e *Applied Psycholinguistics*. Possui 27 orientações de mestrado e seis orientações de doutorado concluídas. *O foco da sua pesquisa é a aquisição da linguagem e da leitura em crianças com desenvolvimento típico e crianças com transtornos do desenvolvimento*. Seus trabalhos têm sido publicados em várias revistas acadêmicas, incluindo, *Psicologia: Reflexão & Crítica, Paidéia, Journal of Educational Psychology, Reading and Writing, Scientific Studies of Reading, Journal of Experimental Child Psychology, Journal of Learning Disabilities e Cognition*. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-1D) e cocoordenadora do Laboratório de Estudos e Extensão em Autismo e Desenvolvimento (LEAD) da UFMG”.

Possui publicações em coautoria com outros especialistas da PNA: Capovilla, Oliveira, Gombert, Beard, Ehri, Maluf e Navas.

Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9555963022676364>>.

Roger Beard

Não possui registro na Plataforma Lattes.

“Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, na Inglaterra. *Especialista em ensino de linguagem*, formação de professores e avaliação de políticas de alfabetização e ensino da língua. Possui inúmeras publicações científicas e livros técnicos voltados para a formação de professores de linguagem. Participou ativamente da avaliação do Programa Nacional de Ensino da Leitura da Inglaterra, que revolucionou o ensino da alfabetização naquele país. Participa ativamente do debate internacional atual sobre ensino da linguagem, por meio de conferências em diversos países da Europa e da América do Norte. Em 2014, o Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Beard leciona, foi eleito a melhor escola de Educação de todo o mundo, segundo o ranking QS World University Ranking”.

Fonte: Instituto Alfa e Beto, disponível em: <<https://www.alfaebeto.org.br/a-lingua-e-instrumento-central-para-o-aprendizado-de-outras-disciplinas-diz-roger-beard/>>.

Publicou um livro em parceria com João Batista Araújo e Oliveira, residente do Instituto Alfa e Beto: *Ensino da língua: o que dizem as evidências* (Instituto Alfa e Beto, 2015. Coleção IAB de Seminário Internacional).

Jean-Émile Gombert

“Possui doutorado em *Psicologia Genética* pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1990). Atualmente é Presidente Honorário da Université de Rennes II. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada”.

Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7722358187929428>>.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O que salta aos olhos nesse quadro é que a área do conhecimento que está em destaque é a Psicologia ligada ao setor privado. É importante dizer que reconhecemos e valorizamos contribuições dessa área do conhecimento na educação e na alfabetização no Brasil. Mas, nossa indagação se soma à da professora e pesquisadora Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG): “qual o lugar da educação, do fazer pedagógico, do alfabetizador e do alfabetizando em uma política nacional de alfabetização que traz majoritariamente o viés da psicologia e, dentro dela, a psicologia ‘especialmente da ciência cognitiva da leitura’?” (MACIEL, 2019, p. 58).

Ademais, um olhar para os movimentos desses sujeitos com as instituições com as quais eles se relacionam mostra que eles funcionam nesse contexto como o que Shiroma (2011, p. 18) chama de “redes sociais”, definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum e contribuem para a produção e a disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade civil na ação do Estado. Essas “redes sociais” atuam para influenciar a definição e as finalidades das políticas educacionais, a partir do final da década de 1970 marcadas pelos padrões da

reestruturação da economia global e da implementação de políticas neoliberais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essas estratégias revelam duas faces do que estamos vivendo no Brasil quando o tema é política e educação: autoritarismo e mercantilização. O descrédito do conhecimento científico produzido no Brasil e a interferência do empresariado e de instituições que desde 2003 defendem o método fônico como única forma de alfabetizar, aliam-se a um viés antidemocrático para impor o modo de ensinar e o que ensinar, ferindo explicitamente dois princípios constitucionais: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, Art. 206).

No percurso metodológico desta pesquisa, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) se mostrou um importante agente no campo da alfabetização no Brasil, em torno da mobilização de entidades da sociedade civil e professoras/es alfabetizadoras/es e pesquisadoras/es para discutir, questionar e tensionar a PNA, instituída via decreto, demarcando seu caráter antidemocrático. Antes de falarmos dessas mobilizações, situaremos a ABAlf na história da alfabetização no Brasil.

A associação nasceu na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2009, onde foi apresentada sua proposta de criação com o objetivo de se constituir como um espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins. A partir de então, a proposta também foi discutida no I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE), sob organização da Profª Drª Maria do Rosário Longo Mortatti, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília, entre 8 e 10 de setembro de 2010; e na 33ª Reunião Anual da Anped, em 2010. A criação da ABAlf foi aprovada, em 2012, durante o 18º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Desde a criação da ABAlf, estava prevista a criação de um periódico científico. Para tal, foi instituída uma comissão composta pelas professoras Cleonara Maria Schwartz (UFES), Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG), Norma Sandra de Almeida Ferrari (Unicamp) e Maria do Rosário Longo Mortatti (Unesp-Marília) para dar prosseguimento ao projeto do periódico. A comissão trabalhou na organização do Sistema de Editoração Eletrônica da revista e na organização do primeiro número da *Revista Brasileira de Alfabetização* (RBA), publicação oficial da ABAlf, em 2015.

A ABAlf tem seus objetivos previstos no artigo 3º do Estatuto (2021):

- I. congregar os profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa, docências e outras relativas à Alfabetização, envolvendo, dentre outros, pesquisadores, professores do ensino superior e Educação Básica, associações/sindicatos, organizações não governamentais relacionadas com o magistério;
- II. constituir-se como referência para discussões e proposições referentes à Alfabetização e processos afins, relativamente a informações, dados e posicionamentos demandados por pesquisadores, professores do ensino superior e da Educação Básica, associações/sindicatos, organizações não governamentais relacionadas com o magistério;
- III. reforçar a dimensão política da Alfabetização no Brasil, especialmente em relação a políticas públicas e ações voltadas para a superação dos índices ainda expressivos de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, exercendo posicionamentos críticos e políticos articulados, contundentes e representativos;
- IV. realizar e incentivar estudos sobre Alfabetização em suas diferentes facetas e diferentes perspectivas teóricas e formas de abordagem.;
- V. fomentar atitude crítica e pluralismo teórico, na abordagem dos diferentes aspectos relacionados com a Alfabetização;
- VI. promover intercâmbios com associações congêneres nacionais e internacionais;
- VII. propiciar meios de articulação adequada entre produção de conhecimento sobre alfabetização e demandas educacionais e políticas, sem prejuízo da autonomia política e científica da ABAIf e favorecendo a participação de especialistas de áreas afins;
- VIII. realizar e estimular diferentes formas de divulgação e informação da produção acadêmico-científica e de ações didático-pedagógicas e outras relativas à Alfabetização;
- IX. organizar e promover eventos acadêmico-científicos, cursos e outras iniciativas similares, podendo interagir com associações congêneres com vistas à produção e à atualização do conhecimento, assim como à socialização das experiências realizadas na área (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2021).

A ABAIf tem se empenhado na concretização desse objetivo, haja vista a mobilização de seus membros para discutir, questionar e tensionar o decreto da PNA. A publicação do dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”⁴⁰ na RBA, em 2019, que contribuiu de forma significativa para as análises aqui apresentadas, é fruto dessa mobilização. Os artigos publicados no dossiê aparecem no topo das buscas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes na busca pelos descritores definidos em nossa pesquisa. O Editorial do dossiê foi escrito pelas professoras doutoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG) e Sara Mourão Monteiro (UFMG), que destacaram que

a PNA repercutiu e vem repercutindo no pensamento educacional brasileiro e o ano de 2019 foi marcado por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações sobre a política que pretende orientar as ações de ensino nas escolas públicas e de formação de professores. A organização deste número especial da *Revista Brasileira de Alfabetização*, que abre uma exceção para publicação de artigos em diversos formatos, visa dar ampla divulgação a esses textos, escritos por quem atua junto à (ao)s educanda (o)s e como pesquisadora(e) em escolas e universidades públicas e em associações como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf) (RBA, 2019, p. 10).

⁴⁰ V. 1, n. 10 (Edição Especial).

Como mencionado no editorial, o dossiê é composto por artigos de diferentes formatos, que não apresentam resumos, pois abordam a mesma temática sob diferentes pontos de vista. Nos artigos publicados são destacadas as seguintes questões problematizadoras acerca da PNA:

Qual a concepção de evidências foi adotada na PNA? Qual o conceito de alfabetização contido no documento? Por que o apagamento de conceitos, como o de letramento? Por que não foram considerados mais de 40 anos de pesquisas e projetos de formação de alfabetizadores sobre o tema, no Brasil? Por que a adoção de um caminho metodológico e teórico, quando há vários caminhos com os quais a pedagogia e a política teriam que dialogar? Que outras evidências de pesquisa e experiências válidas para tornar a discussão mais qualificada e complexa não foram consideradas? Quem foram os especialistas escolhidos para escrever os documentos? Quais as possíveis repercussões da PNA para os sistemas e redes de ensino e para a produção de materiais? Que expectativas são criadas para as famílias com a ideia de literacia familiar? (RBA, 2019, p. 10).

Outra estratégia importante de mobilização foi a tentativa de dialogar com a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC), na intenção de contribuir com a PNA. O diálogo foi reiteradamente solicitado para demonstrar as lacunas e equívocos que a Política traz em seu bojo, que geram prejuízos, retrocessos e rupturas no campo da alfabetização e da formação continuada de alfabetizadores. No entanto, a tentativa de diálogo não logrou êxito, o que fez com que a associação se mobilizasse junto a outras entidades⁴¹, em conjunto com Educadoras/Alfabetizadoras, Educadores/alfabetizadores e pesquisadoras/es reunidas/os na CONAPE 2022, em Natal, no período de 15 a 17 de julho de 2022, para exigir a urgente revogação da PNA e de seus desdobramentos (ABALF, 2022). –

De acordo com a “Moção pela Revogação da Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos” (2022) a PNA apresenta diversos equívocos, entre os quais os mais graves foram elencados:

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

⁴¹ ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES; FORBID-RP; MIEIB; CNTE; SBENBIO; ABdC; FORUMDIR; Fórum-EJA; Conselho Federal de Psicologia; CONTAG; PROIFES.

Dentre os pontos elencados pela ABAIf, destacamos a negação do conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização no Brasil, que como demonstrado até aqui são frutos da história, dos tensionamentos e acomodações no campo da alfabetização. Se entendemos a política como *práxis* – “prática que reflete sobre si mesma” (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021, p. 9) –, o pensamento de Paulo Freire conduz a uma reflexão sobre as práticas que materializam a PNA, que podem ou não (re)significá-la.

O patrono da educação brasileira “investiu aos brados *com* uma educação, *contra* outras” (BRANDÃO, 2013, p.15), uma educação como prática de liberdade e crítica. Com uma concepção essencialmente democrática de educação, ela é um direito que deve ser garantido e passa pelo direito de aprender a ler e escrever, tendo como princípio básico que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 1983, p. 11). Nessa perspectiva, a visão de liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1983, p. 9-10).

A alfabetização tem destaque no trabalho de Paulo Freire por ser seu campo inicial de trabalho e pelo modo como ele aborda esse processo. Para além dos métodos, Paulo Freire pensou a alfabetização a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo. Nesse sentido, propõe uma pedagogia da liberdade, que tem como exigência o reconhecimento dos privilégios da prática.

E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste país em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão (FREIRE, 1983, p. 8).

O conceito de alfabetização segundo Paulo Freire está para além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, possibilita uma leitura crítica da realidade e constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania. Ele defendia a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1983, p. 60).

É inegável que, nesse modo freiriano de enxergar o domínio do código escrito e o modo como ele integra o processo de humanização do sujeito – “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (BRANDÃO, 2013, p. 23) –, a educação acontece nas relações, e essas relações são de trocas, e não de despejos: relações dialogais entre educadores e educandos, entre o sujeito e o mundo.

Magda Soares⁴² é uma das principais referências da área da Alfabetização no Brasil, com inúmeras obras publicadas e uma vasta contribuição para o campo da alfabetização e das políticas de alfabetização. Das obras da autora, destacamos para nossa discussão: *Letramento: um tema em três gêneros* (2009); *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016)⁴³ e *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020). Destacamos essas obras em especial pela relevância no campo da alfabetização no Brasil, principalmente no que se refere às discussões sobre alfabetização e letramento. Magda Soares aborda aspectos linguísticos do processo de alfabetização, a partir de novas perspectivas e de evidências científicas revisadas. Integrando as “muitas facetas” da alfabetização, a autora propõe, em lugar de método de alfabetização, a alfabetização com método, visando a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público para todas as crianças, e garantindo a elas o direito de ler e escrever.

A palavra letramento chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980, e entre 1985 e 1995 ela apareceu no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras menções à palavra letramento está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato⁴⁴, em 1986. Dois anos mais tarde foi publicado o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni,⁴⁵ que, “no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez

⁴² Infelizmente, Magda Soares faleceu aos 90 anos em 1º de janeiro de 2023, e contar essa história com ela e a partir dela é também uma forma de honrar seu legado na educação brasileira.

⁴³ *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) recebeu o Prêmio Jabuti de 2017, na categoria Educação e Pedagogia.

⁴⁴ “Mary Aizawa Kato possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1957), mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1969), doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972) e pós-doutorado Fulbright na Universidade de Harvard. Outros pós-doutorados: na UCLA, na USC, na U. de Maryland e na NYU. Foi pesquisadora visitante com bolsa do Conselho Britânico e do DAAD. Atualmente é professora titular aposentada – Universidade Estadual de Campinas, onde é ainda professora colaboradora voluntária. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: português brasileiro e português europeu, sintaxe, aquisição e mudança linguística. Foi a fundadora da *Revista DELTA*, onde ainda faz parte da Comissão Executiva. Orientou 28 doutores e 40 mestres em linguística. Foi pesquisadora I-A do CNPq por quase 30 anos”. Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9034139750592166>>.

⁴⁵ “Leda Verdiani Tfouni possui graduação em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é Master of Arts in Language Acquisition (MA) pela University of California (individual Major), doutora em Ciências (Linguística) pela Universidade Estadual de Campinas (IEL). Livre-docente e Associada pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora titular sênior da Universidade de São Paulo

seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2009, p. 15). Desde então, a palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, e em 1995 apareceu como título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman⁴⁶ (SOARES, 2009, p. 15).

Assim, letramento é uma palavra que carrega uma história no campo da alfabetização, e, nessa história, Soares (2009) aponta que ela causou “estranheza” em muitos ao chegar nesse campo. A esse respeito, a autora se reporta ao campo semântico em que essa palavra se insere:

Se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado* e, mesmo, *letrado* e *iletrado*. *Analfabetismo*, define o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, é o “estado ou condição de analfabeto”, e *analfabeto* é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de *alfabetizar*, isto é, segundo o *Aurélio*, de “ensinar a ler (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por *alfabetização*, e *alfabetizado* é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já *letrado*, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito”, e *iletrado* é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. O dicionário *Aurélio* não registra a palavra “letramento” (SOARES, 2009, p. 15).

em Ribeirão Preto. Realizou estágio de pós-doutorado de curta duração na Università di Bologna, com Carlo Ginzburg, e, em duas ocasiões, na Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), com Jacqueline Authier. Oferece seminários, grupos de estudo e orientação de iniciação científica, mestrado e doutorado. Supervisiona pós-doutorados. Atua na pós-graduação nas áreas de letramento, análise do discurso, autoria, psicanálise lacaniana, gêneros discursivos. Tem formação em psicanálise. É pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq, e líder do grupo de pesquisa “A Análise do Discurso e suas interfaces”, do diretório. Tem mais de uma centena de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais; capítulos de livros e livros publicados. Participa regularmente de congressos e reuniões científicas no Brasil e no exterior. É pesquisadora associada da Rede Nacional de Ciência para Educação”. Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3426116122713706>>.

⁴⁶ “Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman é professora Titular, colaboradora voluntária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), Mestrado em Linguística (1969) e PhD em Linguística (1974), ambos pela University of Illinois; pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e University of Georgia (1982-1983). Coordenou a implantação, em 1982, do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto, e dos cursos de Mestrado e Doutorado desse Departamento. Atua principalmente no ensino e pesquisa da leitura, EJA, formação do professor de língua materna e letramento. Implantou o Centro de Formação de Professores, CEFIEL, financiado pelo MEC, e foi sua primeira coordenadora, no biênio 2004-2005, quando foram criados cursos a distância para a formação de professores e foi iniciada (com dez volumes) a coleção Linguagem e Letramento em Foco, para servir de referência nos cursos a distância do Centro. É pesquisadora Sênior aposentada (1-A) do CNPq. Publicou numerosos artigos e mais de uma dúzia de livros e coletâneas. Com sucessivas reedições, destacam-se *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura* (1989); *Oficina de Leitura* (1993); *Os Significados do Letramento* (1995); *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (1999, com Silvia Moraes). Seu ensaio *Letramento e discursividade nos testes de leitura* recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise (2004) e seu livro *Oficina de Gramática: Metalinguagem para principiantes* (com a professora C. Sepulveda) foi selecionado pelo MEC no Programa Nacional Biblioteca da Escola (Acervo do Professor), em 2014”. Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4416353554838830>>.

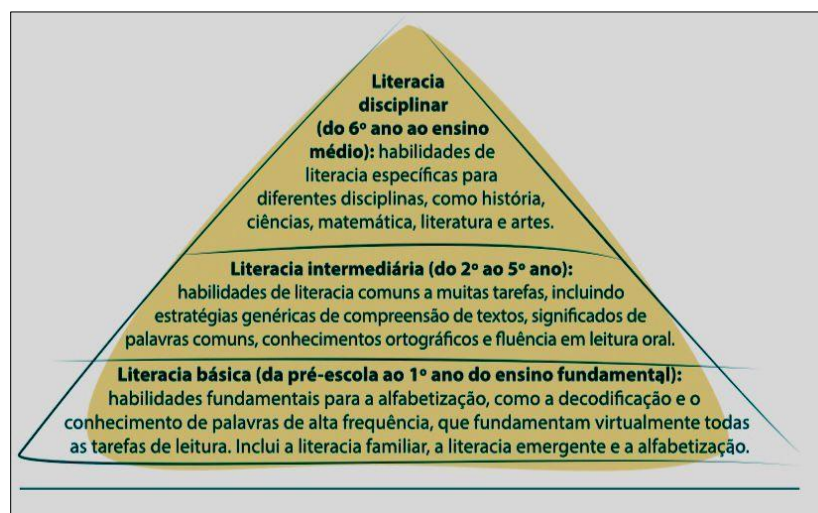
Soares (2009, p. 17) ainda aponta que “letramento” é a versão portuguesa da palavra da língua inglesa *literacy*, que etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim,

é esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18, grifos da autora).

O surgimento do termo letramento é, assim, uma resposta às exigências de leitura e de escrita da sociedade. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever. Questionamos, então, o apagamento do termo na PNA, que optou pela tradução de *literacy* para “literacia”, sob a justificativa de pretender “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 21). Monteiro (2019, p. 41) infere desse alinhamento que, “com o uso do termo ‘literacia’, a política acaba produzindo um discurso contraditório na definição do objeto de aprendizagem na alfabetização”.

No caderno, o termo “literacia” é definido como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. Esse conjunto de habilidades pode compreender vários níveis: “literacia básica”, “literacia intermediária” e “literacia disciplinar”. Esses diferentes níveis de literacia são ilustrados em uma pirâmide (Figura 5), com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008) (BRASIL, 2019b, p. 21).

Figura 5: Pirâmide dos diferentes níveis de literacia com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008) – PNA



Fonte: Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b, p. 21).

Se, na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018), a palavra “letramento” é utilizada 48 vezes, na PNA ela nem é mencionada, enquanto a palavra “literacia” aparece 73 vezes, o que consideramos uma expressão do caráter antidemocrático e impositivo dessa política. Ademais, ela

pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular (BUNZEN, 2019, p. 46).

Há então uma tentativa clara de um conceito, o de “literacia”, a partir de sua repetição na busca por resguardar um lugar teórico no documento. O uso do termo “literacia” não é neutro, ele “marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas” (BUNZEN, 2019, p. 48) a uma conjuntura política de ataques explícitos a pesquisadores como Paulo Freire e Magda Soares e às discussões no campo dos estudos da alfabetização e do letramento.

No livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020), Magda Soares reitera a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público. A obra baseia-se na experiência da autora em doze anos de um trabalho voluntário de desenvolvimento profissional das professoras e professores da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de educação de Lagoa Santa (MG), o Projeto Alfalettrar (2007), que tem como lema “Ler e escrever, um direito de toda criança”.

A autora também reitera nessa importante obra que letramento não é método. Alfalettrar é

uma orientação para ensinar com método, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino (SOARES, 2020, p. 112).

Diante do exposto, a busca por um “método” que corresponda a “evidências científicas” pode, portanto, ser considerada como a face mais visível das disputas no campo da alfabetização. Essas disputas revelam escolhas de determinadas correntes teórico-epistemológicas em detrimento de outras, que reforçam uma concepção de educação e de alfabetização alinhada aos discursos de redefinição do ensino inicial de leitura e escrita com ênfase na “padronização” do fazer pedagógico.

3.2 O apelo discursivo da Política Nacional de Alfabetização: canto da sereia para a sociedade

A PNA não ocupa uma posição isolada no campo da educação. Ela surge em um terreno onde um trabalho ideológico/político crucial já vinha sendo realizado para recebê-la, e se apresenta como “canto da sereia” para a sociedade – afinal, é uma política que se fundamenta em discursos como “Deus, pátria e família”, “superação do analfabetismo”, “proteger as crianças”, “conhecereis a verdade e a verdade nos libertará”. Para muitos marinheiros, esse canto (discurso) parece muito sedutor, há embutida nele uma visão de sociedade “justa e igualitária” nos moldes das reformas educacionais, que combinam discursos neoliberais e neoconservadores.

3.2.1 Educação e alfabetização na proposta de governo de Bolsonaro (2018)

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isso significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural.
Antonio Gramsci, 1975, apud FREIRE, 2011, p. 35.

Um dos conceitos-chaves nas disputas que são travadas a partir das posições ideológicas no campo da educação é o de liberdade. Estas podem estar ligadas a diferentes pressupostos desse conceito, que é também amplamente usado nos discursos neoliberais. Uma de nossas primeiras definições de liberdade é a religiosa, que foi em parte refutada e em parte suplantada pelo que poderíamos chamar de visões “republicanas”, que contêm elementos contraditórios (APPLE, 2003, p. 14-15).

Mas esse republicanismo poderia encarnar uma visão claramente baseada em distinções de classe quando aplicado ao mundo real. Isso é visível em seu pressuposto de que apenas aqueles que possuíam propriedade “tinham a qualidade conhecida como virtude”. Os homens pobres não eram virtuosos, claro está (APPLE, 2003, p. 15).

Claro está, o capital econômico se torna definidor da liberdade política, e isso se liga diretamente com a dinâmica de classe, gênero e raça. Os movimentos progressistas, em oposição a essas formas de conceber liberdade, tomaram certos elementos da compreensão que o liberalismo clássico tinha da liberdade pessoal, radicalizando-os, e mobilizaram-se em torno de lutas por justiça social, por uma definição positiva e muito mais ampla de liberdade, tanto

dentro quanto fora da educação. Graças à longa história de lutas dos grupos de ativistas, definições mais amplas de liberdade foram institucionalizadas, tanto no Estado quanto na sociedade civil (APPLE, 2003, p. 17).

Contudo, esse ideal mais amplo de liberdade vem sendo ameaçado pelos discursos conservadores. Pensar a liberdade numa forma mais ampla e associá-la com a cultura de consumo requer garantia de oportunidades efetivas dessa liberdade. Nessa direção, Apple (2003) aponta que,

em vez de justificar o capitalismo, os conservadores libertários influenciados por Hayek e outros defenderam enfaticamente a posição de que a “verdadeira” liberdade só pode surgir de uma combinação de poder político descentralizado, governo extremamente limitado e mercados desregulamentados (APPLE, 2003, p. 18).

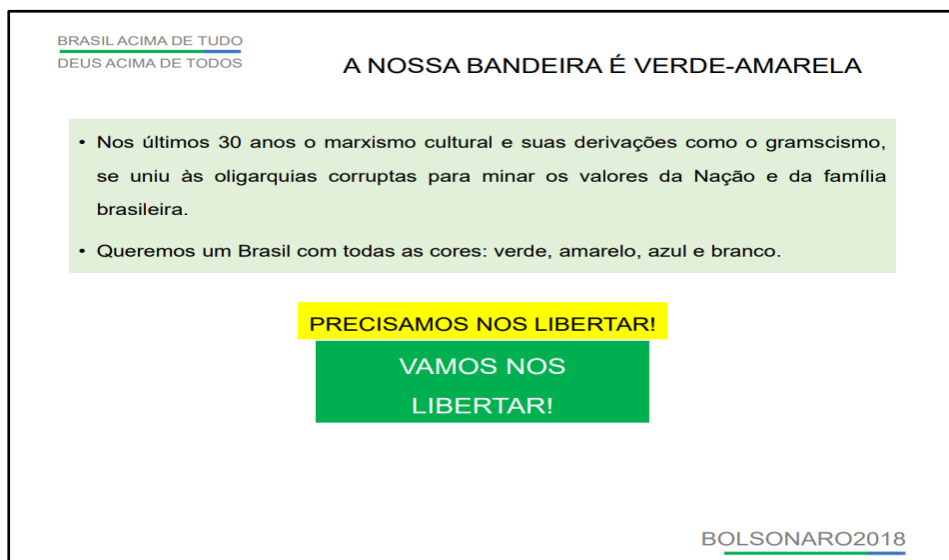
Para que essa ideia ganhasse o consentimento público, era preciso alimentar a ideia de políticas verdadeiramente radicais. A Proposta de Plano de Governo de Bolsonaro apresenta uma perspectiva irrestrita, e por isso, radical, de liberdade:

Propomos um governo decente [...] que defenda e resgate o bem mais precioso de qualquer cidadão: a Liberdade. Um governo que devolva o país aos seus verdadeiros donos: os brasileiros (O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2018, p. 2).

Oliveira (2021, p. 205-206), fundamentada em Todorov (2012), aponta entre os riscos da liberdade em demasia o de abrir espaço para os inimigos íntimos da democracia moderna, os regimes totalitários experimentados na Europa, que deixaram rastros na América Latina, uma vez que os perigos inerentes à própria ideia democrática surgem quando conceitos que lhe são inerentes são tomados de forma isolada, absolutizada. O povo, a liberdade e o progresso são elementos constitutivos da democracia; mas se um deles é tomado de forma isolada na construção de um discurso específico, como é o que vemos na proposta de governo de Bolsonaro (2018), eles transformam-se em ameaças: populismo, ultraliberalismo e messianismo. Os inimigos íntimos da democracia que parecem descansar no solo da terra, podem ser acordados.

Nas nove vezes que a palavra liberdade é citada no material de campanha de Bolsonaro, ela está atrelada à ideia de liberdade individual, de expressão e de pensamento, e ao tom ideológico de “libertação”. Destacamos o jogo de palavras e cores e a narrativa que expressam esse pensamento na página 8 da proposta de governo.

Figura 6: Jogo de palavras e cores e a narrativa expressa na proposta de governo de Bolsonaro (2018)



Fonte: O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2018, p. 8

“Os neoconservadores costumam ser guiados pela visão de um Estado forte” (APPLE, 2003, p. 56), contudo, esse Estado seria forte para o capital e mínimo para políticas sociais. Na cruzada ideológica proposta para combater o “marxismo cultural” no campo da educação, essa ideia é apresentada como parte intrínseca dos processos de desenvolvimento de toda uma “cosmovisão” de ideias nacionalistas, de melhor preparar as novas gerações, o que e como deve ser ensinado (APPLE, 2003, 2005).

Elencados os desafios urgentes do governo, a “educação em colapso” é apontada como um deles, e linha de ação seria “um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2018, p. 22). Ao tratar da questão do financiamento e dos investimentos em educação, o texto emprega a máxima “Gastamos como os melhores! Educamos como os piores!”, que alimenta o discurso neoliberal do “desempenho”, fundamentando-se em dados do PISA, feito pela OCDE, e do Censo Escolar (Inep, 2016).

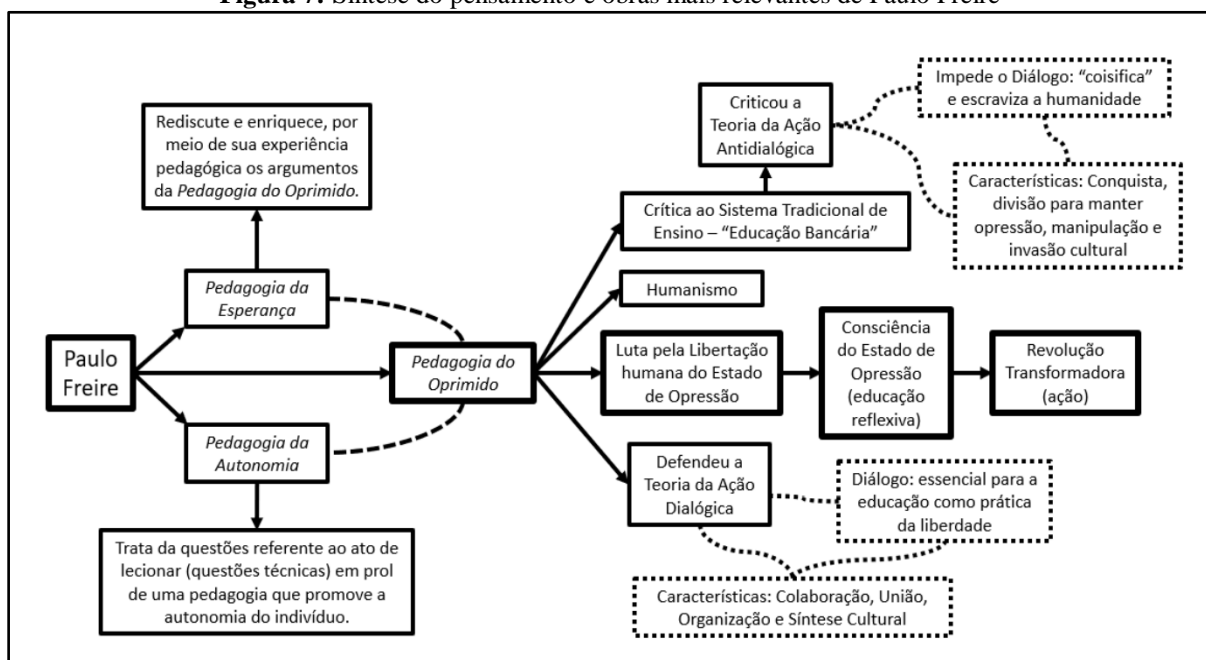
No tópico “GESTÃO É IMPORTANTE, PORÉM, conteúdo, forma e estratégia precisam mudar!”, fica evidente o projeto educativo para o país a partir da eleição de Bolsonaro, alinhado ao discurso do movimento neoconservador brasileiro:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a *alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação* (O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2018, p. 46, grifos nossos).

A temática da alfabetização na proposta de governo de Bolsonaro e nos discursos de seus aliados aparece associada ao nome de Paulo Freire, como destacado no fragmento acima, que declara ser preciso mudar a alfabetização *expurgando a ideologia de Paulo Freire*, como se os problemas da alfabetização no Brasil decorressem do viés político-ideológico do patrono da educação brasileira. O discurso do movimento neoconservador brasileiro procura manter o *status quo*, e, “por isso, não aceita a proposta de Paulo Freire de libertação dos oprimidos por meio da educação que dialoga com a realidade do aluno, que o faz pensar, formar senso crítico e, assim, libertar-se do estado de opressão” (BECK; SANTOS, 2022, p. 19).

A esse respeito, Beck e Santos (2022), ao abordarem o conflito do neoconservadorismo brasileiro com Paulo Freire, apresentam uma síntese (Figura 2) do pensamento e as obras mais relevantes de Freire, tão atacados na “disputa entre a opressão e a autonomia” (BECK; SANTOS, 2022).

Figura 7: Síntese do pensamento e obras mais relevantes de Paulo Freire



Fonte: BECK; SANTOS, 2022, p. 10.

Oliveira (2021, p. 207), ao discutir a educação brasileira a partir da Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro, correlacionada às ações empreendidas durante o primeiro ano de mandato, aponta que o repúdio a Paulo Freire, o discurso educacional focado na alfabetização e a valorização da disciplina se revelam como *modus operandi* no discurso governamental de Bolsonaro e seus aliados, que vem revestido do discurso liberal e de direita.

Dado o discurso que se anuncia, justifica e perpassa os documentos aqui mencionados e analisados, a PNA incide e contradiz a organização curricular da educação brasileira ao

desconsiderar o percurso histórico e político de constituição das políticas educacionais no Brasil, marcado por lutas e pela defesa de uma educação crítica, uma educação “como prática de liberdade”. Ademais, consideramos que as concepções de infância, criança, educação, educação na primeira infância, alfabetização, letramento, leitura, escrita, formação de professores, que foram construídas ao longo de décadas, amparadas em leis, pareceres e resoluções que se materializaram em formações, textos, livros e práticas pedagógicas, são agora questionadas, negadas ou mesmo atacadas na PNA. Isso abre espaço para a introdução de uma concepção instrumental e tecnicista da alfabetização, sendo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita reduzido à aquisição de uma técnica.

3.2.2 Semeadura da PNA: as estratégias e as intencionalidades

Como bem destaca Bordignon (2014), o ato legislativo que se materializa nas políticas de Estado por si só não garante a mudança da realidade. As políticas de Estado acabam por se reduzirem a políticas de governo, pois são os governos que as implementam. Nesse sentido, inúmeras discussões, debates e novos desafios para a educação nacional, tanto em seus aspectos legais quanto em seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos, são configurados a partir dessas políticas.

Um dos primeiros atos do governo Jair Bolsonaro, em 2019, foi a criação da controversa⁴⁷ Secretaria de Alfabetização, com o decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que

aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE (BRASIL, 2019).

Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 10.195, de 2019, que estabelece no capítulo 2, Art. 2º, inciso II, letra “e”, a Secretaria de Alfabetização (Sealf) na estrutura organizacional do Ministério da Educação, subdividida em Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências e Diretoria de Políticas de Alfabetização (BRASIL, 2019). É importante ressaltar que a Sealf

⁴⁷ O Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que altera e remaneja cargos e funções de instâncias do MEC, influencia a dinâmica futura do PNLD e do mercado editorial, pois indica que a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências – instância ligada à Secretaria de Alfabetização, criada a partir de um dos primeiros decretos de Bolsonaro, nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 – pode “elaborar materiais e recursos didático-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia”.

está posicionada no Ministério da Educação como um dos “órgãos específicos singulares” listados no decreto supracitado.

Nessa estrutura, alguns pontos precisam ser destacados para a análise da secretaria, e por conseguinte, da PNA. Primeiramente, o fato de criar uma secretaria de alfabetização, posicionada fora dos assuntos inerentes à Secretaria da Educação Básica, diz muito sobre o lugar da alfabetização para o governo passado. A Sealf, desde sua criação, foi chefiada por Carlos Nadalim, que logo introduziu a PNA, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, assinado pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e o então ministro de Estado da Educação, o economista Abraham Weintraub.

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019a).

Podemos inferir desse artigo dois discursos centrais para a problematização da PNA: “melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional” e “combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” com a promoção da “alfabetização baseada em evidências”. Analisar a política educacional em uma perspectiva discursiva, para além da descrição, da interpretação e da compreensão do discurso como texto, precisa considerar, no mesmo grau de importância, a atribuição de sentidos ao discurso a partir do contexto histórico e das relações sociais em que este é produzido, distribuído e consumido. Isso ajuda a desvelar as relações entre o campo discursivo e o campo do poder, situando o debate no processo de definição das políticas públicas (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 59).

Quadro 5: Relação da formação e atuação profissional do ministro da Educação, do secretário executivo do MEC e do titular da Sealf, responsáveis pela elaboração e publicação do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019)

Nome / Atuação na elaboração do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019)	Formação/atuação profissional (Textos extraídos da Plataforma Lattes – buscas em dezembro de 2022)
Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub / ministro da Educação	“Professor da Universidade Federal de São Paulo, tendo sido responsável por ministrar as matérias de <i>Macroeconomia</i> , <i>Microeconomia</i> e <i>Mercado Financeiro</i> . Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (30 de outubro de 2013), com a defesa da dissertação: “The Performance of Open-end Brazilian Fixed Income Mutual Funds for Retail Clients”. Orientador: Professor Doutor Arthur Ridolfo Neto. Obteve um MBA Executivo Internacional (Mestrado <i>latu sensu</i> em finanças) pelo OneMBA, cursado entre 2002 e 2004, com título reconhecido pelas escolas: FGV/Brasil, CUHK/China, RSM/Holanda, UNC/USA e

	<p>EGADE-ITESM/México. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade de São Paulo (1994). <i>Executivo do mercado financeiro, com mais de vinte anos de experiência, tendo atuado como Sócio na Quest Investimentos, Diretor Estatutário do Banco Votorantim, CEO da Votorantim Corretora no Brasil e da Votorantim Securities nos Estados Unidos e na Inglaterra, além de ter sido economista chefe por mais de dez anos. Foi membro do comitê de Trading da BM&FBovespa (B3 Bolsa do Brasil); conselheiro eleito da ANCORD (Associação Nacional das Corretoras e Distribuidoras de Títulos e Valores Mobiliários, Câmbio e Mercadorias); Membro do Comitê de Macroeconomia da Andima (ANBIMA – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais); Representou o Votorantim nos encontros internacionais do FMI e do IDB. Tem artigos publicados ou entrevistas concedidas a vários jornais e revistas, assim como publicou uma série de papers na Revista Brasileira de Previdência e na Revista Chilena de Derecho y de la Seguridad Social de la Universidad de Chile. Foi o Diretor Executivo do CES (Centro de Estudos em Segurança). No início de 2017, em seminário internacional do Congresso Nacional, coordenou a elaboração e a apresentação da proposta de reforma da Previdência Social, que veio a ser a base da reforma aprovada em 2019. Durante os anos de 2017 e 2018, foi um dos coordenadores do plano de governo do candidato Jair Bolsonaro. Após a eleição, entre novembro e dezembro de 2018, foi secretário executivo do Governo de Transição, passando a ser o secretário executivo da Casa Civil até 8 de abril de 2019. Foi Ministro da Educação (MEC) entre abril de 2019 e 19 de junho de 2020. Atualmente é Diretor Executivo do Banco Mundial.”</i></p>
<p>Antonio Paulo Vogel de Medeiros / secretário executivo</p>	<p>“Servidor público federal, no cargo de <i>Auditor Federal de Finanças e Controle desde 1998</i>, é atualmente secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC). <i>É formado em Economia</i>, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em Direito, pela Universidade de Brasília (UnB). Também possui pós-graduação em Administração Financeira, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atua em gestão pública há mais de 20 anos, tendo, durante esse período, ocupado funções de chefia e alta direção na Secretaria do Tesouro Nacional, nos estados do Rio de Janeiro e de Goiás, na cidade de São Paulo e no governo do Distrito Federal. No Ministério do Planejamento foi Secretário de Gestão e no Ministério da Fazenda foi assessor especial. <i>Fora do serviço público, trabalhou como consultor do Banco Mundial em finanças públicas, assessor e diretor do IRB Brasil Resseguros. Mais recentemente, participou do processo de transição do Governo Federal e, em janeiro de 2019, assumiu o cargo de secretário-executivo adjunto da Casa Civil da Presidência da República, passando, posteriormente, a fazer parte do MEC”.</i></p>
<p>Carlos Francisco de Paula Nadalim / secretário de Alfabetização</p>	<p>“Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (2002), especialização em História e Teorias da Arte pela Universidade Estadual de Londrina (2004), especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual de Londrina (2007), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2009) e curso-técnico-profissionalizante em Técnico de Segurança no Trabalho pelo Colégio Polivalente (1999). Atualmente é Professor de Filosofia do Centro Universitário Filadélfia, Professor de Música do Colégio Londrinense e Professor de Violão do Centro Educacional La Salle. Tem experiência na área de Filosofia”.</p> <p><i>Youtuber</i>, defensor da educação em casa e livreiro online indicado por Olavo de Carvalho. No ensino básico, foi coordenador pedagógico de uma instituição de ensino em Londrina, e professor de pré-alfabetização e alfabetização, pelo site Como Educar Seus Filhos. Nadalim também é autor dos livros: <i>Maravilhamento</i> (Desvendário, 2018, em coautoria com Fernando Capovilla, Francisco Marques e Estêvão Marques); <i>Linha</i>,</p>

	<p><i>agulha, costura: canção, brincadeira, leitura</i> (Desdenvério, 2017, em coautoria com Francisco Marques e Estêvão Marques); além do e-book <i>As 5 Etapas para Alfabetizar seus Filhos em Casa: O Guia Definitivo</i> (2015, Alcântara Cursos). Na busca por seu nome nas mídias, podemos elencar algumas informações relacionadas ao mesmo: oposição militante às ideias de Paulo Freire; defesa da educação domiciliar e do método fônico para alfabetização, utilizado na pequena escola Mundo do Balão Mágico, em Londrina/PR, fundada por sua mãe e onde atuou como coordenador pedagógico. É cofundador (em 2013) do blog Como Educar Seus Filhos.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Destacamos no quadro 5 a formação e a atuação dos três sujeitos no campo econômico e suas ligações com organismos multilaterais. Sabemos que os textos políticos são o resultado das disputas e acordos que se estabelecem no campo por meio de seus agentes, e, nessa direção, os organismos multilaterais se “constituíram os principais vetores de imposição da nova norma neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283). No que se refere às políticas para alfabetização, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial têm se posicionado estrategicamente na elaboração de documentos com metas e prioridades específicas para o campo da educação e, por conseguinte, da alfabetização. Essas metas e prioridades são fortemente expressas nas políticas implantadas no Brasil com o objetivo de superar o analfabetismo (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2017, p. 845-846).

Consideramos que há um criativo trabalho ideológico-político na interpretação ativa da PNA, para que os sujeitos sociais que atuam no contexto da prática façam relações com o texto da Política. Essa estratégia não é algo novo no campo da alfabetização, e é muito parecida com o que Apple (2005) chama de “produção conservadora do discurso”, incorporando propostas aparentemente desejáveis para os problemas que acreditamos serem reais.

A alfabetização no Brasil sempre foi um tema e um “problema” a ser discutido e resolvido nos discursos apregoados pela modernização conservadora, “em torno de questões como a redefinição da alfabetização e do ensino da leitura e a sua ênfase em um único grupo de estratégias para ensiná-las” (APPLE, 2005, p. 24). Essas questões nascem de um terreno onde o trabalho ideológico já foi feito, segundo o qual o analfabetismo no Brasil é um mal a ser combatido, responsabilizando-o pelo atraso econômico, cultural e social.

O diagnóstico que explica e justifica a PNA é a superação dos problemas relacionados ao analfabetismo no Brasil, indicando que o problema da alfabetização “é uma questão de método”, com a priorização do método fônico na abordagem da alfabetização. Mortatti (2019) aponta que, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, embora pretensamente

ocultada por “evidências” científicas, essa “questão” se manifesta na PNA como “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita” (MORTATTI, 2019, p. 26). Essa guinada (ideo)metodológica que a autora aponta a partir dos discursos que validam a PNA não é uma questão teórica nem metodológica, mas sim, uma questão política.

O discurso da cientificidade presente na PNA é legitimado pelos “conceitos” presentes no art. 2º.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2019a).

Esses conceitos são articulados a seus princípios e objetivos com forte fundamentação nas ciências cognitivas e apelo ao papel da família e da sociedade civil na implementação da política. Sob o discurso da “cientificidade” e o grande apelo à adesão da família e da sociedade civil, temos uma “política de Estado” com contornos bem explícitos de “política de governo” (BORDIGNON, 2014), a serviço do projeto-ideológico a ser implementado no país, fortemente alinhado com a nova ordem neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Da análise do Caderno da PNA, podem-se apreender as principais estratégias de persuasão, relacionadas aos objetivos explícitos e implícitos da Política. Mortatti (2019, p. 23) aponta como objetivo explícito a “didatização/transposição didática das ‘evidências científicas’ – considerando a finalidade do “guia”/“cartilha”/“manual de instruções” em relação a público-alvo e agentes visados”. Entre os objetivos implícitos, a autora aponta a “réplica silenciosa como confronto desqualificador em relação aos documentos de políticas similares de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória”.

Nesse sentido, apresentamos uma nuvem de palavras-chave indicadas pela ficha catalográfica do Caderno.

Figura 8: Nuvem de palavras-chave indicadas na ficha catalográfica do Caderno da Política Nacional de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no site wordart.com a partir da importação das palavras-chave indicadas na ficha catalográfica do Caderno da Política Nacional de Alfabetização.

Por meio dessa nuvem, evidencia-se que:

a PNA está fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, para fomentar a prática de ensino da língua escrita. Essa área do conhecimento é uma importante referência para o encaminhamento das práticas pedagógicas na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. No entanto, partimos do pressuposto de que a ação pedagógica não pode ser promovida a partir de um único referencial teórico, como também os seus resultados não podem ser assim analisados. Adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação (MONTEIRO, 2019, p. 41).

Acerca dos conceitos-chaves da política – alfabetização, literacia e numeracia –, apresentados no capítulo 2 do Caderno da PNA, o texto ressalta que não se tem no país uma compreensão objetiva do processo de alfabetização, o que revela total descrédito em relação ao paradigma educacional de alfabetização adotado no Brasil – reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, e baseado na aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento (MONTEIRO, 2019, p. 39).

A forma como a PNA define o conhecimento legítimo como sendo aquele que pode ser comprovado pelas “evidências”, pretendendo “alinhar-se à terminologia científica

consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 21) com o uso do termo “literacia”, “acaba produzindo um discurso contraditório na definição do objeto de aprendizagem na alfabetização” (MONTEIRO, 2019, p. 41), haja vista a eliminação do conceito de letramento e todo o seu processo de constituição no campo da alfabetização. Essa escolha não é neutra e opera na estratégia discursiva de “expurgamento” silenciamento e apagamento das marcas indesejáveis em relação às políticas públicas desse campo.

Ademais, a validação das pesquisas integra um processo

que visa, em primeiro lugar, à desqualificação de investigações produzidas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que ancoraram as propostas curriculares e os programas de formação de docentes alfabetizadoras de governos anteriores e, em segundo lugar, mas não menos importante, como subterfúgio para dar continuidade ao projeto de privatização/ subordinação da educação básica aos interesses privados (GONTIJO; ANTUNES, 2019, p. 33).

A Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) foi instituída pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, “a ser realizada no período de 22 a 25 de outubro de 2019, na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o tema ‘A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia’” (Art.1º) tendo como objetivos específicos (Art. 2º)

- I - apresentar e debater o *estado da arte* das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- II - possibilitar a criação de um *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Renabe*, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- III - promover a divulgação do *conhecimento científico* mais atualizado sobre alfabetização, literacia e numeracia; e
- IV - propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da literacia e da numeracia, e propor estratégias para seu cumprimento (BRASIL, 2019c, grifos nossos).

O apelo discursivo da “cientificidade” ganha mais evidência com o termo “estado da arte”,

apresentado na Conabe como uma espécie de “pregação para convertidos”, na qual se considera exclusivamente a produção científica no campo das ciências cognitivas, selecionada, interpretada e reiterada conforme critérios e objetivos de confirmação/reiteração de finalidades previamente definidas pelos autores institucionais da PNA, desconsiderando todas as demais evidências científicas que não se enquadrem no “novo” paradigma, inclusive aquelas que questionam ou relativizam a eficiência e eficácia da método fônico/“instrução fônica” para a alfabetização (MORTATTI, 2019, p. 43).

A cerimônia de abertura da Conabe foi realizada no prédio da CAPES, em Brasília, e contou com um seletivo público de convidados, palestrantes e ouvintes. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, a conferência reuniu mais de cinquenta especialistas do Brasil e

do mundo. Reino Unido, Estados Unidos e França são alguns países que fundamentaram a política por meio de “evidências científicas”. O evento teve mais de 33 horas de debates em 28 palestras, sessões especiais e simpósios. O vídeo da conferência de abertura está disponível no canal do YouTube⁴⁸ do MEC, e alguns outros trechos de depoimentos e entrevistas estão disponíveis no site. Os discursos proferidos evidenciam o projeto político-ideológico em curso.

Do vídeo da conferência de abertura, destacamos o discurso inicial de Carlos Francisco de Paula Nadalim, secretário de Alfabetização:

O presidente da República escolheu como *um dos principais focos da educação básica* para o seu mandato *ajudar estados e municípios a vencer a imoral condição de gerar analfabetos dentro das escolas*. O que afeta sobretudo as famílias mais pobres e conferiu ao MEC essa nobre missão.

[...]

O cerne da PNA que a diferencia essencialmente de outras formas de encarar o tema da alfabetização é o fundamento na evidência científica, naquilo que se sabe até o momento acerca de como se aprende a ler e a escrever.

Esse trecho escolhido é o retrato do discurso que perpassa toda a PNA: desrespeito aos professores, crianças, jovens e adultos, os sujeitos da prática educativa; descrédito às políticas de alfabetização anteriores à PNA; e definição de um conhecimento com mais prestígio no campo para lhe conferir o valor de “científico”. Imoral é a fala de Nadalim, que está relacionada a outros discursos do governo Bolsonaro (2018-2022), como o da desqualificação das pesquisas realizadas pelo campo acadêmico brasileiro e o da “ineficiência” da escola em ensinar. A respeito disso, Gontijo e Antunes (2019, p. 33) apontam que

a referência à validade das pesquisas integra um processo que visa, em primeiro lugar, à desqualificação de investigações produzidas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que ancoraram as propostas curriculares e os programas de formação de docentes alfabetizadoras de governos anteriores e, em segundo lugar, mas não menos importante, como subterfúgio para dar continuidade ao projeto de privatização/ subordinação da educação básica aos interesses privados. Historicamente, lemos nos textos oficiais e ouvimos dos gestores que assumem a direção do MEC a mesma narrativa: são baixos os índices de alfabetismo no Brasil; a escola pública tem sido incompetente na tarefa de alfabetizar as crianças; o Brasil tem sido incapaz de utilizar resultados de pesquisas que têm sido utilizados em países desenvolvidos para melhorar os índices de alfabetismo etc.

A desqualificação do campo acadêmico brasileiro, bem como de sua história no campo das políticas educacionais, é o recorte teórico-epistemológico em que a PNA se fundamenta. Ele é mais uma vez evidenciado na Portaria nº 1.460, que estabelece a formação

⁴⁸ Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cfJF927pK6s&list=PL9nJ11ynWg3fS9Awf4I1kj4LFg7Px1iSE&index=2>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

de um *painel de especialistas* “composto por doze pesquisadores de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, no âmbito das ciências cognitivas, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas” (Art. 5º, Inc. IV, § 1º) (BRASIL, 2019c). Os agentes sociais “escolhidos” para validar tal discurso foram:

Art. 1º Ficam nomeados os seguintes pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, instituída pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, do Ministério da Educação:

I - Presidente científico: Renan de Almeida Sargiani;
 II - Vice-Presidente científica: Josiane Toledo Ferreira Silva;
 III - Maria Regina Maluf;
 IV - Cláudia Cardoso-Martins;
 V - Augusto Buchweitz;
 VI - Alessandra Gotuzo Seabra;
 VII - Fernando César Capovilla;
 VIII - Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa;
 IX - Ana Luiza Gomes Pinto Navas;
 X - Vitor Geraldi Haase;
 XI - Márcia Teixeira Sebastiani; e
 XII - Jerusa Fumagalli de Salles (BRASIL, 2019d)

De acordo com os dados que constam no Currículo Lattes desses sujeitos, seus temas de pesquisa na pós-graduação se relacionam a ciências cognitivas, linguística e alfabetização, atendendo aos critérios instituídos pela Portaria nº 1.460. Todos eles tiveram bolsas na pós-graduação: nove foram bolsistas da CAPES e três do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Currículo Lattes dos “doze escolhidos” também revela que *cinco possuem graduação em psicologia, dois em letras*, um em nutrição, um em distúrbios da comunicação humana, um em medicina, *um em pedagogia* e um em fonoaudiologia.

Esses sujeitos figuram no Caderno da PNA como especialistas colaboradores e membros da Sealf (Quadro 6). Entre os nomes que compunham o painel de especialistas nomeados pela Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, Ana Luiza Gomes Pinto Navas e Márcia Teixeira Sebastiani não aparecem na relação dos que integravam a Sealf em agosto de 2019 e participaram da elaboração do Caderno da PNA.

Quadro 6: Especialistas responsáveis pela elaboração do Caderno da PNA

Nome / Atuação na elaboração do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019)	Formação/atuação profissional (Textos extraídos da Plataforma Lattes – buscas em dezembro de 2022)
Renan de Almeida Sargiani (Presidente científico) / <i>Secretaria de Alfabetização</i>	<p>“<i>Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano</i> pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, IP-USP (2016), realizou estágio doutoral no Graduate Center of The City University of New York, GC-CUNY (2014-2015). Mestre em <i>Psicologia da Educação</i> pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP (2013), Especialista em Neurociência Aplicada à Educação e Aprendizagem pela <i>Universidade Presbiteriana Mackenzie</i> (2022), Especialista (MBA) em Gestão Escolar pela USP (2022), <i>Psicólogo</i> (2011) e Bacharel em Psicologia (2010) pela Universidade Cruzeiro do Sul. <i>Realizou Pós-Doutorado no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, no IP-USP (2016-2019), Pós-Doutorado em Educação (Linguagem e Alfabetização) na Harvard Graduate School of Education, HGSE (2018-2022) e Pós-Doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP (2019-2022)</i>. É Professor Assistente I na Universidade Cruzeiro do Sul no Curso de Psicologia e coordena o Laboratório de Estudos Sobre Cognição, Linguagem e Alfabetização (Laboratório Escola). <i>É Presidente do Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube), membro da diretoria da International Association of Applied Psychology (IAAP), membro do GT Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e membro da European Literacy Network. Foi Coordenador-Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística na Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC - 2019) e Presidente-Científico do Painel Nacional de Especialistas em Alfabetização, Literacia e Numeracia do MEC. Foi membro da Psychology Coalition na ONU e Consultor Educacional para a UNESCO e para os governos do Estado de São Paulo e do Município de Manaus. É revisor de periódicos científicos nacionais e estrangeiros, autor de artigos e capítulos de livros. Tem experiência nas áreas de Psicologia, Educação e Neurociência Cognitiva, atuando principalmente nas áreas de Psicologia Cognitiva, Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento Humano, nos temas de Alfabetização e Literacia, Desenvolvimento da Linguagem e da Cognição, Educação Infantil, Currículos, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino, Avaliação Psicológica, Educação Baseada em Evidências e Políticas Educacionais”.</i></p>
Josiane Toledo Ferreira Silva (Vice-presidente científica) / <i>Secretaria de Alfabetização</i>	<p>“<i>Doutora em Educação</i> pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), <i>mestre em Letras</i> pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Materna pela Universidade Federal de Juiz de Fora, <i>graduada em Letras – Português e Francês</i> e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi <i>Coordenadora-geral de Avaliação Pedagógica da Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências da Secretaria de Alfabetização no Ministério da Educação</i>. Coordenou a unidade de avaliação de escrita do CAEd no âmbito do Sistema Integrado de Avaliação das Redes de Ensino – SIARE. Professora da disciplina “O uso dos resultados da avaliação como forma de melhorar o desempenho dos alunos”, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. É membro do corpo editorial dos periódicos publicados no âmbito do SIARE. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico CGIM/DAEB. Membro da Commission de validation relative au projet de référentiel d’Engagement de service Evaluation des acquis des élèves (DEEP/Ministère de</p>

	<p>l'Éducation Nationale e ANFOR Certification – França). Atuou como consultora do SAEB na revisão de itens para serem utilizados em avaliação em larga escala (2007) e como consultora para montagem dos cadernos de testes definitivos e pré-teste do SAEB e Prova Brasil 2009. Coordenou equipe de especialistas na elaboração de instrumentos avaliativos utilizados no ProJovem e no ProJovem Urbano. É Supervisora de Apoio à Entrega de Resultados de Avaliações Educacionais em larga escala. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: <i>Avaliação, Políticas Públicas, Escala de Proficiência em Leitura e Escrita. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Literatura, Filologia Românica, formação de professores, Literatura infantil, letramento</i>”.</p>
<p>Maria Regina Maluf / Especialista colaboradora</p>	<p>“<i>Licenciada em Pedagogia</i> e em Conservatório Musical para Piano, com especialização em iniciação musical para crianças. <i>Licenciada em Psicologia</i> pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Doutora em Psicologia pela Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica. Pós-doutorado na University of California (UCLA/USA) e no Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP-CRESAS), Paris. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Psicologia da Educação). Professora livre-docente da Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da USP. Membro da Diretoria e Presidente da Sociedade Interamericana de Psicologia, SIP (2005-2013). Membro da Diretoria da International Association of Applied Psychology, IAAP (2003-2010; 2010-2018). Membro da Academia Paulista de Psicologia (Cadeira n. 28) e sua vice-presidente na gestão 2015-2019. Membro da Rede Nacional de Ciência para Educação (CpE). Recebeu o 2018 IAAP Distinguished Professional Contributions Award, da International Association of Applied Psychology. Temas de pesquisa: <i>Motivação Humana e Perspectiva Temporal do Futuro; Formação do Psicólogo para o Trabalho em Educação; Psicologia do Desenvolvimento de Piaget e de Vygotsky; Metacognição e Teoria da Mente (ToM) na Educação Infantil; Alfabetização e Ciências Cognitivas; Psicologia Cognitiva da Leitura e Ciência da Leitura para superação de dificuldades na Alfabetização; impacto das Neurociências na Alfabetização</i>. Membro do GT da ANPEPP ‘Desenvolvimento sociocognitivo e linguagem’. Líder do Grupo de Pesquisa ‘Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico EIDEP’”.</p>
<p>Claudia Cardoso-Martins / Especialista colaboradora</p>	<p>“Professora Titular aposentada do Departamento de <i>Psicologia</i> da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); é Professora colaboradora do Programa de pós-graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento do Departamento de Psicologia da UFMG. É <i>doutora em Psicologia</i> pela University of Illinois at Urbana-Champaign (EUA, 1984) com pós-doutorado na University of Denver (EUA, 1999-2000) e na Yale University (EUA, 2009-2010). Foi fellow da Eisenhower Foundation no programa Eisenhower Exchange Fellowships (EUA, 1991) e professora visitante do Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) da University of Texas in Austin (EUA, 2014). Foi membro efetivo do Comitê de Psicologia e Ciências Sociais do CNPq. Foi professora residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG entre agosto de 2014 e julho de 2015. Foi membro do corpo editorial das revistas <i>Psicologia: Reflexão & Crítica</i> e <i>Applied Psycholinguists</i>. Possui 27 orientações de mestrado e seis orientações de doutorado concluídas. <i>O foco da sua pesquisa é a aquisição da linguagem e da leitura em crianças com desenvolvimento típico e crianças com transtornos do desenvolvimento</i>. Seus trabalhos têm sido publicados em várias revistas acadêmicas, incluindo <i>Psicologia: Reflexão & Crítica, Paidéia, Journal of Educational Psychology, Reading and Writing, Scientific Studies of Reading, Journal of Experimental Child Psychology,</i></p>

	<i>Journal of Learning Disabilities, e Cognition</i> . É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-1D) e co-coordenadora do Laboratório de Estudos e Extensão em Autismo e Desenvolvimento (LEAD) da UFMG”.
Augusto Buchweitz / Especialista colaborador	“Professor Associado de Psicologia, University of Connecticut, EUA. Pesquisador do Haskins Global Literacy Hub (haskinsglobal.org/) e do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul. <i>Cientista responsável pelo APP de alfabetização GraphoGame Brasil</i> . Atuou como Conselheiro da Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (CNE; 2020-22). <i>Interesses de pesquisa envolvem a investigação neurocientífica e cognitiva da aprendizagem da leitura e alfabetização, da dislexia do desenvolvimento e dos efeitos do ambiente na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo</i> ”.
Alessandra Gotuzo Seabra / Especialista colaboradora	“Possui <i>graduação em Psicologia</i> pela Universidade de São Paulo, <i>mestrado, doutorado e pós-doutorado em Psicologia</i> (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Foi coordenadora (2019-2021) e atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da <i>Universidade Presbiteriana Mackenzie</i> . Pesquisadora bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPq – nível 1A. Foi presidente da ABECiPsi – Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (biênio 2014-2016), vice-presidente do IBNeC – Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Comportamento (biênios 2015-2017 e 2017-2019) e membro da diretoria do IBAP – Instituto Brasileiro da Avaliação Psicológica (como presidente, biênio 2013-2015, e atualmente membro do Conselho deliberativo). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 6 na Capes) de 2019 a 2021. É editora associada do periódico <i>Psicologia: Teoria e Prática</i> (Qualis A2). Membro da Comissão Científica da ABD. Coordena o Grupo de Neuropsicologia Infantil. <i>Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Fundamentos e Medidas da Psicologia e Neuropsicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, funções executivas, consciência fonológica, alfabetização, instrumentos de avaliação, programas de intervenção, intervenção precoce</i> ”.
Fernando César Capovilla / Especialista colaborador	“ <i>Psicólogo (1982). Mestre: Psicologia de Aprendizagem e Desenvolvimento, Universidade de Brasília (1984). PhD: Experimental Psychology, Temple University of Philadelphia (1989) (medal: Outstanding Achievement Award, Pennsylvania Psychological Association). Livre Docente: Neuropsicologia Clínica, USP (2000), tese: Lexicografia e Lexicologia de Libras. Professor Titular (MS-6): Instituto de Psicologia USP (IPUSP). Citações=7.669. Índice h=44. Índice i10=131. Membro titular do Conselho Nacional de Educação. Doutor Honoris Causa em Educação. Orientou mais de 49 dissertações e teses de Mestrado e Doutorado. Chefe Lab Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance), Lab Tecnologia e Reabilitação Cognitiva, Centro Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do IPUSP. Coordenador nacional de inclusão e alfabetização da Capes. Presidente da Comissão de Alfabetização do Conselho Nacional de Alfabetização. Coautor do RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências e da PNA: Política Nacional da Alfabetização do MEC. Ex-professor: Temple University, UERJ, UEL, UnB. Consultor CNPq, Capes, Fapesp, Faperj, Inep NIMHCD. Coordenador: Pandesb: Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento do Escolar Surdo Brasileiro (CNPq, Capes, Inep), que mapeou parâmetros normativos de desenvolvimento linguístico de 9.200 surdos de 15 estados em compreensão de sinais de Libras, leitura alfabética (decodificação e reconhecimento visual de palavras), compreensão de textos, qualidade ortográfica da escrita, competência de leitura orofacial, e vocabulário em</i>

	<p>Português por leitura orofacial. Coordenador do Sistema de Avaliação de Escolas de Surdos na Prova Brasil em Libras, no Observatório da Educação (consórcio Capes-Inep). Autor de mais de 60 livros e de 400 trabalhos científicos publicados, e coautor de 200 sistemas especialistas de multimídia para diagnóstico, comunicação e reabilitação cognitiva em distúrbios neuromotores (paralisia cerebral e esclerose lateral amiotrófica), neurolinguísticos (dislexia e afasia) e neurosensoriais (surdez congênita profunda). <i>Membro da Comissão Internacional de Especialistas em Alfabetização da Câmara dos Deputados</i>. Membro fundador da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp). Diretor Científico da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Research Fellow do NIMHCD. Autor laureado: Câmara Brasileira do Livro, e Associação Brasileira de Editoras Universitárias: 1º lugar no Prêmio ABEU 2018: Melhor Livro de Ciências Humanas. Eleito pelo Instituto Nanocell como um dos dois cientistas mais influentes do Brasil em Neurociências, Categoria Professor. Educador laureado pela European Commission Erasmus+, Prêmio Special Tribute International, Categoria Best Practices in Education, Brazil-Europe. Livros: <i>Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos</i> (3 vols., 1º lugar em Ciências Humanas, Prêmio ABEU 2018); <i>Cartilha de Libras: Medicina e Saúde; Maravilhamento</i> (livro e CD-Rom); <i>Quebrando o código do Português brasileiro: Como avaliar (de)cifrabilidade de qualquer palavra</i> (livro e CD-Rom, 2a. ed.); <i>Novos caminhos da alfabetização infantil</i> (3a.ed.); <i>Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: mundo do surdo em Libras; Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita</i> (4a.ed.); <i>Neuropsicologia e aprendizagem; Alfabetização: Método fônico</i> (5a.ed.); <i>Novo Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras</i> (2 vols., 4a.ed.); <i>Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica</i> (7a.ed.); <i>Temas multidisciplinares em neuropsicologia e aprendizagem; Alfabetização fônica computadorizada (manual e CD-Rom, 4a.ed.); Temas em neuropsicolinguística; Prova de Consciência Sintática; Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica; Transtornos de aprendizagem; Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras; Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue Libras</i> (2 vols., 6a.ed., m. honrosa Prêmio Jabuti)”.</p>
<p>Vitor Geraldi Haase / Especialista colaborador</p>	<p>“<i>Graduação em Medicina</i> pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), <i>mestrado em Linguística Aplicada</i> pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e doutorado em Psicologia Médica (Dr. rer. biol. hum.) pela Ludwig-Maximilians-Universität zu München (1999). É professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. <i>Tem experiência na área de neuropsicologia, tendo interesse por correlação estrutura-função em neuropsicologia, modelos de processamento de informação em neuropsicologia (cognição matemática, processamento lexical, processamento visoespacial, funções executivas), reabilitação neuropsicológica, desenvolvimento humano e qualidade de vida, epidemiologia clínica e psicologia evolucionista. Colabora com três blogs: http://npsi-dev.blogspot.com (informações acadêmicas) e http://npsi-reha.blogspot.com (informações para pacientes e familiares), http://Indufmg.wordpress.com/”.</i></p>
<p>Jerusa Fumagalli de Salles / Especialista colaboradora</p>	<p>“<i>Possui mestrado e doutorado em Psicologia</i> pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Bolsa Nível 1C). Coordena o Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (Neurocog) e o Comitê de Ética do Instituto de</p>

	<p>Psicologia da UFRGS. É membro da Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE). É vice coordenadora do GT Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP. <i>Atua principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento/adaptação de instrumentos de avaliação das funções neuropsicológicas (ênfase em linguagem oral e escrita, alfabetização, memória, letramento emergente); estudo do desenvolvimento das funções neuropsicológicas, linguagem escrita (leitura e escrita, processo de alfabetização), habilidades matemáticas, transtornos específicos de aprendizagem (dislexias e discalculias de desenvolvimento) e dislexias adquiridas, perfil neuropsicológico de amostras clínicas, intervenções preventivas para promoção das habilidades de leitura e escrita e interventivas nos transtornos de aprendizagem da leitura e escrita”.</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O Caderno da PNA também elenca as estratégias que serão utilizadas para a implementação da Política em território nacional, entre as quais programas, ações e instrumentos que incluem:

Orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de *capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*;

Recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem *dificuldades de aprendizagem* de leitura, escrita e matemática básica;

Promoção de práticas de literacia familiar;

Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

Produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

Estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

Ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

Promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

Difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

Incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia; incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e

Incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (BRASIL, 2019b, p. 44-45, grifos nossos).

Dentro da proposta de análise desta pesquisa, um olhar para as estratégias de implementação, tal como são expostas no Caderno da PNA, mostra que esta se alinha com o que Apple (2005, p. 23) chama de “produção conservadora do discurso, que incorpora a

linguagem progressista, avançando simultaneamente, elementos-chave das agendas neoliberais e neoconservadoras”. Seguindo essa lógica de produção de discurso, *orientações curriculares* e *metas* cabem da mesma sentença, assim como *recuperação e remediação* podem ser vistas como estratégias a serem adotadas para alunos com *dificuldades de aprendizagem* de leitura, escrita e matemática básica.

Podemos considerar ainda como a formação inicial e continuada de professores é, portanto, pensada na perspectiva da *capacitação*, com ênfase no conhecimento que é validado pela política e pelas ciências cognitivas e na aplicação do mesmo a partir de materiais didático-pedagógicos específicos. A valorização do professor, assim, está diretamente ligada aos resultados alcançados, na lógica dos *estímulos* e da *promoção*. Para tanto, é preciso que haja *incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico*, e também que o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos sejam *medidos, mensurados e de alguma forma, validados*. Nesse sentido, o bom professor é aquele produz um bom ensino, e o bom ensino é aquele que pode ser mensurado por algum instrumento validado. Isso demonstra algo que podemos considerar um profundo equívoco em relação à complexidade do processo de ensino e aprendizagem, que não pode ser reduzido a testes reducionistas nem por de definições de um “conhecimento legítimo”. Pois esse processo envolve culturas, línguas, histórias, valores e hábitos que trazem em sua essência toda a diversidade de um povo e dos sujeitos envolvidos.

A PNA se insere em um contexto de transições políticas e reformas educacionais que evidencia uma corrida aligeirada às reformas curriculares, que, articuladas à implementação de uma agenda ultraneoliberal vinculada à extrema direita (OLIVEIRA, AMARAL, 2020), vieram para “destruir” o que foi construído até aqui. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), bem como a BNCC (2018), resguardam premissas importantes e as especificidades formativas da primeira infância, a fim de garantir práticas que se articulem e considerem a criança como centro do planejamento, mas não antecipem e nem “preparem” o ensino fundamental.

Os elementos históricos e políticos da constituição das políticas educacionais no Brasil apontam que ela é marcada por descontinuidades e rupturas. Todavia, também indicam a necessidade de compreender esses processos e fazer a crítica das mudanças em curso, visando a defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que considere a criança em suas especificidades, garantindo-lhe o direito de viver sua infância plenamente.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.
Freire, 1981 [1968], p. 16

Sem fugir do meu compromisso ético com a pesquisa, e com a percepção de que o ofício do pesquisador não é exclusivamente o da “descoberta” de algo novo – mas também precisa ser o de constituir, e constituir-se e compreender que cabe ao pesquisador desenvolver a “capacidade de reconstruir objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto”. (BOURDIEU, 1989, pg. 20) –, começo tecendo estas considerações, que não são nada finais, dizendo que foi assim que esta pesquisa se fez, num processo de construção e reconstrução.

A inquietação do presente trabalho centrou-se no esforço de compreender como se dá a relação entre o neoconservadorismo no Brasil e a instituição da Política Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso no campo da política educacional (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Concentramos nossos esforços em proceder ao exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração da PNA. O discurso presente na PNA enfatiza a redefinição da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, pautado na ênfase de um método “reconhecido” cientificamente para tal, o método fônico.

Esse discurso não é novo, nem exclusivo da PNA. Ele faz parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que segue a lógica da reestruturação da economia global surgida no final da década de 1970 e fortalecida até chegarmos às conjecturas neoliberais e neoconservadoras e à construção de uma nova racionalidade, que tem impacto significativo nas relações sociais e visa a reestruturação das instituições públicas. No centro dessa reestruturação está o Estado, que serve agora aos interesses do mercado.

No contexto de um Estado que serve aos interesses do mercado, as instituições públicas precisam funcionar como empresas, gerando resultados que possam ser mensurados e que atendam um “padrão de qualidade” nivelado por sistemas de avaliação em larga escala, e

transformando as relações sociais em relações de concorrência. A educação se torna um produto e, como um produto, pode ser comercializada por quem detém o capital para vendê-la.

Nesse cenário, as políticas educacionais estão sendo cada vez mais disputadas e forjadas para se alinhar ao discurso neoconservador, obrigando as escolas a entrarem no mercado competitivo. Em especial no campo da alfabetização, há um avanço na proposição de políticas que instituem o método fônico como o que teria evidências científicas de eficácia. A “querela dos métodos” faz parte do movimento histórico nos processos de disputas, tensões, rupturas e permanências de sentidos que denominamos hoje como alfabetização. O Brasil tem sua história marcada pela dominação, com várias ditaduras – a última, iniciada pelo golpe militar de 1964, perdurou até 1985 –, e a cultura democrática ainda não é uma marca de nossa sociedade. A própria construção da democracia brasileira se dá como um processo de rupturas e acordos com a ditadura.

Política social é coisa nova para nós, que só recebeu a devida atenção após a Constituição Cidadã de 1988, um marco histórico para democracia brasileira, que claramente não agradou os sujeitos que com ela não se identificam: a vertente conservadora comporta a posição do opressor que tem um vínculo com a direita brasileira. Essa elite opera por meio da negação de direitos, e um deles é o direito à educação, pública, laica e de qualidade. Mas é claro que isso não poderia ser dito assim, afinal, a educação no discurso político é uma bandeira. Logo, a estratégia é fazer com que esse direito primeiro seja constantemente colocado em xeque, para depois mudar a forma de concebê-lo. Tudo isso passa pela lógica da construção de discursos (SANTOS, 2001; SOUZA, 2015).

A educação é transformada em uma mercadoria. Como mercadoria, alguns podem comprá-la, mas outros não, logo a noção de educação como direito vai sendo esvaziada (SANTOS, 2001). O privado é sinônimo de qualidade, e o público da ausência dela. A qualidade é medida por avaliações em larga escala. A laicidade, ironicamente, é “demonizada”. A proposta de uma educação como prática de liberdade, de emancipação, é chamada de “doutrinação esquerdista”. Investimentos em educação são “gastos”. E assim os discursos antidemocráticos vão penetrando a sociedade como “mudança do senso comum”, numa estranha combinação de mercantilização e centralização do controle (APPLE, 2005).

A pesquisa possibilitou perceber que a PNA está alinhada aos discursos supracitados, com a proposição de uma “alfabetização baseada nas evidências” e a “finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de *combater* o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”.

Temos uma política de Estado nos moldes característicos da política de um governo que se propôs “destruir muita coisa”. Nessa promessa, os esforços empreendidos poderão ser sistematizados e ter desvelado seu impacto na educação brasileira no curso da história e das pesquisas futuras. No momento, as sementes estão lançadas, germinam, e o solo não é homogêneo quanto à qualidade para a vegetação pretendida. No campo da alfabetização, a destruição foi anunciada sob o discurso de “expurgar a ideologia de Paulo Freire”. A estratégia legal inicial foi clara: a constituição de uma política instituída via decreto e com forte apelo discursivo.

O percurso metodológico da pesquisa revelou movimentações de distintos agentes e sujeitos no campo da alfabetização, seja para a construção dessa política do governo Bolsonaro, seja para a construção de processos de resistência.

Em torno da construção da política, é possível perceber a influência do ESP e a criação de redes de sociais, no sentido de conjunto de pessoas e organizações que agregam com um interesse comum (SHIROMA, 2011). O caso brasileiro encontrou no campo digital e nas mídias sociais um espaço de homogeneização do discurso, com uma agenda política relacionada a temas morais.

O campo científico se movimentou em torno da construção de processos de resistência. Destacamos a ABAlf como um agente que empreendeu muitos esforços não só para resistir a essa política, mas a todo o processo da agenda global para a educação, que tem como um de seus discursos a defesa do processo de alfabetização a partir de um único método, o método fônico.

Não é possível afirmar que essa política alcançará os objetivos e pretensões dos agentes idealizadores. Os que resistiram no tempo da sementeira da PNA e criaram a ABAlf demonstram que a história da alfabetização construída até aqui pelos agentes e sujeitos dessa resistência é forte como um baobá, e que a formação de “rebeldes competentes”⁴⁹ se fará como estratégia crucial para conter não apenas o avanço dessa política, como de outras instituídas na transição política de uma agenda ultraneoliberal. Fica como possibilidade de pesquisa o estudo da implementação dessa política com a transição de governo no Brasil.

Com a mudança de gestão e a reformulação das políticas, a Sealf não foi incluída na nova estrutura regimental do Ministério da Educação do governo Lula, publicada no *Diário Oficial da União* em 1º de janeiro de 2023. Apesar da decisão de extinguir a secretaria, o

⁴⁹ Expressão usada pela Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi na aula inaugural da primeira turma de mestrado do PPGE Inhumas para demarcar uma postura política pautada na ética e na crítica diante dos desafios que se impõem a nós educadores.

discurso sobre a priorização da alfabetização no novo governo permanece. Em sua posse como ministro no dia 2 de janeiro de 2023, Camilo Santana afirmou que “garantir a alfabetização das crianças na idade certa será a prioridade absoluta” da nova gestão do MEC.

O GT 10 da ANPEd, representado por Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ), vice-coordenadora, e Lourival José Martins Filho (UDESC), pesquisador do GT e atual presidente da ABAlf, participou de duas reuniões no MEC no dia 15 de fevereiro de 2023 para dialogar sobre Alfabetização. Entre as demandas apresentadas como prioridades está a revogação da PNA (Decreto Nº 9.765, de abril de 2019) e de todos os seus desdobramentos e institucionalização⁵⁰. A revogação acontecerá?

Cabe ainda registrar que a Priscilla que chegou ao Mestrado com o desejo de pesquisar a prática docente na educação infantil da RME Goiânia não é a Priscilla que conclui esta pesquisa. Aquela possuía o desejo de compreender os embates e combates acirrados no contexto de sua prática docente na educação infantil, tanto na docência quanto na coordenação. Acreditava que pesquisar sobre as práticas seria um modo de ecoar a voz de muitas Priscillas, crianças e já adultas, muitas vezes silenciadas por forças esmagadoras. Logo no início do curso, fui desafiada a adentrar de fato na linha de pesquisa “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais”, pois, como pesquisadora vinculada a essa linha, havia um universo de elementos novos para mim, dos quais eu precisava me apropriar e compreender. Pois, para ecoar a voz de outros e outras, eu precisava ouvir minha voz, lidar com meus conflitos internos e externos, entender que as práticas são muitas vezes a materialização de discursos. Entre esses discursos, estão aqueles que se materializam em políticas. Assim, desvelar esse novo universo foi uma forma necessária de permitir a (re)significação, e por conseguinte, vislumbrar a possibilidade de (re)significação da prática, inclusive desvelando as condições objetivas, as disputas travadas no tecido social que constituem e são constituintes das muitas intencionalidades que as fundamentam. Das tantas Priscillas que me constituem, junto com esta dissertação nasceu uma pesquisadora no campo das políticas educacionais. Olho para esta Priscilla e percebo que ela é a Menina que aprendeu a ver⁵¹.

Para finalizar esse processo formativo tenso, intenso, rico, provocativo e constitutivo de novas possibilidades de leitura da realidade, relembro que o trabalho aqui apresentado teve início com a pesquisadora a rememorar o clássico *O Pequeno Príncipe*. Esse fio perpassou o terreno da dissertação, mas, para finalizar e demarcar que uma nova perspectiva se materializa

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/gt-10-da-anped-e-abalf-sao-recebidos-no-mec-para-dialogo-sobre-alfabetizacao>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

⁵¹ Alusão à obra literária de Ruth Rocha, *O menino que aprendeu a ver*.

nos primeiros passos desta recém-pesquisadora, recorro a Rodrigo França. Algumas palavras do Pequeno Príncipe Preto ilustram as considerações nada finais aqui apresentadas:

“Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?” As crianças se olharam e se abraçaram. Aquele lugar começava a me encher de esperança. Resolvi plantar a última semente da Baobá. De repente, um cheiro de terra molhada. Sabia que já vinha uma ventania. Tinha de me apressar, porque pipa não combina com chuva. Eu me despedi dos meus novos amigos. Já estava cheio de saudade da Baobá, do planeta, de casa. A pipa me levou para o alto. “Adeus, meus amigos. Até um dia. Vocês são lindos, fortes! Vocês podem ser tudo o que quiserem: astronauta, professor, engenheira, ator, príncipe e princesa. Ah, e nunca deixem de sonhar, de olhar para as estrelas. Modupé, obrigado!”

Rodrigo França, Pequeno Príncipe Preto.

REFERÊNCIAS

- ABALF, Associação Brasileira de Alfabetização. **Estatuto da Associação Brasileira de Alfabetização**. Florianópolis: Abalf, 2021. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_d570eb95bf124689bc1c369554ec1a20.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- ANGELO, Adilson de. O Espaço-tempo da Fala na Educação Infantil: A Roda de Conversa como Dispositivo Pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papiрус, 2013. p. 53-66 (Série Prática Pedagógica).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Relatório de Gestão – 2020-2021. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/relatorio_anped_2020-2021_1.0.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo –se ao neoliberalismo**. Tradução: Gilka Leite Garcia; Luciana Ache. São Paulo: DP&A Editora. 2005.
- BBC NEWS BRASIL. Quem são os discípulos de Olavo de Carvalho que chegaram ao governo e Congresso. **BBC News Brasil**, 10 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46802265>>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- BECK, Donizete Ferreira; SANTOS, Rodrigo Barboza dos. O conflito do neoconservadorismo brasileiro com Paulo Freire: a disputa entre a opressão e a autonomia. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 60, e14824, jan.-mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n60.14824>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).
- BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BOITEMPO. Gramscismo: uma ideologia da extrema-direita. **Blog da Boitempo**, 8 maio 2019. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/08/gramscismo-uma-ideologia-da-extrema-direita/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria (orgs.). **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas e Práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-53.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). 1. ed. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7180/2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019**. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília: MEC, 2019c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019**. Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília: MEC, 2019d.

_____. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC; SealF, 2020.

CARVALHO, Heloisa de; Bugalho, Henry. **Meu Pai, o guru do presidente**. Curitiba: Kottler Editorial; Editora 247, 2020.

CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento Técnico do Qualis Periódicos**. Brasília, jan. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

FARIA, Vitória Libia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira Salles. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os Demais Elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Ilustr. Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa documental? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 60-64).

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): Contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b420/5c8db4433a09f28db3095836a09675d78162.pdf?_gl=1*1qfxvfr*_ga*NDEzODYzMzI1LjE2NzI4NDQwNjk.*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MTA2NjI0OC4yLjAuMTY4MTA2NzI0OS4wLjAuMA>. Acesso em: 31 mar. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. **Instituto Paulo Freire**, s.d. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LAVAL, C. **Conferência inaugural do início do III Ciclo de Estudos e Debates sobre Políticas e Financiamento da Educação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Acsj-aQTSaI&t=3094s>>. Acesso em: 8 mar. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A Atitude do Educador de Infância e a Participação da Criança como Referenciais de Qualidade em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 521-541, abr.-jun. 2015.

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

METRÓPOLES. Temos que desconstruir muita coisa, diz Bolsonaro sobre o Brasil. **Metrópoles**, 18 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

MONTEIRO, Sara Mourão. A Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ Mec/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43. jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>>. Acesso em: 10 maio 2022.

_____. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.

_____. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana. Infância como narrativa e a narrativa da infância. In: PEREIRA, Amílcar Araujo (org.) **Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 143-170.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. Um estudo sobre estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 43-55, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7151>>. Acesso em: 31 mar 2021.

O CAMINHO DA PROSPERIDADE. **Proposta e Plano de Governo de Jair Bolsonaro**, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 842-870, jul.-set.2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709/23738>>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. A educação no governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. **Confluenze**, Bolonha, v. XIII, n. 1, 2021, p. 195-225. Disponível em: <<https://confluenze.unibo.it/article/view/13092>>. Acesso em: 10 maio 2022.

PATSCHIKI, Lucas. Olavo de Carvalho: uma biografia. In: SANTOS; Mayara Aparecida Machado Balestro dos; MIRANDA, João Elter Borges (orgs.). **Nova direita, bolsonarismo e fascismo: reflexões sobre o Brasil contemporâneo**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 131-160 (Coleção Singularis, v. 9).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____ (orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

PERONI, Vera Maria. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: _____ (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PICALHO, A. C.; LUCAS, E. R. O.; AMORIM, I. S. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento**, Curitiba, v. 11, p. 1-12, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/81838/45027>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ROCHA, Camila. **“Menos Marx, mais Mises”**: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

_____. **Menos Marx, mais Mises: O liberalismo e a nova direita no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2021.

ROSA, Pablo Ornelas; REZENDE, Rafael Alves; MARTINS, Victória Mariani de Vargas. As consequências do etnocentrismo de Olavo de Carvalho na produção discursiva das novíssimas direitas conservadoras brasileiras. **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 164-203, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 1. ed. Trad. Bruno Anselmi Matangrano. São Paulo: Pé da Letra, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SINGER, André; ARAUJO, Cicero; BELINELLI, Leonardo. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, J. J. F. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o País se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. Trad. Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 2002.

TEIXEIRA, P.; HENRIQUES, A. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 30, n. 89, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7134> .

WOOD, E. M. O Demos versus “nós, o povo”: das antigas às modernas concepções de cidadania. In: _____. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 177-204.

ANEXO

Carta aberta a Heloisa de Carvalho Martin Arribas publicada na página do Facebook de Olavo de Carvalho em 17 de setembro de 2017.



Olavo de Carvalho 
17 de setembro de 2017 · 

[Seguir](#) 

Da página da Lu Arianov:

Carta aberta à Heloisa de Carvalho Martin Arribas.

Olha só. Vem essa daí e fica falando um monte de merda a respeito do pai e da família. Já que você se coloca em busca da verdade, Heloisa, pare de contar tudo pela metade e conte exatamente como aconteceu.

Essa história sobre a sua mãe ter sido despejada é verdade, mas você não morava com ela. Morava com a sua tia e estava pouco se lixando para sua mãe e seus irmãos. Quanto ao suicídio, ela realmente tentou, mas a sua participação nessa história se resumiu a um surto e gritos histéricos, enquanto o Olavo puxou o Luiz e o Tales pela mão e disse que estava na hora de eles aprenderem a ser homens. Foi ele quem a tirou da banheira e levou para o hospital, enquanto as outras pessoas tentavam acalmar você, que gritava sem parar. Minha mãe foi uma dessas pessoas, já que era aluna da Escola Júpiter, e foi o que ela me disse.

Você diz que nunca gostou de sujeira, mas no pouco tempo em que seu filho morou com você, ligou para a sua tia pedindo para salvá-lo, e ao chegar na sua casa, estava tudo sujo e a comida na geladeira estava podre. Você não tem moral nenhuma para falar sobre abandono de filho, já que fez exatamente a mesma coisa com o seu, que foi criado pela sua tia, tendo ela, inclusive a guarda judicial dele.

Sobre a sua avó, faltou colocar nessa sua carta que imediatamente após o enterro, você correu para o apartamento dela e literalmente pilhou o que tinha lá. Objetos do seu pai e até mobília. Agora colocou tudo para vender, e eu me pergunto aqui se você realmente tem direito. Não é você que é doutora das leis, que sabe tudo sobre todos os códigos que existem? Então você deve saber que esses objetos são do seu pai até que ele morra, quando então passarão à você E AOS SEUS IRMÃOS. Na conta final de todas essas vendas, você vai dividir o dinheiro com eles, ou entregar ao seu pai? Na verdade, não sei se você sabe responder a minha pergunta. Você fez o curso de Direito numa universidadezinha qualquer, curso este que alguém pagou pra você pois nem pra isso você tinha os meios, mas até hoje não conseguiu passar no exame de ordem. E nós, que acompanhamos as suas lamúrias há algum tempo, jamais vimos qualquer agradecimento a quem quer que seja que tenha feito isso por você. Todos sabem que sem a aprovação no exame, você não passa de bacharel, mas, por favor, conte pra todo mundo aqui como você advogava na cidade onde mora, mesmo sem poder e consciente de que não podia.

Continuando... Você fala tanto sobre a sua mãe, mas você nem morava com

ela. Você escolheu morar com a sua tia, porque a sua mãe era só uma "louca, preta e desdentada", como você dizia. Agora fica posando de boa moça, que cuida da mamãe, mas também esqueceu de contar que deu queixa na polícia dessa mesma mãe, acusando-a de roubo e coisas que você sabe bem que ela nunca fez. Mesmo assim, até onde eu sei, ela te perdoou.

Quanto aos ataques histéricos do seu pai, é verdade, mas isso prova que você teve MUITO BEM a quem puxar, já que faz exatamente a mesma coisa com quem quer que te desagrade de alguma forma. Como eu sei que você vai fazer comigo, já que não vai ter coragem pra rebater o que eu estou dizendo aqui.

Quanto ao seu suposto abuso sexual aos 9 anos... Nem vou comentar. Você tem quase 50 anos na cara e fica choramingando por uma coisa que aconteceu no século passado. Em um comentário aí em cima você mesma admitiu que não houve conjunção carnal, mas que o cara passou a mão na sua bunda. E, convenhamos, pra quem deu que nem puta em beira de estrada, inclusive para vários ao mesmo tempo, uma passada de mão na bunda não é problema, né?

Sobre pegar dinheiro indevidamente, já contou pra todo mundo aqui que o papaizinho te mandou R\$ 80 mil e que você torrou a maior parte em cachaça e o resto entregou na mão de um safado que te passou a perna? Aliás, sabe que você é piada na sua cidade por causa disso né?

Eu posso continuar por várias horas aqui. Posso contar pra todo mundo o quanto você adora e faz questão de cuspir da mão de quem te alimentou, de puxar o tapete de quem te ajuda. Posso contar que você bateu na sua outra avó e enfiou a cara numa cerca de arame farpado e depois foi pra delegacia dizendo que sua tia, a mesma que te criou, tinha te agredido. Não contente, ainda a processou. Quer que eu continue?

Então, olha... O seu problema é o seguinte, e nem precisa ir muito longe pra descobrir. Vai no Google e joga "sintomas de psicopatia", e você vai ver que você se encaixa perfeitamente em todos eles. Quer um exemplo: gera problemas e põe a culpa nos outros; se acha sempre com a razão e não tem um pingão de remorso pelas maldades que já fez. Você precisa de dinheiro é pra ir num bom psiquiatra, e começar a frequentar o AA, pois todo mundo sabe que você tem um sério problema com a mardita.

Toma vergonha nessa cara, menina. Vai arrumar um trabalho decente, já que você passa o dia no Facebook falando mal do seu pai, vai estudar pra passar na ordem, vai se tratar. Você não tem moral pra falar e julgar ninguém.

 1,6 mil

62 comentários 116 compartilhamentos

APÊNDICE

1 Publicações em Revistas do campo da Educação *Qualis A2*

ISSN	Título	Descritores de busca / Filtro de busca avançada			Selecionados a partir da leitura exploratória	Título do texto / Autoria
		“alfabetização” AND “políticas educacionais” / 2019-2021	“política nacional de alfabetização” / 2019-2021	“política nacional de alfabetização” AND “neoconservadorismo” / 2019-2021		
1517-4492	<i>Acta Scientiae</i> (Ulbra)	-	1	-	-	-
2036-0967	<i>Confluente</i> (Bologna)	-	1	-	1	A Educação no Governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato / OLIVEIRA, Valdirene Alves de.
0103-7706	<i>Horizontes</i> (Edusf)	-	1	-	-	
1981-1969	<i>Jornal de Políticas Educacionais</i>	-	1	-	-	
1981-0431	<i>Linhas Críticas</i> (Online)	-	1	-	-	-
2446-8576	<i>Revista Brasileira de Alfabetização</i>	13	29	4		Apêndice 2
Total		14	34	4		

2 Publicações selecionadas na *Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)*

Título do texto	Autoria	Edição / Ano
Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	n. 10 / 2019 – Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”
A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita.	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	n. 10 / 2019 – Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”
Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): Contrapalavras.	GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa.	n. 10 / 2019 – Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”
A Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019.	MONTEIRO, Sara Mourão	n. 10 / 2019 – Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”
Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)	BUNZEN, Clecio	n. 10 / 2019 – Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”

3 Publicações selecionadas a partir do Google Acadêmico

Título do texto	Autoria	Dados da publicação
Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	<i>Revista Olhares</i> , Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019.
Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.
O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força.	TEIXEIRA, Pedro.; HENRIQUES, Adrian.	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas , Arizona, v. 30, n. 89, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epa.a.30.7134 .