



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**RAFAEL DE FARIAS FERREIRA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E SEUS  
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ZABELÊ – PB (2012-2023)**

**JOÃO PESSOA - PB  
2024**

**RAFAEL DE FARIAS FERREIRA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E SEUS  
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ZABELÊ - PB (2012-2023)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro

**JOÃO PESSOA - PB  
2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F383p Ferreira, Rafael de Farias.

Políticas educacionais de alfabetização na Paraíba e seus processos de objetivação no município de Zabelê-PB (2012-2023) / Rafael de Farias Ferreira. - João Pessoa, 2024.

315 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Ciclo de alfabetização. 3. Neoliberalismo. 4. Movimento contra-hegemônico. I. Aveiro, Jorge Fernando Hermida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)



RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

Eu, Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, orientador do trabalho final do aluno RAFAEL DE FARIAS FERREIRA, matrícula 20201000700, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica da mencionada aluna, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 54 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que o doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA cursou créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Inglês e Espanhol.

Na apresentação da Tese, intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E SEUS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ZEBELÊ (PB)” realizada no dia 31 de agosto de 2024, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj> do Programa de Pós-Graduação em Educação, o doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA obteve conceito **APROVADO**, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

| <i>PROFESSOR(A)</i>                        | <i>TITULAÇÃO</i> | <i>INSTITUIÇÃO</i> |
|--|------------------|--------------------|
| Jorge Fernando Hermida Aveiro (Orientador) | Dr.              | PPGE/UFPB          |
| Joseilma Lima Coelho Castelo Branco        | Dra.             | UEMA               |
| Heloisa Cardoso Varão Santos               | Dra.             | UEMA               |
| Janine Marta Coelho Rodrigues              | Dra.             | PPGE/UFPB          |
| Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra   | Dra.             | PPGE/UFPB          |

Diante do exposto, considerando que o aluno RAFAEL DE FARIAS FERREIRA dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apto a obter o Grau de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 31 de agosto de 2024

Documento assinado digitalmente  
 JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO  
Data: 03/04/2025 13:35:54-0300  
verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro  
Orientador Final do Trabalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO RAFAEL DE FARIAS FERREIRA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- ( X ) APROVADA  
( ) INDETERMINADA  
( ) REPROVADA

| BANCA EXAMINADORA                          | INSTITUIÇÃO  | ASSINATURA   |
|--|--------------|--|
| JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO (Orientador) | PPGE/CE/UFPB |  Documento assinado digitalmente<br>JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO<br>Data: 03/04/2025 13:34:40-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>              |
| HELOÍSA VARÃO SANTOS SANTOS                | UEMA         |  Documento assinado digitalmente<br>HELOISA CARDOSO VARAO SANTOS<br>Data: 03/04/2025 23:47:12-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>              |
| JOSELMA LIMA COELHO CASTELO BRANCO         | UEMA         |  Documento assinado digitalmente<br>JOSELMA LIMA COELHO CASTELO BRANCO<br>Data: 04/04/2025 00:08:10-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>       |
| MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA   | PPGE/CE/UFPB |  Documento assinado digitalmente<br>MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA<br>Data: 03/04/2025 13:39:16-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a> |
| JANINE MARTA COELHO RODRIGUES              | PPGE/CE/UFPB |  Documento assinado digitalmente<br>JANINE MARTA COELHO RODRIGUES<br>Data: 04/04/2025 10:13:54-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>           |

João Pessoa, 31 de agosto de 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO RAFAEL DE FARIAS FERREIRA, ALUNO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos trinta e um (31) dias do mês de agosto do ano dois mil e vinte e quatro (2024), às 9:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de Tese do doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA, matrícula 20201000700, intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E SEUS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ZEBELÊ (PB)”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Jorge Fernando Hermida Aveiro (Orientador/PPGE/UFPB); Joseilma Lima Coelho Castelo Branco (UEMA); Heloisa Cardoso Varão Santos (UEMA); Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE/UFPB); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (PPGE/UFPB) e demais convidados. O Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra ao doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pelo doutorando o Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, a Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, que se reuniu secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA

CONSIDEROU A TESE: **APROVADA.**

A seguir, o Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro apresentou o parecer da Banca Examinadora ao doutorando RAFAEL DE FARIAS FERREIRA bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 31 de agosto de 2024.

RAFAEL DE FARIAS FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E SEUS  
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ZABELÊ - PB (2012-2023)

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro – Orientador  
Universidade Federal da Paraíba

---

Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra  
Universidade Federal da Paraíba

---

Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

---

Dra. Heloisa Cardoso Varão Santos  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

---

Dra. Joseilma Lima Coelho Castelo Branco  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

*Dedico esse texto a todas as professoras alfabetizadoras que promovem através de suas práticas educativas, a criticidade na formação humana das crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora.*

*Dedico a minha Avó Tereza (in memoriam) que não conheceu o mundo das letras, mas lutou contra o autoritarismo familiar, próprio do patriarcado, para enviar seus filhos e filhas à escola.*

*Dedico, também, esse trabalho a minha mãe e ao meu pai, não apenas por terem garantido a minha existência, mas por terem lutado para dar melhores condições as novas gerações. Sou o primeiro Doutor das famílias Farias e Ferreira. A senhora e o Senhor deram os primeiros passos para essa revolução – a de gerar intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação social.*

## AGRADECIMENTOS

Se Vossa Senhoria estiver lendo esses agradecimentos, significa que este pesquisador conseguiu concluir a sua tese de Doutorado. O caminho para chegar aqui não foi fácil, e por mais que isso fique óbvio através das palavras, a forma como a pós-graduação atravessa a nossa existência é tão única e tão nossa, que realizar a escrevivência de tal experiência é uma entoada daquelas que só a gente que é do sertão consegue interpretar. Isso porque não foram poucos os momentos de desassossego que inquietaram a alma e a mente desse caririzeiro professor.

Os senhores e as senhoras irão me conhecer mais profundamente a partir dos escritos que compõem este texto. Mas quero adiantar que sou filho de migrantes nordestinos, que cresci na periferia de São Bernardo do Campo - SP e que regressei para o Nordeste, para o meu Cariri Paraibano, terra dos meus pais, aos dezoito anos. Foi em terras paraibanas que esse “caboclo sonhador” de coração tão sertanejo, mergulhado nos becos do passado, se encontrou na imensidão desse lugar.

Hoje, meu canto é canto onde canta a resistência de um povo lutador, que só que ver a sua gente livre para voar. E, como nenhum canto se faz sozinho, eu agradeço àqueles e àquelas que me guiaram até aqui, com suas vozes, para ver esse professor doutor se tornar.

Com o coração de um menino, que no meio do caos viu boniteza brotar, eu chego por meio das palavras de Maria Bethânia para agradecer e louvar. Louvar o ventre que me gerou, louvar a água de minha terra, o chão que me sustenta, o palco, o massapê, a beira do abismo, o punhal do susto de cada dia.

Agradeço às nuvens que no sertão viraram chuva e às paisagens que, por muitas vezes, deram a serenidade dos meus sentidos e me ensinaram a respirar nos momentos de angústias.

Agradeço aos amigos que fiz, e que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim...

Agradeço à alegria das crianças das escolas e das professoras, que são, em suas salas de aulas, verdadeiras borboletas que brincam em quintais, reais ou não.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal da Paraíba, que me proporcionaram o instrumental necessário para a produção de uma pesquisa científica sobre as políticas de alfabetização.

Agradeço ao Colegiado do PPGE, aos técnicos e, em especial, aos Coordenadores Professor Jorge Hermida e Jorge Eduardo, que oportunizaram um diálogo transparente e participativo com os estudantes.

Agradeço aos colegas de sala, em especial, à Turma 40, a qual eu pertencço, por partilhar suas experiências e por produzirem discussões e debates complexos que movimentaram os conhecimentos que conduziram as minhas ações enquanto humano e pesquisador educacional.

Agradeço à banca de qualificação, que fez contribuições e apontamentos substanciais para tornar esta pesquisa em educação uma tese que se alinha com as perspectivas críticas de educação.

Agradeço ao grupo de Estudo do Professor Hermida, “os históricos-críticos”, pela boniteza das trocas, pelo comprometimento com a ciência que busca compreender o mundo em sua totalidade e pelo coletivo que foi se construindo através da amorosidade do nosso Orientador, o *Master Chef Acadêmico*, Jorge Hermida.

Agradeço pela boniteza que são as minhas filhas, Fernanda e Giovana. A presença delas durante a pandemia da COVID-19, em meio às disciplinas e às atividades de escrita do doutorado, me fez entender que o pesquisador não poderia existir sem a paternidade. No início, fiquei angustiado e triste por ter que descentralizar o meu foco na pesquisa. Mas, hoje, eu entendo que o cuidado, o compromisso, a confiança, a responsabilidade, o respeito que eu dedicava na relação com elas era o amor que eu praticava diariamente. Amo vocês.

Agradeço, imensamente, a Jamila Paulino, que me fez enxergar que eu sou a principal fonte de nutrientes para as minhas folhas não caírem, para os meus galhos não quebrarem e para que o meu tronco aguentasse a forte estiagem pela qual passei.

Agradeço aos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos da UFCG/CDSA, em especial, aos docentes que me oportunizaram experimentar práticas transgressoras, orientadas para liberdade e para decolonialidade do saber.

Agradeço ao Professor Filipe Gervásio, que leu o meu projeto de pesquisa e me orientou a trilhar caminhos metodológicos críticos.

Agradeço aos meus amigos José Wilton, Bruna Talita, Michelle, Juciana e Rosana Medeiros, por me instigarem a estabelecer relações tão afetuosas e tão cheias de práticas amorosas.

Agradeço à Professora Maria do Socorro Silva, por me inspirar e por ser tão comprometida com a educação pública brasileira. Espero trilhar os seus caminhos e honrar as suas lutas.

Agradeço, novamente, ao Professor Jorge Hermida, pela forma ética e profissional que conduziu o curso em um período tão tenebroso. A sua prática humanizadora dentro dos

processos burocráticos nos mostrara a importância de lutar pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Agradeço aos meus companheiros e companheiras de trabalho das redes municipais de educação de São João do Tigre e Zabelê. São mais de dez anos construindo processos educativos que possam mudar a realidade dos nossos alunos e alunas.

Agradeço a Junior Caroé, por ter me proporcionado grandes e intensas vivências que me moveram e me movem para a luta e para a boniteza do inédito viável, mostrando-me que o amor entre dois homens é possível.

Agradeço às sementes que estamos germinando pelos Cariris Velhos. Que os nossos educandos e educandas possam transportar a grandes distâncias a esperança ontológica de Paulo Freire e, assim, realizar a tão esperada transformação social.

Concluo os meus agradecimentos exaltando a força maior, que concebeu a vida e o universo. Que me arquitetou o encontro com nanã na terra, com Heloisa Varão, aquela que me tornou freiriano e que ajudou a firmar, dentro de mim, o educador revolucionário. Obrigado por me permitir existir.

*“Seremos impotentes para realizar as potencialidades de nossa terra e do nosso povo? É mesmo inevitável que continuemos enriquecendo os ricos e empobrecendo os pobres? Existe por aí, algum projeto nacional alternativo, já formulado, que nos dê garantia de redenção? Reiterar a rota política e no modelo de ação econômica que praticamos só nos dá segurança de perpetuação do atraso e até mesmo de genocídio, ou seja, de matança intencional do povo brasileiro, que é o que está em curso. A ordem econômica vigente nada mais tem a dar ao Brasil, senão miséria e mais miséria. O modelo de capitalismo que se viabilizou entre nós - aliás muito lucrativo – é impotente para criar uma prosperidade generalizável a todos os brasileiros. A situação do Brasil é tão grave que só se pode caracterizar a política econômica vigente como genocida”.*

*Darcy Ribeiro*

## RESUMO

Este estudo investigativo objetiva entender como os acontecimentos políticos e os eventos históricos influenciam direta e indiretamente a formulação e implementação das políticas educacionais de alfabetização no âmbito nacional, estadual e municipal, dando ênfase ao Estado da Paraíba e a um município localizado na região semiárida do cariri (2012-2023). Tendo como questão norteadora da pesquisa: “como aconteceu o processo de objetivação das políticas públicas educacionais de alfabetização no município de Zabelê (PB)?”, o presente estudo procura compreender de que forma os agentes institucionais organizam as regras, procedimentos e mediações que regulam as relações entre poder público e sociedade no efetivo processo de implementação dessas políticas. Do ponto de vista metodológico, o trabalho apela à lógica dialética para, por meio dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, compreender o papel que ocupam as políticas educacionais de alfabetização no contexto de uma sociedade que é influenciada cada vez mais por perspectivas pós-modernas nessa matéria. A intensificação do neoliberalismo nas políticas de Estado provocou a difusão da perspectiva gerencialista na agenda educacional. Nesse contexto, a escola passou a ser concebida como um tipo de organização, dando ao gestor o *status* de um administrador de empresa. A partir das formações continuadas elaboradas pelos programas de alfabetização, as professoras alfabetizadoras passaram a reproduzir os dispositivos de controle que regulam os processos de ensino e de aprendizagem do ciclo de alfabetização. A promoção do *accountability* educacional, em nome de alguns princípios que regem a gestão pública, como legalidade, transparência, impessoalidade e publicidade, tornou-se o cerne que justifica a produção das ações instrumentadas pelo Estado. Com isso, a qualidade do ensino é medida pelas avaliações externas, que estão fortemente vinculadas à aferição da eficiência da escola como unidade de produção. Em virtude dessa prerrogativa, a escola passa a ser o espaço que efetiva as ações que irão autodeterminar se a gestão foi de baixa ou de alta produtividade. Por conta disso, o predomínio da fragmentação e da superespecialização terminam prejudicando os processos de objetivação das políticas de alfabetização no Estado da Paraíba. Apelando a técnicas das pesquisas participantes, foi realizado um estudo de caso numa escola municipal. A investigação conclui que as políticas educacionais de alfabetização, quando se alicerçam e trabalham orientadas pelas perspectivas pedagógicas críticas, propiciam, no interior da escola, processos democráticos de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, um processo de alfabetização tensionado por atos críticos transgressores permite romper a lógica social excludente, que marginaliza as camadas populares e os filhos da classe trabalhadora privando-lhes do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade na sua vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Ciclo de Alfabetização; Neoliberalismo; Movimento Contra-Hegemônico.

## ABSTRACT

This investigative study aims to understand how political events and historical occurrences directly and indirectly influence the formulation and implementation of literacy education policies at the national, state, and municipal levels, with an emphasis on the State of Paraíba and a municipality located in the semi-arid region of Cariri (2012-2023). Guided by the central question: “How did the process of implementation of public literacy education policies occur in the municipality of Zabelê (PB)?”, this study seeks to comprehend how institutional agents organize the rules, procedures and mediations that regulate the relations between public authorities and society in the effective process of implementing these policies. Methodologically, this study employs a dialectical logic, drawing on the principles of historical and dialectical materialism to understand the role of literacy education policies within a society increasingly influenced by postmodern perspectives on the matter. The intensification of neoliberalism in state policies has led to the diffusion of the managerialist perspective within the educational agenda. In this context, schools have come to be conceived as a type of organization, granting the managers the status of a business administrator. Through ongoing professional development programs designed by the literacy programs, literacy teachers began to reproduce the control mechanisms that regulate the teaching and learning processes of the literacy cycle. The promotion of educational accountability, underpinned by public management principles such as legality, transparency, impartiality, and publicity, has become the core justification for state-driven actions. As a result, the quality of education is measured by external evaluations, which are closely tied to the assessment of the efficiency of the school as a production unit. Due to this prerogative, schools become the spaces that implement the actions that will self-determine whether the management was of low or high productivity. As a result of this, the predominance of fragmentation and overspecialization end up hindering the processes of implementation of literacy policies in the State of Paraíba. Using participatory research techniques, a case study was conducted in a municipal school. The investigation concludes that literacy education policies, when anchored in and guided by critical pedagogical perspectives, foster democratic processes of access to knowledge within schools. In this regard, a literacy process driven by transgressive critical acts can disrupt the exclusionary social logic that marginalizes the lower classes and the children of the working class, depriving them of access to the knowledge produced by humanity in its societal life.

**Keywords:** Educational Policies; Literacy Cycle; Neoliberalism; Counter-Hegemonic Movement.

## RESUMEN

Este estudio investigativo tiene la finalidad de comprender cómo los acontecimientos políticos y los hechos históricos influyen directa e indirectamente en la elaboración de las políticas públicas educativas de alfabetización en el ámbito nacional, estadual y municipal, atribuyendo énfasis al estado de Paraíba y un municipio ubicado en la zona de semiárido del cariri (2012-2023), la cuestión que nordea la pesquisa es: cómo ocurrió el proceso de objetivación de las políticas públicas educativas del municipio de Zabelê - Paraíba. Así, el presente estudio busca comprender de qué modo los agentes institucionales establecen las reglas, procedimientos y intensiones que pautan las relaciones entre el poder público y la sociedad en el efectivo proceso de implementación de esas políticas. En este contexto metodológico, el estudio recorre a la lógica dialéctica para, por medio de los fundamentos del materialismo histórico y dialéctico, entender el papel que ocupan las políticas educativas de alfabetización en el contexto de una sociedad que es motivada cada vez más por perspectiva posmodernas en este tema. El crecimiento del neoliberalismo en las políticas de Estado ha provocado la expansión de la perspectiva del gerenciamiento en la agenda educacional. Puesto que, la escuela ha pasado a estructurarse como un tipo de organización, atribuyendo al gestor el "status" de administrador de empresa. A partir de la formaciones continuas elaboradas por el programa de alfabetización, las profesoras alfabetizadoras pasarán a reproducir mecanismos de dominio que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ciclos de alfabetización. El fomento del "accountability" educacional en beneficio de algunos principios que nordean la gestión pública, como: legalidad, transparencia, isonomía y publicidad, se han tornado el foco que justifica la producción de las acciones creadas por el Estado. De esta manera, la calidad de la enseñanza es medida por las evaluaciones externas que están firmemente vinculadas a la mensuración de la eficiencia de la escuela como una unidad productiva. Por ello, la escuela pasa a ser un espacio de efectivas acciones que aducirán si la gestión fue de baja o alta productividad. Así que, el predominio de la fragmentación y superespecialización acaban por ser prejudicial en los procesos de objetivación de las políticas de alfabetización en el estado de Paraíba. Recurriendo a las técnicas de pesquisas participantes, se ha hecho un estudio de caso en una escuela municipal. La investigación concluyó que las políticas educativas de alfabetización cuando se estructuran y trabajan orientadas por las perspectivas pedagógicas críticas, favorecen en el interior de la escuela, procesos democráticos de acceder al conocimiento. Por lo tanto, un proceso de alfabetización por presión de actos críticos de transgresión permite romper la lógica social rechazadora que aparta las clases populares y los hijos de la clase obrera, impidiéndoles el acceso al conocimiento producido por la humanidad en su vida en sociedad.

Palabras-claves: políticas educativas; ciclos de alfabetización; neoliberalismo; movimiento contrahegemónico.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> - Percentual de alunos proficientes em Leitura, Escrita e Matemática em 2014 .....         | 52  |
| <b>Figura 2</b> - Desenho investigativo da pesquisa .....  | 55  |
| <b>Figura 3</b> - Representação do Mapa das Microrregiões do Estado da Paraíba .....                       | 62  |
| <b>Figura 4</b> - Registro do ambiente escolar e das primeiras ações da pesquisa .....                     | 66  |
| <b>Figura 5</b> - Composição dos sujeitos participantes da pesquisa.....                                   | 67  |
| <b>Figura 6</b> - Eixos convergentes das políticas educacionais de alfabetização.....                      | 69  |
| <b>Figura 7</b> - Arte conceitual norteadora das análises da dimensão pedagógica das políticas ....        | 72  |
| <b>Figura 8</b> - Temas das pesquisas em educação na segunda metade do século XX.....                      | 78  |
| <b>Figura 9</b> - As quatro categorias da Pesquisa em Política Educacional.....                            | 82  |
| <b>Figura 10</b> - Nuvem de palavras destacando os conteúdos das teses e dissertações.....                 | 94  |
| <b>Figura 11</b> - Nuvem de palavras destacando os conteúdos dos artigos .....                             | 104 |
| <b>Figura 12</b> - Organização dos eixos temáticos a partir do levantamento de dados.....                  | 106 |
| <b>Figura 13</b> - Experiências de Políticas de formação continuada para professores alfabetizadores ..... | 107 |
| <b>Figura 14</b> - Coleções de livros do Projeto Escrita para Todos .....                                  | 108 |
| <b>Figura 15</b> - Planejamento de sequência didática .....  | 110 |
| <b>Figura 16</b> - Esquema do procedimento sequência didática .....  | 111 |
| <b>Figura 17</b> - Modelo da Avaliação de Português .....  | 112 |
| <b>Figura 18</b> - Esquema Teórico .....   | 129 |
| <b>Figura 19</b> - Princípios de Política e Educação como norteadores da práxis libertadora .....          | 138 |
| <b>Figura 20</b> - Faixa com os dizeres: ‘basta de Paulo Freire’ .....                                     | 142 |
| <b>Figura 21</b> - Ataque a Paulo Freire nas redes sociais.....  | 147 |
| <b>Figura 22</b> - Municípios por número de convênios .....  | 197 |
| <b>Figura 23</b> - Municípios sem convênios na área da educação .....                                      | 197 |
| <b>Figura 24</b> - Eixos de atuação do Programa SOMA .....   | 200 |
| <b>Figura 25</b> - Passos do Roteiro de Ação.....  | 202 |
| <b>Figura 26</b> - Convite Virtual .....   | 212 |
| <b>Figura 27</b> - Registo da Formação Continuada .....  | 212 |
| <b>Figura 28</b> - Materiais para compreensão do SND .....   | 220 |
| <b>Figura 29</b> - Reflexão coletiva sobre os impactos da pandemia nas relações educativas .....           | 229 |
| <b>Figura 30</b> - Exposição oral sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.....                                 | 230 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 31</b> - Observação de aula .....                                   | 231 |
| <b>Figura 32</b> - Produção de um Projeto Didático .....                      | 233 |
| <b>Figura 33</b> - Produção de Sequência Didática .....                       | 233 |
| <b>Figura 34</b> - Produto Final do Projeto Dia Internacional da Mulher ..... | 234 |
| <b>Figura 35</b> - Pesquisador no ambiente alfabetizador .....                | 237 |
| <b>Figura 36</b> - Teste de leitura com a Aluna 05 .....                      | 238 |
| <b>Figura 37</b> - Teste de leitura com a Aluna 10 .....                      | 238 |
| <b>Figura 38</b> - Resultado da Avaliação de Língua Portuguesa.....           | 242 |
| <b>Figura 39</b> - Produções sobre diversidade .....                          | 248 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Gráfico 1</b> - As dez palavras-chave mais citadas nos artigos em educação .....   | 80  |
| <b>Gráfico 2</b> - Proporção de crianças matriculadas na Educação Básica entre 2016 e 2022 .....                                    | 164 |
| <b>Gráfico 3</b> - Aumento das Crianças (0-3 anos) matriculadas nas creches .....   | 180 |
| <b>Gráfico 4</b> - Resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (2016), nível Brasil .....                                      | 185 |
| <b>Gráfico 5</b> - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021 .....                 | 192 |
| <b>Gráfico 6</b> - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por raça/cor, de 2019 a 2021) ..... | 193 |
| <b>Gráfico 7</b> - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil.....                                 | 194 |
| <b>Gráfico 8</b> - Convênios por área e edições .....   | 201 |
| <b>Gráfico 9</b> - Recursos liberados nas três Edições do PACTO para a área de Educação, pela natureza do objeto.....               | 203 |
| <b>Gráfico 10</b> - Evolução do IDEB do Estado da Paraíba.....  | 204 |
| <b>Gráfico 11</b> - Avaliação Diagnóstica realizada no 1º Semestre .....  | 246 |
| <b>Gráfico 12</b> - Avaliação Somativa realizada no 2º Semestre .....   | 246 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Evolução das matrículas no município de Zabelê - PB (2015 a 2023).....       | 64  |
| <b>Quadro 2</b> - Procedimentos de coleta e organização dos documentos secundários.....        | 84  |
| <b>Quadro 3</b> - Correlação entre normas jurídicas e objetivos inerentes à alfabetização..... | 161 |
| <b>Quadro 4</b> - Desempenho Estudantil a partir dos dados do Programa Soma (2018).....        | 211 |
| <b>Quadro 5</b> - Organização do trabalho pedagógico.....                                      | 222 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b> - Teses e Dissertações levantadas na BDTD – Políticas Educacionais de Alfabetização .....                            | 85  |
| <b>Tabela 2</b> - Textos selecionados a partir da pesquisa feita no Portal de Periódicos da CAPES96                                  |     |
| <b>Tabela 3</b> - Evolução da matrícula no Ensino Fundamental Brasil – 1970-1998 (em mil) ....                                       | 171 |
| <b>Tabela 4</b> - Número estimado de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021 (em milhões) ..... | 192 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |   |
|-----------|---|
| ANA       | Avaliação Nacional da Alfabetização   |
| ANPEd     | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação   |
| ANPEd Sul | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Rio Grande do Sul  |
| BDTD      | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações   |
| BIA       | Bloco Inicial de Alfabetização  |
| BM        | Banco Mundial   |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular  |
| CAED      | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CNCA      | Compromisso Nacional Criança Alfabetizada   |
| ENEM      | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FEARJ     | Fórum Estadual de Alfabetização no Rio de Janeiro   |
| FMI       | Fundo Monetário Internacional   |
| FUNDEB    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação                 |
| FUNDEF    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério                              |
| GRE       | Gerência Regional de Educação   |
| IA        | Insegurança Alimentar   |
| IFL       | Índice de Fluência Leitora  |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IDE-Alfa  | Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização  |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| LGBTQIAP+ | Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais |
| MEC       | Ministério da Educação  |
| OCDE      | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| OEI       | Organização dos Estados Ibero-americanos  |
| PAIC      | Programa de Alfabetização na Idade Certa  |

|            |  |
|------------|--|
| PBF        | Programa Bolsa Família   |
| PCN        | Parâmetros Curriculares Nacionais                                    |
| PDE        | Plano de Desenvolvimento da Educação                                 |
| PHC        | Pedagogia Histórico-Crítica  |
| PISA       | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                    |
| PMALFA     | Programa Mais Alfabetização  |
| Pmer       | Plano Municipal de Educação de Recife                                |
| PNA        | Política Nacional de Alfabetização                                   |
| PNAIC      | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                     |
| PNAD       | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                          |
| PNE        | Plano Nacional de Educação   |
| PPGE       | Programa de Pós-Graduação em Educação                                |
| PROALFA    | Programa de Avaliação da Alfabetização                               |
| PROFA      | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores                  |
| PSD        | Partido Social Democrático   |
| PSDB       | Partido da Social Democracia Brasileira                              |
| PT         | Partido dos Trabalhadores  |
| RMESP      | Rede Municipal de Ensino de São Paulo                                |
| SAEB       | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                     |
| SARS-CoV-2 | Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave                   |
| SEA        | Sistema de Escrita Alfabética  |
| SEBREA     | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas             |
| SEE        | Secretaria Estadual de Educação                                      |
| SEEDF      | Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal                  |
| SIMAVE     | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública                     |
| SIMEC      | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle              |
| SND        | Sistema de Numeração Decimal   |
| SOMA       | Pacto pela Aprendizagem na Paraíba                                   |
| UFPB       | Universidade Federal da Paraíba                                      |
| UNDIME     | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação                 |
| UNESCO     | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF     | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| CAELE      | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                           |

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
SE-JF Secretaria de Educação de Juiz de Fora  
SEECT-PB Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba  
TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>26</b>  |
| 1.1 ESCREVIVÊNCIAS DE SOBREVIVÊNCIA: UM PESQUISADOR, FILHO DA CLASSE TRABALHADORA.....   | 26         |
| 1.2 O DESVELAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 36         |
| 1.3 A MATERIALIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO.....   | 39         |
| 1.4 ENTRE A FÁBULA E A PERVERSIDADE DO MUNDO CONCRETO, É PRECISO ENSAIAR O INÉDITO VIÁVEL: MÉTODO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....             | 56         |
| 1.5 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA .....  | 62         |
| 1.6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....  | 67         |
| 1.7 ESTRUTURA DA TESE .....  | 74         |
| <b>2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>  | <b>76</b>  |
| 2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO?.....   | 105        |
| 2.1.1 A formação continuada de professores .....   | 106        |
| 2.1.2 Avaliação externa, avaliação como forma de examinar a eficiência das políticas de alfabetização e avaliação escolar .....  | 113        |
| 2.1.3 Análise da atuação dos atores sociais nas políticas educacionais de alfabetização .....  | 117        |
| 2.1.4 Análise da implementação das políticas educacionais (planejamento, execução e avaliação) .....   | 119        |
| 2.1.5 Compreensão das concepções de alfabetização, de leitura, de escrita, de trabalho pedagógico e de letramento empregadas nas políticas educacionais de alfabetização ..... | 124        |
| <b>3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PENSAR AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....</b>                    | <b>128</b> |
| 3.1 EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM PAULO FREIRE.....   | 129        |
| 3.2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA DEPOIS DE FREIRE: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS ATAQUES AO PATRONO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO MOVIMENTO ULTRACONSERVADOR .....            | 138        |
| 3.3 O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS .....  | 148        |
| <b>4 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DO GERENCIALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL .....</b>  | <b>158</b> |
| 4.1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO APÓS O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL.....   | 160        |
| 4.1.1 Os Governos de José Sarney (1985-1989), Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995).....  | 165        |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 4.1.2   | Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002).....   | 169        |
| 4.1.3   | Os Governos de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2006 e 2007-2010).....  | 173        |
| 4.1.4   | Os governos da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) e do Presidente Michel Temer (2016-2018) ..... | 176        |
| 4.1.5   | O governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) .....   | 187        |
| <b>5 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA E A</b>                                 |  |            |
| <b>PERVERSIDADE CONTIDA NAS FÁBULAS DAS AÇÕES GOVERNAMENTAIS</b>                                |  | <b>196</b> |
| 5.1   | O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ZABELÊ-PB.....            | 219        |
| 5.1.1   | Diálogos educacionais de resistência: a alfabetização durante a pandemia da COVID-19                                 | 220        |
| 5.1.2   | As peripécias de uma pesquisa transgressora.....   | 229        |
| 5.1.2.1   | O reencontro entre as professoras alfabetizadoras e o pesquisador no retorno das aulas presenciais .....             | 230        |
| 5.1.2.2   | O cenário da docência e a organização do trabalho pedagógico .....   | 236        |
| 5.1.2.3   | O encontro do pesquisador com as crianças do ciclo de alfabetização.....   | 241        |
| 5.1.2.4   | Alguns efeitos dos atos transgressores.....  | 244        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  |  | <b>249</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   |  | <b>254</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  |  | <b>277</b> |
| APÊNDICE 01 - QUADRO SÍNTESE DAS DISSERTAÇÕES QUE TRATAM SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ..... |  | 277        |
| APÊNDICE 02 - QUADRO SÍNTESE DAS TESES QUE TRATAM SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....         |  | 282        |
| APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....                                  |  | 283        |
| APÊNDICE 04 - CARTA DE ANUÊNCIA.....  |  | 286        |
| APÊNDICE 05 - ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE.....  |  | 287        |
| APÊNDICE 06 - TESTES DE FLUÊNCIA LEITORA PRODUZIDOS PELO PESQUISADOR.....                       |  | 289        |
| <b>ANEXOS.....</b>  |  | <b>298</b> |
| ANEXO 01 - DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA .....                             |  | 298        |
| ANEXO 02 - SURGIMENTO DO PROJETO ESCRITA PARA TODOS .....                                       |  | 303        |
| ANEXO 03 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA) – SAEB 1995 .....              |  | 304        |
| ANEXO 04 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA – SAEB 1995.....                                |  | 305        |
| ANEXO 05 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EXPLORANDO NÚMEROS E QUANTIDADES.....                            |  | 306        |
| ANEXO 06 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Língua Portuguesa.....  |  | 310        |
| ANEXO 07 - ROTINA PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....                  |  | 315        |



## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é resultante da pesquisa no âmbito do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e está vinculada à linha de Políticas Educacionais, com recorte no incremento dos programas de alfabetização e letramento de crianças, que, nos últimos anos, adquiriram caráter essencial nas políticas educacionais no Brasil. Tal fenômeno nos chamou atenção devido às rápidas e constantes mudanças na organização do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras.

Nesta seção introdutória, demonstra-se a materialidade histórica das políticas de alfabetização e o desvelamento do problema de pesquisa. Explicita-se que a opção metodológica está relacionada com uma ciência comprometida com a transformação social. Apresentam-se os participantes e o campo da pesquisa. Em seguida, expõe-se o procedimento metodológico e a aprovação do Comitê de Ética para execução do estudo.

Os caminhos norteadores que foram percorridos para estruturar o estudo científico são processos inerentes ao Materialismo Histórico Dialético. Este é um trabalho que busca trazer a totalidade concreta que permeia as políticas educacionais de alfabetização do Estado da Paraíba. Pois, entre os discursos sobre o direito à educação e as ações políticas, há um processo perverso em curso, no qual os discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não conseguem se alfabetizar na idade certa.

### 1.1 ESCREVIVÊNCIAS<sup>1</sup> DE SOBREVIVÊNCIA: UM PESQUISADOR, FILHO DA CLASSE TRABALHADORA

O caráter científico expresso na materialidade deste estudo se constitui a partir de uma intencionalidade que rompe as barreiras do pensar pelo funcionamento dos pares: informação/opinião e ciência/técnica.

O trabalho em questão norteia-se por uma perspectiva política e crítica apoiada, sobretudo, no par teoria/prática. A escolha de produzir ciência na busca de refletir criticamente as políticas de educação fomentadas aos alunos das escolas públicas está incondicionalmente

---

<sup>1</sup> O termo “escrevivência” traz a junção das palavras “escrever” e “vivência”, mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação. Criado por Conceição Evaristo, o termo ganha força de conceito a partir da genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada. A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade. O termo serve de chave interpretativa potente para pensar a história, a cultura e as relações de poder. Por se tratar de uma tese construída por um sujeito da classe trabalhadora, que nasceu e vive na periferia do mundo, este tópico, inspirado nos escritos da autora, irá situar o coletivo social em que o pesquisador se forjou.

atribuída na superação de deter a disfunção (devidamente projetada pelos aparelhos ideológicos) entre o fazer técnico e o fazer crítico do campo pedagógico. Isso porque as políticas educacionais, cada vez mais orientadas por uma dimensão de ordem econômica, intensificam o discurso da inviabilidade da educação como ciência aplicada e, ao mesmo tempo, como práxis política emancipatória, deixando os filhos e as filhas da classe trabalhadora à mercê de processos pedagógicos esvaziados do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Indo contra os mecanismos de controle que os aparelhos ideológicos de Estado<sup>2</sup> utilizam para manipular as mentes e os corpos da classe trabalhadora, o pesquisador, guiado pelas tessituras que dão sentido às suas experiências, encontra na pesquisa uma forma de olhar a realidade, tentando superar a fragmentação imposta pelo sistema capitalista, que, ao naturalizar suas contradições, dificulta a compreensão da concretude e da totalidade dessa mesma realidade. Dado que há uma dimensão ética que precisa ser considerada quando o pesquisador escolhe a abordagem teórico-metodológica. De fato, na ciência, não existe pesquisador axiologicamente neutro. Nesse sentido, o sujeito pesquisador,

[...] como cidadão de uma determinada sociedade, como ‘ser político’, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas (Gamboa, 2007, p. 22).

Tais implicações filosóficas, ideológicas e suas opções epistemológicas devem estar relacionadas com o grau de eficiência da investigação em educação pretendida. Cabendo ao pesquisador a realização de escolhas que materializem, na pesquisa, a correspondência com as necessidades reais, ou seja, no caso deste estudo, com a superação das políticas educacionais que reproduzem a desigualdade e a vulnerabilidade no ambiente escolar (Hermida, 2020).

Tal transgressão é fruto das condições históricas. Nasci no ano de 1985, momento que marca o processo de redemocratização do país. A minha formação profissional e acadêmica percorreu um itinerário que foi trilhado de acordo com a classe social à qual eu pertencço. Eu sou filho de uma empregada doméstica, que, após o nascimento do seu primogênito, teve que se dedicar ao lar. Filho de um metalúrgico do Grande ABC, que passou vinte e sete anos trabalhando em uma empresa que montava peças para carros. Filho de pais nordestinos, que

---

<sup>2</sup> Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema, é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999, p. 104).

assim como muitos, migraram para São Paulo em busca do sonho de melhorar de vida. Eu nasci na periferia de São Bernardo do Campo e cresci entre becos, vielas, pontes e “bocas de fumo”.

A convivência da minha mãe com os filhos e filhas dos seus patrões fez ela compreender que “estudar” era um capital cultural valioso para se ter melhores condições de vida. Nem ela e nem meu pai frequentaram a escola quando crianças. Mãe, aos trinta anos, realizou o primeiro ciclo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, na escola do bairro, perto de casa. Pai foi aluno do supletivo, ofertado pela empresa na qual ele trabalhava. Eu e minha irmã somos oriundos da escola pública.

Na primeira escola, aprendi o que é comunhão, afeto e coletividade. Minha mãe, com medo de que eu não fosse aprender a ler e a escrever por causa das minhas crises de asma e da minha dislexia, me alfabetizou aos cinco anos de idade. Foram muitos gritos e “cintadas” para aprender a associar letras a sons. Cheguei no 1º Ano do 1º Grau<sup>3</sup> sabendo ler e escrever. Mas, foram anos sendo acompanhado por uma fonoaudióloga.

Na segunda escola, que recebia alunos da periferia e alunos da classe média, eu ampliei o meu repertório cultural. No entanto, me limitei nas relações com os meus colegas de classe. Fui vítima de *bullying* por ser diferente. Duas diferenças me marcavam: dos alunos que vinham da favela, eu era um dos poucos de cor branca e o único que tinha um jeito “delicado” e “educado” de ser.

Duas diferenças que iriam provocar vários sofrimentos psíquicos e um processo doloroso de silenciamento do sujeito que eu era. Para sobreviver aos tapas na cabeça, aos empurrões e aos xingamentos, eu me mantinha numa relação de subserviência para poder ser aceito. Passava cola nas provas e colocava o nome de alguns colegas nos trabalhos de casa. Minhas amizades eram poucas e majoritariamente com meninas.

Mesmo a escola sendo esse lugar de agressão, era também o lugar no qual eu aprendia sobre o mundo e sobre as possibilidades de existir nele. Isso me proporcionou criar conexões de sentidos com os conhecimentos instrumentalizados pelos professores. O estudo foi a forma que eu encontrei para sublimar<sup>4</sup> as dores que se acumulariam ao longo da minha trajetória de vida.

Em casa aprendi a ter consciência que era filho da classe trabalhadora. Meu pai não sabia o que eram férias. Ele aproveitava todos os finais de semana para fazer horas extras ou

---

<sup>3</sup> O que corresponde atualmente ao 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

<sup>4</sup> Sublimar nesse contexto tem relação com o conceito de sublimação introduzido por Freud no vocabulário psicanalítico para nomear um processo que explica as “atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, nos que encontraram o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual (conf. Laplanche & Pontalis) (Mendes, 2011, p. 56).

para construir a casa no terreno que tinha comprado em um bairro de classe média baixa para sair da favela. Minha mãe me levava aos supermercados para comprar alimentos em promoção. Nós tínhamos comida, roupas de boa qualidade e viajávamos duas vezes ao ano (a Aparecida do Norte, à praia ou a algum parque de diversão). Essas experiências atreladas à educação escolar, que nos anos de 1990 era produzida de forma mais crítica e questionadora, contribuíram para gerar uma consciência de classe que iria ser aperfeiçoada com o passar dos anos.

Quando saímos da Vila Carminha para o Jardim das Orquídeas, eu estava no último ano do 1º Grau (8ª série). No bairro novo, na casa nova e na escola nova, tomo a decisão de não falar com quase ninguém, não queria ser xingado e nem humilhado. Isso gerou várias crises internas. Eu já sentia atração por meninos e, por causa disso, acreditava que todos os xingamentos a mim feitos eram legítimos (merecidos), na minha cabeça, eu era culpado<sup>5</sup>. Quanto mais invisível eu me tornasse, mais estaria em paz. Pura ilusão da minha mente de quatorze anos. A escola me mostrou que o mundo não seria fácil para pessoas como eu, que além de pobres eram desviantes do padrão social.

No último ano do Ensino Médio (2002), a minha família é surpreendida com a demissão do meu pai da empresa na qual ele trabalhou por mais de duas décadas. Esse acontecimento provocou uma desordem em nosso cotidiano. A presença do meu pai em casa, sem trabalhar, incomodava a minha mãe e o incomodava, considerando que não era fácil para ele estar desprovido de um fazer que dava sentido a sua existência.

Em alguns meses, meus pais decidiram vender a casa (o bem mais valioso que eles adquiriram ao longo da vida) e retornar à terra da infância, a cidade de Monteiro, município localizado na região do Cariri Paraibano. Meu pai realizou seu sonho, comprou um sítio e passou a ter a sua existência ressignificada pela terra. Minha mãe se dividia entre a vida no sítio, como agricultora, e a da cidade, como mãe de dois filhos (eu e minha irmã). Ao chegar à Paraíba (2003), vi um mundo de possibilidades. Porém, ao me deparar com a falta de emprego, com as limitações das cidades caririzeiras, a frustração tomou conta de mim. Foram meses de muitas incertezas.

Em 2004, um curso para adolescentes promovido pelo SEBRAE, agência Monteiro, iria me conceder um conforto psíquico, potencializando a dedicação em algo que fazia sentido para mim. O Programa Cariri Jovem tinha como objetivo promover capacitação pessoal e profissional para inserir os jovens nas cadeias produtivas locais. Uma das professoras teve que desistir do curso, porque não estava conseguindo conciliar as atividades do programa com as

---

<sup>5</sup> Culpa imposta pela heteronormatividade, que mantém como padrão uma masculinidade tóxica e frágil.

atividades de casa e da universidade. Como eu havia feito alguns cursos gratuitos na área de formação pessoal e profissional, pela Prefeitura de São Bernardo do Campo e pelo Sindicato dos Metalúrgicos, a gestora do programa me convidou para ser Agente de Desenvolvimento Local. Eu deixei de ser aluno e passei a ser professor do programa. Foi um grande desafio e foi a minha primeira experiência como mediador.

No último trimestre do ano de 2004, o SEBRAE anunciou o encerramento do programa por não ter verbas para dar continuidade. Eu havia conseguido um emprego em uma casa de construção como balconista e ajudante do contador. Ganhava R\$ 50 por semana. Lembro-me que era muito humilhado pelo patrão. No dia de pagamento, ele passava o dia fora do estabelecimento para não pagar aos empregados. Paralelo a esses acontecimentos, outra situação surgia no SEBRAE, a formação dos Arranjos Produtivos Locais<sup>6</sup>.

Na semana que antecedeu o Natal, houve uma seleção para monitor do Projeto Renda Renascença. A seleção consistia em fazer uma tabela no programa Excel, de entrada e saída de materiais, uma carta de apresentação e um ofício convidando o prefeito de Monteiro para uma reunião de pactuação de projetos. Quando eu recebi a ligação dizendo que tinha sido selecionado, uma sensação de “conquista” tomou conta de mim. Fui abraçado pela esperança de que dias mais significativos para minha existência estariam por vir.

Em 2005, o SEBRAE, juntamente com outros parceiros (prefeituras municipais, Banco do Brasil, Projeto Cooperar e Programa de Artesanato Paraíba em Suas Mãos), iniciou o GEOR (Gestão Estratégica Orientada para Resultados) da Renda Renascença, ou como era conhecido popularmente, Projeto Renda Renascença do Cariri Paraibano. Essa forma de gestão era uma das características marcantes no que se refere à lógica dos modelos de desenvolvimento local.

É nesse período que inicio a minha primeira licenciatura, no Centro de Ensino Superior de Arcoverde, e me integro como a pessoa responsável por transformar as cinco associações de rendeiras em um só organismo. Eu instrumentalizava as ações das instituições parceiras. Realizava visitas técnicas nas associações para identificar possíveis problemas gerenciais, os quais tentava resolver com as presidentes. Durante as visitas, levava encomendas, acompanhava o processo de produção, bem como as recolhia para entregá-las aos clientes. Realizava o acompanhamento e o monitoramento dos cursos e capacitações.

---

<sup>6</sup> Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços (2023).

Simultaneamente ao trabalho, cursava geografia no período noturno. Escolhi a geografia por influência do Programa Cariri Jovem, que, durante os processos formativos, desenvolvia atividades com objetivo de potencializar a identidade do sujeito a partir da categoria lugar<sup>7</sup>. Mas, para o meu desencanto, a instituição estava mais preocupada com a quantidade de alunos do que mesmo com a qualidade na formação docente. Por isso, em 2006, iniciei o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale da Acaraú. O curso de geografia apresentava lacunas em sua composição curricular e teórica. Eu passei a estudar pedagogia aos sábados para tentar sanar as deficiências do primeiro curso, que já eram perceptíveis nos primeiros semestres. Não havia uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana dos futuros professores. Lembro-me com muito respeito daqueles que fizeram um trabalho sério e digno para com a nossa formação. O curso de Pedagogia ajudou-me a lidar melhor com tal frustração. Além disso, passei a criar uma relação de troca muito intensa com as mulheres rendeiras, tão intensa que me vi na responsabilidade de me tornar melhor para elas enquanto articulador das associações.

Em 2008, concluo o curso de Geografia e encerro a minha trajetória no SEBRAE. Nesse mesmo ano, o município de Monteiro abre concurso municipal para vários cargos. Como eu ainda não podia atuar como professor, escolhi o cargo de Agente de Combate às Endemias. Fui classificado dentre as vagas e empossado no final do segundo semestre. O ano de 2008 foi marcado por rompimento de laços. Eu não me via fora do SEBRAE e, muito menos, das associações das rendeiras. As poucas amizades que tinha construído na faculdade e no trabalho não faziam mais parte da minha rotina. Um vazio tomou conta de mim e fiquei de luto por alguns meses.

Em março de 2009, concluo Pedagogia. Com dois cursos e trabalhando como Agente de Combate às Endemias, percebi que não estava feliz. O que irei fazer para sair do vazio que tomava conta de mim? Essa era a pergunta que eu fazia constantemente a mim mesmo. O trabalho como agente era vistoriar as residências, depósitos, terrenos baldios e estabelecimentos comerciais para buscar focos endêmicos. Inspeção cuidadosa de caixas d'água, calhas e telhados. Aplicação de larvicidas e inseticidas. Orientações quanto à prevenção e tratamento de doenças infecciosas. Eu não conseguia me sentir feliz exercendo essa função.

Comecei a verificar os editais de especializações em instituições públicas. Dois estavam com inscrições abertas. O curso de Especialização em Economia Solidária e Autogestão, pela

---

<sup>7</sup> Estudar e compreender o lugar em Geografia significa compreender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições culturais e humanas (...) permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (Callai, 2000, p. 84).

Universidade Federal de Campina Grande, e o Curso de Especialização em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental, pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira. Inscrevi-me para os dois processos e me tornei aluno das duas especializações. Foi muito difícil conciliar os dois cursos com o trabalho, mas consegui e foi um período muito intenso de estudos, de novas descobertas e novas aprendizagens. Nesse mesmo ano, já no segundo semestre, me inscrevo em outra especialização com foco no ensino de geografia, pela Universidade de Pernambuco, e participo do concurso público do município de São João do Tigre – PB, para Pedagogo, e sou classificado. Nas segundas e quartas estudava em Campina Grande, nas sextas em Guarabira e nos sábados e domingo (quinzenalmente) em Arcoverde. Um verdadeiro andarilho. Eu estava em êxtase com as possibilidades que a academia havia me oferecido. Amadureci intelectualmente e evolui enquanto pessoa.

Em 2010, caso-me, torno-me pai da minha primeira filha e sou empossado em São João do Tigre. Fico responsável por coordenar os professores das escolas municipais e defendo três trabalhos para adquirir os títulos de especialista. As experiências adquiridas com as rendeiras do Cariri Paraibano geraram duas monografias. A primeira, com objetivo de analisar a política de desenvolvimento fomentada pelo Projeto Pacto Novo Cariri. A segunda buscou refletir se os empreendimentos das rendeiras eram de cunho solidário ou se eram organizações que serviam para dinamizar as relações de trabalho do sistema capitalista. Em ambos, concluiu-se que as rendeiras estão presas a um jogo político institucional que, ao invés de promover a autonomia e melhoria da qualidade de vida, submete-as a um processo de vulnerabilidade marcado pela precarização do trabalho. A terceira monografia teve foco na geografia humana, com o seguinte título: “O espaço urbano, a economia solidária e as paisagens contidas no centro da cidade de Guarabira-PB: uma análise geográfica fundamentada a partir do trabalho de campo”. No mês de julho, a Prefeitura do Município de Zabelê abre concurso para professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Eram dez vagas para professores com Licenciatura em Pedagogia e uma vaga para professores com Licenciatura em Geografia. Eu optei pelas vagas dos Anos Iniciais e fiquei em primeiro lugar após as provas de títulos. Foi com muita alegria que solicitei, em fevereiro de 2011, a exoneração do cargo de Agente de Combate às Endemias no município de Monteiro.

Em março de 2011, torno-me professor da Educação Básica, docente do 5º ano. Foi assustador e, ao mesmo tempo, revelador. Eu me tornei, de fato, professor. Sabe aquele vazio deixado pelo trabalho que havia desenvolvido e experienciado com as rendeiras? Ele foi preenchido com as atividades desenvolvidas no chão das escolas. Eu havia encontrado o meu lugar, o meu espaço. Mas, durante as especializações, eu tinha adquirido *status* de pesquisador,

ou seja, compreendi que o processo de aprender e de se apropriar do conhecimento vem com uma outra tarefa que é intrínseca para quem quer entender a realidade: pesquisar e produzir ciência.

Essa foi uma condição que criei para mim a partir da minha experiência. E, para dar conta dela, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e me candidatei para uma vaga no Curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé. Toda experiência adquirida anteriormente no espaço acadêmico contribuiu muito para conseguir conciliar trabalho com estudo. Foi fácil? Nunca é fácil. Na verdade, chega a ser desumano, por toda renúncia que fazemos ao longo dos processos. Mas a esperança de se libertar de certas amarras é algo que me moveu e me lançou para as possibilidades de ser mais.

O que eu quero demarcar com as minhas escrituras? Que não me foram dadas condições mínimas para ingressar no Ensino Superior e me tornar pesquisador. Considerando que a classe trabalhadora não ocupa espaços controlados pela burguesia, foram necessárias as políticas compensatórias do Governo Lula, duas graduações em instituições privadas e três especializações para obter um repertório acadêmico (que é negado historicamente aos proletariados) capaz de me conceder *status* de pesquisador. Nesse momento da vida, eu já tinha entendido que a minha história não era só minha. Ela era a história de um grupo explorado e subalternizado. E, por ter consciência disso, fazia o possível para não reproduzir a lógica perversa que alimenta a sociedade de classe.

Era o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Em 2012, passei a ficar responsável, em São João do Tigre, por alguns programas educacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação em parceria com os municípios. A Secretária de Educação me tornou Coordenador dos Anos Finais do Ensino Fundamental de todas as escolas urbanas e rurais. No município de Zabelê, inscrevi a Escola Municipal Maria Bezerra da Silva na Olimpíada Brasileira de Astronomia e coordenei a Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. As minhas vivências enquanto coordenador e professor me colocaram em um duplo desafio, ocasionado pelo dia a dia da sala de aula: o de desenvolver processos de ensino que estimulassem o pensamento crítico dos alunos e o de conduzir a formação de professores da Educação Básica.

Em 2013, iniciei a minha participação nas formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e me tornei Orientador de Estudo das professoras alfabetizadoras do município de São João do Tigre. Essa experiência permitiu que eu me percebesse enquanto formador de professores, o que me provocou uma mudança no olhar que eu tinha sobre mim, enquanto profissional da educação. O ato de estabelecer diálogos com os meus pares, de forma

a problematizar as práticas educativas, gerou movimentos (internos e externos) e possibilita mudanças nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. O reconhecimento de que eu poderia potencializar meu trabalho de forma coletiva, na escola, me direcionou para o aprofundamento de estudos que pudessem contribuir para a minha prática enquanto coordenador pedagógico.

No ano seguinte (2014), torno-me aluno do Mestrado em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba. Foram dois anos de uma imersão educativa que me transformaram. O espaço escolar foi de interesse central em meus estudos. Posto que a escola é um ambiente formal carregado de sentidos e significados que influenciam de maneira bastante significativa o desenvolvimento global dos sujeitos em processo de aprendizagem. Dada a sua importância para o contexto social e político, a escola pública contemporânea tem dificuldade de exercer o seu papel na formação humana, por estar propositalmente dissociada do mundo e da vida dos sujeitos que constituem o seu espaço. Dado que os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras, no sentido de enquadrar os sujeitos aprendentes aos novos quadros sociais. Nesse contexto, a escola atua ideologicamente de forma discriminatória, o que ocasiona a marginalização dos saberes e fazeres locais de grupos que ainda têm suas vozes silenciadas.

O estudo que gerou a dissertação adentrou nesse cenário com o estímulo de buscar uma forma de superar essa perigosa deficiência social, considerando que a escola produz e reproduz as discriminações sociais. Todos os processos que levaram a desenvolver este estudo foram guiados por um olhar sociológico. Em setembro de 2016, sob orientação do Professor Doutor Linduarte Pereira Rodrigues, defendo o trabalho intitulado de “Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do cariri paraibano na Educação Básica”.

Em 2017, concluo o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dando ênfase à memória das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano e à História Oral como método relevante nos estudos de cunho sociológico. Em setembro do referido ano, sou aprovado no processo seletivo como professor substituto da UEPB nos cursos de Letras e Matemática. Fiquei responsável pelas disciplinas pedagógicas. Durante as aulas, a dimensão sociológica acompanhou todo o percurso teórico e prático do meu fazer docente.

A atuação na Educação Básica e no Ensino Superior, ao mesmo tempo, potencializou o meu olhar sobre as práticas pedagógicas produzidas nas escolas. Durante as aulas de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, mediei discussões teóricas problematizando as práticas educativas em escalas temporais e espaciais que me permitiram gerar processos de ensino relevantes aos alunos dos cursos de Letras e Matemática. Foi na condição de professor

substituto e de tudo que essa experiência na universidade me concedeu que substanciei participar do processo seletivo para o Doutorado em Educação.

Eu percebi que tinha gerado um conhecimento educacional (técnico e intelectual) propício de incidir nas ações das políticas municipais de educação. Percebi, também, que minha experiência estava imbricada a uma perspectiva coletiva que ensaiava pequenas transgressões pedagógicas capazes de subverter a normatividade imposta aos processos escolares.

Tornar-me professor das disciplinas já mencionadas me possibilitou refletir cientificamente sobre o quanto as políticas educacionais de alfabetização e letramento estavam passando por modificações estruturais com as mudanças de governo. Tais mudanças impediam as professoras alfabetizadoras de promoverem uma prática educativa pautada na formação humana das crianças entre seis e oito anos. As formações continuadas propostas por essas políticas cada vez mais mecanizavam os tempos, os espaços e os conteúdos do primeiro ciclo de alfabetização.

Essas percepções geraram ações que me trouxeram até aqui, na produção de uma tese que denuncia impasses e intencionalidades das políticas educacionais, mas que anuncia uma proposta contra-hegemônica para fundamentar a alfabetização e o letramento dos alunos da classe trabalhadora.

Nota-se (assim espero), a partir desses primeiros parágrafos, que esta é uma pesquisa feita por um desviante<sup>8</sup>, alinhado às teorias críticas de educação, que compreende que a atividade humana transforma o mundo e que o trabalho pedagógico é um dos meios de libertação dos oprimidos. A meritocracia não dá conta de explicar a minha ascensão social, não só porque ela passa a falsa ideia de que cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso, mas por ela estar relacionada a um processo perverso que busca naturalizar a desigualdade de oportunidade. Mais do que isso, ela ocultaria a utopia que carregou desde o momento que compreendi o aprisionamento do meu ser e do grupo a que eu pertencço. O gosto da liberdade, ainda que tardia e limitada, embutiu em mim a vocação do sonho pela humanização e foi a partir da tomada de consciência que eu passei a esperar, no sentido bem freiriano de estabelecer relações com o mundo.

---

<sup>8</sup> Ler Becker, Howard S. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 232p.

## 1.2 O DESVELAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo do processo histórico da educação brasileira, a alfabetização de crianças nos primeiros anos de escolarização foi adquirindo sentidos e intencionalidades políticas que, por muitas vezes, foram evidenciadas a partir da “querela dos métodos”, ou seja, pela disputa hegemônica que determinava, através dos métodos, que política de alfabetização seria implementada nas escolas públicas, gratuitas e laicas.

Com o advento das mudanças globais, econômicas, políticas e sociais que ocasionaram várias reformas educacionais nos anos de 1990, as políticas de alfabetização, na América Latina, passaram a operar em novas dimensões para além das metodológicas.

O empreendimento das políticas educacionais mais arrojadas e alinhadas com as demandas do mundo globalizado fez o Brasil lançar, no dia oito de novembro de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto do Governo Federal, em parceria com estados e municípios. Essa seria a primeira política de alfabetização nacional de grandes proporções gerenciais e educativas. Dessa experiência surgem outras políticas que alteraram significativamente a organização e o tempo do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras.

No primeiro momento, com a implementação do PNAIC, as professoras passaram a ter formações continuadas entre os anos de 2013 e 2014 com foco nas discussões sobre o alfabetizar letrando. A dimensão educacional da política sistematizava o planejamento pedagógico através das produções de sequências didáticas<sup>9</sup> ou de projetos didáticos<sup>10</sup> que dialogavam com os eixos da linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise

---

<sup>9</sup> Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e à possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma (Pessoa, 2014).

<sup>10</sup> O *Projeto de trabalho* (também conhecido como *projeto didático*) é uma das possibilidades didáticas de organização do planejamento dos conteúdos curriculares. A opção por esse procedimento favorece o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas e linguísticas importantes, tais como o posicionamento crítico dos alunos diante de informações e a comunicação de resultados de investigações, em resposta a problemas ou questões pertinentes e desafiadoras, propostas no contexto escolar ou suscitadas em outros contextos. No desenvolvimento de um projeto, cabe ao professor promover a participação de cada aluno, ou de grupos de alunos, organizados segundo suas experiências e habilidades – no caso da alfabetização, sobretudo, considerando as habilidades linguísticas desenvolvidas ou em desenvolvimento, as experiências com a cultura escrita e as diversas possibilidades de letramento. Assim, a chave do sucesso de um projeto está em sua base: propor questões desafiadoras que levem os alunos a criar a necessidade de saber mais e de vivenciar situações significativas de uso da língua escrita (Silva, 2014).

linguística). Nesse processo formativo, as demais áreas do conhecimento eram agregadas aos planejamentos, com o intuito de os alunos se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) a partir das práticas sociais.

No ano seguinte, as formações inseriram a educação matemática no itinerário das professoras alfabetizadoras. Essa ampliação da política aumentou os tempos de estudos e a quantidade de materiais didáticos destinados às escolas. Foi um período de intensas descobertas, considerando que, nas práticas educativas, a matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era ensinada com o objetivo de gerar aprendizagens com foco nos números e operações. A partir dos encontros formativos, as professoras compreenderam que, do mesmo jeito que os discentes precisavam se apropriar do SEA, eles tinham que entender o funcionamento do Sistema de Numeração Decimal (SND), e que isso só era possível através do trabalho pedagógico envolvendo os quatro eixos da matemática: números e operações; geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação.

Com efeito, a produção das sequências didáticas e dos projetos didáticos que abarcavam os conteúdos das disciplinas de arte, história, ciência e geografia, com ênfase nas práticas sociais, passou a dar mais abrangência à língua portuguesa e à matemática, o que provocou uma mudança no tempo das aulas, ou seja, as disciplinas base das avaliações externas passaram a ter a mesma equivalência de tempo durante a semana de aula.

Em 2016, como o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização não foi o esperado pelo governo federal, a política sofre uma nova mudança. Os direitos de aprendizagem passam a ser exigidos nos planejamentos das sequências didáticas de modo a alinhar a organização do trabalho pedagógico aos descritores das avaliações externas. Os projetos didáticos são desprezados ao longo das formações e, conseqüentemente, das práticas educativas das professoras. As sequências didáticas gradativamente vão perdendo a interdisciplinaridade, dando destaque às habilidades e competências das matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Com o Golpe de Estado dado em 2016<sup>11</sup>, a política enfrenta um período de adaptação. Entre os anos de 2017 e 2018, a formação continuada intensifica ainda mais o ensino de língua

---

<sup>11</sup> A crise financeira de 2008, considerada a maior crise desde a grande depressão de 1929, “surge, após o colapso da bolha imobiliária, foi alimentado pela expansão do crédito bancário e fortificado pela utilização de novos instrumentos financeiros” (Cechin; Montoya, 2017, p. 167). No Brasil, essa crise acarretou desaceleração do crescimento ou mesmo uma recessão, com o aumento do desemprego e queda da renda; crescimento da inflação e fragilização financeira do Estado; piora das relações econômicas-financeiras internacionais do país, com ameaça de crise cambial. O contexto de crise foi oportuno para ala da direita que orquestrou em uma grande jogada política, através das campanhas de denúncias ético-morais contra o governo, usando como pano de fundo a bandeira do combate a corrupção. Desse jogo político resulta-se o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. A narrativa organizada pela Operação Lava Jato tornou-se a explicação mais contundente para o agravamento da situação

portuguesa e de matemática. No Estado da Paraíba, a universidade formadora tentou substituir as sequências didáticas por vivências didáticas, o que causou um desconforto entre os sujeitos envolvidos na formação. Notoriamente, era uma forma de mecanizar as práticas educativas para que elas atendessem aos descritores das provas externas. Soma-se a essa nova dinâmica da política, a criação do Programa Mais Alfabetização (em nível federal) e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, chamado de SOMA (em nível estadual).

Foi um período bastante conturbado nas escolas. As professoras desenvolveram atividades das três políticas e os alunos foram submetidos a uma série de avaliações do SOMA. As novidades nesse período foram: a) a formação para gestores e coordenadores pedagógicos nas plataformas virtuais do Programa Mais Alfabetização e do SOMA; b) a inserção das professoras e dos discentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na política estadual; c) as sequências didáticas produzidas pelo MEC e disponíveis na plataforma do Programa Mais Alfabetização.

O Governo do Michel Temer encerra o PNAIC em 2018, e, com a vitória do candidato Jair Bolsonaro à presidência do Brasil, as políticas federais de alfabetização são substancialmente modificadas. A política estadual ganha outros direcionamentos, um deles, foi a saída da UFPB como instituição formadora. A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba cancela o convênio com a universidade e passa a operar a política de alfabetização através dos seus técnicos.

Em 2020, o Ministério da Educação lança a nova Política Nacional de Alfabetização: Tempo de Aprender. Em virtude da pandemia da COVID-19, as escolas chegaram a aderir ao programa, mas não receberam o recurso naquele momento. Todavia, o processo formativo do programa ficou disponível na plataforma dos cursos virtuais do MEC. Enquanto isso, o Estado da Paraíba não parou o processo de formação e utilizou os recursos digitais para intensificar o itinerário sobre as habilidades previstas nas avaliações externas. No ano de 2021, em plena pandemia, o SOMA torna-se Integra Educação e, com base no discurso da garantia dos direitos de aprendizagem e na busca de melhores resultados nas avaliações externas, a SEECT-PB engloba as competências da BNCC em sequências didáticas produzidas pela equipe estadual responsável pelas formações.

---

econômica do país, tirando de foco o cenário internacional que incidia fortemente nas regiões periféricas do mundo capitalista. O processo inconstitucional do golpe colocou o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) de Michel Temer no comando e uma nova era se redesenhava. Era o retorno das políticas neoliberais nos moldes desenvolvimentistas que acabaria ocasionando a estagnação econômica e atingiria diretamente os setores de proteção social (Souza; Hoff, 2019).

Diante das situações expostas, a problemática deste estudo está relacionada ao incremento das políticas educacionais de alfabetização nas escolas públicas, nos últimos anos (2012 a 2024), em específico, as do Estado da Paraíba, na região do Cariri, para compreender de que forma os agentes institucionais organizam as regras, procedimentos e mediações que regulam as relações entre poder público e sociedade. É nessa conjuntura que o nosso problema de pesquisa possui como questão central: *como aconteceu o processo de objetivação das políticas públicas educacionais de alfabetização no município de Zabelê (PB)?*

### 1.3 A MATERIALIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Muitas foram as expectativas para a educação na virada do último milênio. O texto célebre de Moacir Gadotti (2000), “Perspectivas atuais da educação”, apontava que a globalização da economia, das comunicações, da cultura e o advento das transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação. E, mesmo sendo um tempo de perplexidade e de crises, o autor reitera que não poderíamos cair no imobilismo.

Ao recuperar a discussão desse texto sobre os paradigmas que estavam situando ou anunciando mudanças na educação para século XXI, tínhamos naquele momento o desenho das perspectivas educacionais que iriam entrar em disputa com os processos contra-hegemônicos de organização da educação para a classe trabalhadora. O fetiche produzido pelas tecnologias e o discurso que teríamos que se adequar a elas impediram que enxergássemos, enquanto pesquisadores e profissionais da educação, que a escola pública estava sendo acometida pela mão nada invisível do mercado, mais do que isso, que os direitos sociais conquistados à custa de muito sangue, suor e lágrimas dos trabalhadores estariam correndo risco de serem aniquilados pela nova relação que se estabelecia entre Estado e mercado.

Esse cenário de mudanças, que comumente é vinculado com a modernização das tecnologias, decorre da crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970, ocasionando a reestruturação dos processos produtivos. Pinto (2010) explica que, no plano macroeconômico, as contas externas da maioria dos países foram altamente desequilibradas em meio aos choques ocasionados pelo súbito aumento geral dos preços de petróleo, em especial nos anos de 1973 e 1979. Associam-se a essa dinâmica as sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, praticamente impostas pelos Estados Unidos nos anos de 1978 e 1985. Tal instabilidade ocasionou a reestruturação produtiva, que, para se ajustar às grandes variações nas taxas de câmbio das economias nacionais e o crescente volume de investimentos em capitais

financeiros, impôs à indústria uma organização que agregasse tecnologia, maior qualidade e personalização dos produtos.

Desse modo, “a substituição do sistema taylorista/fordista, base técnica da produção, pelo toyotismo, reforçou a importância da educação escolar para melhorar a eficiência dos trabalhadores” (Saviani, 2019, p. 429), principalmente dos países periféricos. Não sem motivos, a educação se torna pauta indispensável das agendas políticas do Brasil e da América Latina.

Diante desse contexto, mais uma vez, recorreremos ao texto de Gadotti (2000, p. 06), que, naquele período, anunciava alguns desafios. Dentre eles, sublinhamos a dupla encruzilhada para a educação no começo do milênio, ou seja,

[...] de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

A intencionalidade de destacar esse duplo desafio está na possibilidade de expor as contradições que permeiam as políticas educacionais. O desempenho do sistema escolar não universalizou a educação básica porque não era de interesse do capital ter a classe trabalhadora consciente dos processos de submissão e precarização que são próprios de uma sociedade de classe. No entanto, os organismos internacionais dos países ricos, no início do milênio, criaram acordos políticos para universalizar a educação básica na periferia do capital, embasados pelo discurso da educação como direito universal. Mas, o que estava sendo preconizado pelas *ações públicas instrumentalizadas*<sup>12</sup> pelo Estado era a implementação da estratégia política da classe capitalista em restabelecer sua hegemonia nas economias, nas culturas, nas mentes e nos corpos das pessoas nos contextos regionais.

O reconhecimento da educação como fator central para o desenvolvimento dos países levou a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), junto a outros órgãos multilaterais, a criar vários documentos que visavam promover políticas voltadas para a universalização da educação básica de qualidade.

Nesse contexto de mudança e contradições, surgem várias indagações. Uma delas é: se antes não era de interesse do capital universalizar a educação básica, por que agora essa dimensão tornou-se prioridade nas agendas de governo? Para responder essa questão, prestaremos atenção no segundo desafio, o das matrizes teóricas globais. Gadotti (2000), ao

---

<sup>12</sup> Conceito preconizado por Lascoumes & Le Galès (2012), que buscam discutir os instrumentos da Ação Pública a partir dos efeitos que eles geram. Nesse sentido, entendemos que “os instrumentos de ação pública não são inertes, simplesmente disponíveis para mobilizações sociopolíticas, eles detêm uma força de ação própria. À medida que é usado ele tende a produzir efeitos originais e, às vezes, inesperados” (2012, p. 340).

discutir as novas matrizes teóricas, destaca o conceito de Escola Cidadã<sup>13</sup> como alternativa da superação dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado. Contudo, o que iremos notar na década de 1990 é a crescente dimensão da transmissão cultural na educação, ganhando força nas políticas educacionais direcionadas pelos órgãos multilaterais, com o intuito de alicerçar a ação de uma matriz comum, isto é, um currículo homogêneo em defesa da equidade educacional. Resulta desse jogo de disputa uma correlação de força entre uma educação mais voltada à transformação social e outra ancorada pelas pedagogias hegemônicas<sup>14</sup> baseadas na ética do mercado. A resposta para essa questão é de ordem econômica. Para consolidar as novas dinâmicas da macroeconomia era necessário manipular as mentes dos sujeitos sociais. Tem processo mais eficaz que a educação escolar? Quanto mais universalizada a educação básica aos moldes das pedagogias hegemônicas mais controle o mercado terá sobre a classe trabalhadora.

Com isso, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, observamos que a dupla encruzilhada não foi superada, nem pela burguesia tampouco pela classe trabalhadora, mesmo com o aumento da taxa de frequência escolar nos últimos vinte anos e com as novas matrizes que surgiram com a finalidade de gerar competências por meio dos processos de escolarização.

O relatório intitulado “Todas as crianças na escola em 2015: iniciativa global pelas crianças fora da escola”, publicado em agosto de 2012, evidenciou que “no mundo todo, 72 milhões de crianças com idade para cursar os anos finais do Ensino Fundamental estavam fora da escola – 54% delas eram meninas” (UNICEF, 2012, p. 08).

Trevisol e Mazzioni (2018, p. 10), ao indicar o longo caminho da universalização da Educação Básica no Brasil, afirmam que:

Na década entre 2004 e 2013, a frequência escolar cresceu de 13% para 23,2% entre as crianças de 0 a 3 anos; de 61,5% para 81,4% na pré-escola de 4 a 5 anos; de 96,1% para 98,4% no ensino fundamental e de 81,8% para 84,3% no ensino médio. Nesse período houve uma elevação de 75% do tempo de educação escolar na condição de direito público subjetivo (dos 7 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos).

---

<sup>13</sup> Essa é uma das preocupações do Instituto Paulo Freire, buscando, a partir do legado de Paulo Freire, consolidar o seu “Projeto da Escola Cidadã”, como resposta à crise de paradigmas (Gadotti, 2000).

<sup>14</sup> No livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2013, p. 429-442) caracteriza as pedagogias hegemônicas em quatro aspectos: a) no que se refere às bases econômicas-pedagógicas, identifica, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista, que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”; b) quanto às bases pedagógico-administrativas, detectou a reorganização das escolas e redefinição do papel do estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”; c) no que diz às bases psicopedagógicas, ocorre a reorientação das atividades construtivistas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”; d) pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo).

Embora os dados quantifiquem um aumento na frequência escolar e no tempo de educação, ainda há muito que se avançar para garantir o acesso de todas as crianças à escola. O Brasil, por ser um país de proporções continentais, possui uma geografia diversa, que, por vezes, dificulta o acesso das crianças e dos adolescentes às escolas. Criado em 2007, o Programa Caminho da Escola<sup>15</sup> possibilitou que alunos residentes em áreas rurais ou ribeirinhas tivessem transporte para chegar até as unidades de ensino. Essa é uma ação pública que ajuda a minimizar o problema do acesso e da permanência. Todavia, em 2009, 375.177 crianças, na faixa de 6 a 10 anos, estavam fora da escola em todo o Brasil. Outras situações de impedimento se somam à heterogeneidade geográfica, como a miséria, a fome, a pobreza e o fechamento das escolas do campo, pois são oriundos da manutenção das relações desiguais que atravessam os períodos históricos marcados pelos conflitos de classe, ou seja,

Dessas [crianças], 3.453 trabalham (0,9%); a grande maioria das que exercem alguma atividade é negra (93%) e vive nas regiões Nordeste (cerca de 30%) e Norte (28%). No que diz respeito à renda, 3,6% das crianças de 6 a 10 anos de famílias com renda familiar per capita de até ¼ de salário mínimo estão fora da escola (138.249), enquanto 0,6% daquelas oriundas de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos encontra-se na mesma situação (7.409) (UNICEF, 2012, p. 11).

Mesmo estando no século XXI, os dados apresentados são reflexos das marcas históricas da colonização (1500-1822), que teve a economia baseada em uma estrutura fundiária extremamente concentrada, uma produção agrícola baseada no trabalho escravo e com uma forte dependência do mercado exterior. Nem a proclamação da independência foi capaz de reverter a fratura social e a dependência externa (Stedile; Sampaio, 2003). À medida que a industrialização se consolidava no país como forma de transição econômica, culminou-se a concentração regional da produção e da renda, criando disparidades regionais que colocariam o Norte e o Nordeste em uma condição periférica, mas, ao mesmo tempo, estratégica para os interesses políticos da burguesia agrária. Desse emaranhado de contradições, produzidas pelos interesses políticos de base patrimonial, de concentração de renda, riqueza e poder, surgiria o agravamento dos problemas sociais, sendo um deles a dimensão educacional, como exposto no relatório da UNICEF de 2012 (Furtado, 2020).

No ano de 2021, o Fundo das Nações Unidas para a Infância realiza outro estudo denominado de “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, apontando que no país quase 1,1

---

<sup>15</sup> O programa oferece ônibus, embarcações e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nas regiões, onde normalmente há dificuldades para se chegar às unidades de ensino, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte escolar. Também visa proporcionar a participação dos estudantes em atividades pedagógicas, esportivas, culturais ou de lazer previstas no plano pedagógico da escola e realizadas fora do ambiente escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 28 dez. 2023.

milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019. Desse quantitativo, 22.702 eram crianças de 6 a 10 anos, o que representa, quando comparado com os dados de 2009, uma consistente diminuição, mesmo essa quantidade sendo muito elevada. Um dos fatores que contribuíram para essa atenuação foi a implementação da política de descentralização econômica a partir dos anos 2000. O governo federal<sup>16</sup> tornou-se agente de desenvolvimento regional, considerando que as ações públicas expandiram de forma acelerada as economias dos Estados e municípios, reduziram as disparidades regionais nos PIB's (Produto Interno Bruto) e recuperaram a capacidade governamental, na forma de instrumento e de recursos, o que garantiu a ativação do desenvolvimento econômico dos complexos regionais, melhor dizendo, possibilitou que os capitalistas e a classe média obtivessem ascensão econômica (Monteiro Neto, 2014).

Mas, para o desespero da burguesia brasileira, o governo federal desenvolveu uma das maiores políticas sociais já produzidas nos países da América Latina, beneficiando os pobres e a classe trabalhadora marginalizada. O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante o primeiro mandato, criou o Fome Zero, uma política de governo de apoio à agricultura familiar, ao direito à previdência social, à complementação de renda e à ampliação da merenda escolar. Vinculou-se a essa ação pública instrumentalizada o Programa Bolsa Família<sup>17</sup> (PBF), já instituído no primeiro ano de governo. O primeiro pagamento do Bolsa Família foi realizado em outubro de 2003 e contemplou 1,15 milhão de famílias a partir do repasse de R\$ 84,74 milhões. Cada família recebeu, em média, R\$ 73,67. O público beneficiário eram famílias com a renda por pessoa de até R\$ 89 por mês, consideradas em situação de extrema pobreza, ou com renda até R\$ 178 mensais (em situação de pobreza) com crianças ou adolescentes de até 17 anos. Como já exposto anteriormente pelo relatório da UNICEF (2012), a vulnerabilidade financeira impedia que as crianças e adolescentes estivessem frequentando as escolas (Brasil, 2015).

Em 2017<sup>18</sup>, mais de 3,4 milhões de pessoas haviam deixado a pobreza extrema por causa do PBF, e 3,2 milhões passaram acima da pobreza. Por causa das condicionalidades (compromissos assumidos pelo poder público e pelas famílias beneficiárias nas áreas de Saúde e Educação), houve redução da mortalidade infantil (crianças de 1 a 4 anos), redução da desigualdade regional, melhora dos indicadores de insegurança alimentar, queda da

---

<sup>16</sup> Governo Lula (2003–2011), inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, em 1 de janeiro de 2003.

<sup>17</sup> No dia 20 de outubro de 2003, o Programa Bolsa Família foi criado pela Medida Provisória nº 132, posteriormente convertida em lei, em janeiro de 2004 (Lei nº 10.836).

<sup>18</sup> O golpe de Estado já havia acontecido e, naquele momento, as consequências ainda não tinham sido materializadas em estudos. Os dados foram produzidos tendo como parâmetro os resultados das ações instrumentalizadas pelos governos do Presidente e da Presidenta do Partido dos Trabalhadores.

fecundidade feminina e o aumento da participação escolar de crianças e adolescentes, com destaque para a participação escolar das meninas, ao longo dos quinze anos de PBF (Brasil, 2023).

O PBF é, por uma larga margem, a mais progressiva transferência de renda feita pelo governo federal. Sua excelente focalização explica porque, apesar do seu pequeno orçamento (0,5% do PIB), tem um impacto tão relevante na redução da pobreza. As ações públicas em torno das políticas sociais do governo do Lula continuaram operando no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff<sup>19</sup>, reduzindo a pobreza em 15% e a extrema pobreza em 25% (Souza *et. al.*, 2019).

Nesse contexto, observamos que a universalização da Educação Básica, de uma maneira geral, evoluiu e ampliou o acesso à educação escolar durante as duas últimas décadas do século XXI. O combate à pobreza e à miséria foram essenciais para diminuir as situações de vulnerabilidade e, com isso, dar condições, ainda que mínimas, para o acesso à educação e promoção da aprendizagem. Somam-se a essa iniciativa as políticas educacionais que se alinham ao conjunto de ações que buscam superar a não escolarização das crianças ou até mesmo a evasão escolar.

Nesse sentido, as políticas de alfabetização, por congregarem não apenas com a permanência dos discentes na escola, mas, também, com o direito de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tornaram-se pauta central das agendas educacionais, tanto para os militantes da classe trabalhadora quanto para as instituições privadas globais.

Não sem motivos, paralelo aos acordos de ações para universalização do ensino, estabelecidos na virada do milênio, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou, no dia 19 de dezembro de 2001, “A Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos” (2003-2012). A Resolução nº 56/116 tratou-se de um conjunto de metas e ações, de abrangência internacional<sup>20</sup>, que visava articular governos nacionais, pelas comunidades locais, por indivíduos, organizações não-governamentais (ONGs), universidades, organizações públicas e privadas e pela sociedade civil, em sua

---

<sup>19</sup> Ao longo dos anos, o programa cresceu, ganhando novas metodologias. No início de 2014 (no Governo de Dilma Rousseff), mais de 14 milhões de famílias brasileiras já eram atendidas e o investimento ultrapassava a marca de R\$ 2 bilhões. Naquele ano, a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, na sigla em inglês) anunciou a saída do Brasil do mapa da fome. Fonte: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/a-trajetoria-do-programa-que-tirou-o-brasil-do-mapa-da-fome>. Acesso em: 02 jan. 2024.

<sup>20</sup> Com ênfase nos seis objetivos de Dacar. Ver em FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Dacar, Senegal, 26-28 abr. 2000. Relatório Final: anexo II, Paris: UNESCO, 2000.

coalizão ampla<sup>21</sup>, para garantir medidas que preparassem os sujeitos aos desafios sociais e econômicos para o novo milênio, em outros termos, acordos que submeteram os países periféricos a cumprirem as exigências do grande capital.

No dia 20 de maio de 2003, a Unesco, em parceria com o Ministério da Educação, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação do Senado e o Grupo de Parlamentares Amigos da Unesco, lançaram no Salão Negro do Congresso Nacional, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização no Brasil<sup>22</sup>. Na cerimônia, também foi assinado um protocolo de intenções entre a Unesco e o Ministério da Educação, com a transferência de US\$ 200 mil, captados junto ao governo japonês, a serem aplicados em projetos de alfabetização. Na ocasião, o Ministro da Educação em exercício, Cristovam Buarque, ressaltou que, para acabar com o analfabetismo, era necessária uma coalizção nacional (Agência Senado, 2003). Dado acontecimento demarcava a influência da burguesia nas políticas públicas, a tendência de produzir ações públicas instrumentalizadas a partir das políticas recomendadas pelos órgãos multilaterais aos países periféricos e a intensificação da privatização da educação pública.

Diante de todos esses acontecimentos políticos, observa-se que, nos últimos anos, a alfabetização e o letramento de crianças adquiriram caráter essencial nas políticas educacionais no Brasil. Pesquisadoras, como Soares (2001; 2004; 2012), Kleiman (2005), Marsiglia (2011) Martins e Marsiglia (2015), e Mortatti (2006; 2013), evidenciam em seus estudos a miscelânea de discussões em torno dos processos de aquisição e compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), fato que não é marca do presente.

Esse fenômeno ganhou notoriedade acadêmica por vários fatores. Destaca-se, dentre eles, a implantação das políticas públicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita ao longo do processo histórico da educação pública brasileira. Segundo Bordignon e Paim (2015, p. 94), somente no ano de 1934, com a “transição ditatorial” em que se elaborou a Constituição, pela primeira vez na história da educação brasileira, fez-se referência às “Diretrizes Educacionais” e foi possível o ensino primário gratuito e obrigatório. E, mesmo com essas sistematizações das atividades governamentais, foram poucas as contribuições das

---

<sup>21</sup> Sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

<sup>22</sup> Nessa ocasião, além de Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, e Cristovam Buarque (Ministro da Educação), estiveram presentes no lançamento da Década o ministro do Turismo, Walfrido dos Mares Guia, o presidente da Comissão de Educação do Senado, Osmar Dias (PDT-PR), a 2ª vice-presidente da Comissão de Educação da Câmara, Raquel Teixeira (PSDB-GO), o governador de Alagoas, Ronaldo Lessa, e a governadora em exercício do Distrito Federal, Maria de Lourdes Abadia. Também compareceram a prefeitura de São Paulo, Marta Suplicy, a presidente do Instituto Airton Senna, Viviane Senna, e o diretor do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti.

políticas públicas educacionais para a diminuição das desigualdades entre as classes sociais (Saviani, 1993).

Mortatti (2010, p. 330) evidencia que, nesse período, o processo de unificação, em nível federal, gerou iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, “a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional”, ou seja, eram ações que beneficiavam a burguesia industrial, que, por meio do Estado, produzia uma política de modernização centralizada na industrialização e urbanização do país.

Kang (2011, p. 574) ressalta que, “embora tenham ocorrido avanços na educação, esse progresso foi insuficiente durante o período 1930 a 1964 para tirar o Brasil da situação de atraso frente a outros países incluindo os vizinhos latino-americanos”. Somente em 1967 determinou-se que todas as crianças entre 07 e 14 anos deveriam frequentar a escola gratuita e obrigatoriamente (OEI e MEC/INEO, 2002). Nesse contexto, o século XX, nos países latino-americanos, marca a expansão da cobertura escolar, sendo, muitas vezes, apresentada como acontecimento “natural” do tempo, invisibilizando as lutas que foram estabelecidas ao longo da história educacional para garantir o direito à educação.

No Brasil, o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, entre outros movimentos, tornaram-se instrumentos de disputas para ampliação do acesso à educação. O documento mencionado, por exemplo, foi assinado por 26 educadores e intelectuais, que, ao longo do manifesto, defenderam laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação enquanto princípios, especificando que a educação é uma função essencialmente pública e de responsabilidade do Estado. No texto, os pioneiros apresentam um plano de reconstrução educacional que “relaciona a hierarquia das instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 53). Observa-se que houve uma clara tentativa de aumentar o tempo de escolarização e a universalização da educação.

Essa forma de organizar as etapas de escolarização, para o período em que o documento foi produzido, tornou-se um grande marco em defesa da educação como bem público e direito de todos, com meninos e meninas frequentando a mesma sala de aula.

Alguns anos depois, “no período de redemocratização da vida nacional, que vai de 1946 a 1964, desenvolveram-se vários movimentos populares em defesa da educação” (Gadotti, 1997, p. 03). Esses foram motivados pelas reformas educacionais que ocorriam pelas conveniências políticas, centradas nas exigências econômicas dos setores industriais, comerciais e agrícolas. Além disso, “o ensino privado aliou os setores da Igreja, detentores do

monopólio educacional, aos estabelecimentos particulares, garantindo as relações de força que preservariam o acesso privado aos recursos da educação” (Perez; Passone, 2010, p. 660).

Observa-se que as campanhas geradas pelos movimentos populares queriam romper com a privatização dos recursos educacionais e com a divisão social da educação, que, de um lado, promovia um ensino para a elite industrial, ilustrada e culta, e, do outro, um ensino para que os trabalhadores permanecessem ordeiros e produtivos.

Vale (1992), ao refletir sobre a luta popular pela escola pública, menciona que o I Congresso Brasileiro de Escritores, que ocorreu em 1945, reanimou os movimentos da sociedade civil. O Congresso, explicitamente de caráter político, promoveu “discussões, reivindicações e solicitações frente a questões como: liberdade de pensamento e de expressão; eleição de um governo pelo povo; condenação à censura da imprensa e, finalmente, defesa do ensino enquanto canal de transmissão e difusão cultural” (Vale, 1992, p. 24).

Gohn (2017), por sua vez, destaca os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular que defendiam: a valorização da cultura popular, a interação atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas. Agregava-se a essas bandeiras, a luta pela reestruturação do sistema nacional de educação em todos os níveis, com base em princípios democráticos e a luta contra o analfabetismo. Dessa forma, observa-se que as organizações populares a favor da universalização da educação pública foram importantes movimentos de luta que geraram tensionamento para fomentação de políticas públicas educacionais, voltadas à garantia da escolarização do povo brasileiro, considerando que

Em 1950, quase metade da população brasileira com 15 anos de idade era analfabeta, ou seja, autodeclarada incapaz de ler e escrever ‘pelo menos um bilhete simples’. Com tantas precariedades, a situação não poderia ser diferente. Em uma sociedade de fortes desigualdades econômicas e regionais, os índices eram maiores entre os mais pobres, nas regiões Norte e Nordeste, e na zona rural, onde viviam cerca de 60% dos brasileiros. Entre os estudantes, a evasão escolar também era altíssima: apenas 15% dos matriculados na 1ª série conseguiam concluir o curso primário, às vezes depois de muitas repetências. Ao final dos anos 1950, metade das crianças em idade escolar estava fora do sistema. Ainda que a função do ensino primário fosse a simples alfabetização, ele não cumpria o seu objetivo (Instituto Vladimir Herzog).

Longe de não ter finalidades, as políticas educacionais fomentaram “o ramo do ensino técnico que prevaleceu sobre as demandas do ensino primário e da obrigatoriedade, sendo que esta última é que arregimentaria as condições mínimas para qualquer regime democrático” (Perez; Passone, 2010, p. 660). A partir da década de 1960, o Brasil passa por uma crise do modelo desenvolvimentista, que está mais relacionada com “as novas forças econômicas que revelam sua ambição de compatibilizar a liderança econômica com a política do que com a

estratégia de acumulação, que permanece a mesma: a industrialização por substituição de importações” (Moraes, 2020, p. 205). Desse modo, o golpe militar de 1964 configurou-se como um novo projeto hegemônico com base ideológica tecno-empresarial que concentrava renda, desvalorizava o salário mínimo (de base) e fortalecia o aparelho repressor do Estado.

Em decorrência disso, uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para inchar as favelas e engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. O “pacto entre as elites (o golpe de Estado), ou seja, a velha oligarquia rural que permeia o poder político através de vários deputados, senadores, governadores, etc., e a burguesia industrial, que decidiram manter inalterada a estrutura fundiária brasileira e assim, mudaram o rumo do país”, deixou de realizar a reforma agrária e diminuir as desigualdades sociais (Miralha, 2012, p. 156-157).

Com a instauração da ditadura em 1964, o país teve duas grandes reformas educacionais:

[...] a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971) que passaria a chamar-se de 1º e de 2º graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu reintroduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A UNE (União Nacional dos Estudantes), acusada de atividades ‘subversivas’, foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. Em 1969, o Decreto-Lei n.º. 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados ‘movimentos subversivos’ (Gadotti, 1997, p. 03-04).

Nesse momento histórico, as políticas educacionais eram definidas como forma de manipular as pessoas. Os militares faziam da educação um “instrumento de manutenção da opressão que leva à massificação, que anestesia as massas para não pensarem, pois, ao pensarem, ganham consciência revolucionária ou consciência de classe” (Freire, 2003, p. 146), que, por sua vez, potencializa a promoção de práticas para a liberdade.

Com o fim do regime militar em 1985, os brasileiros puderam experimentar a liberdade política, entretanto, a situação econômica deteriorou-se ainda mais para a maioria da população. Gadotti (1997, p. 04) expõe que

Para grande parte dos educadores brasileiros hoje, a década de 1980 é considerada uma década perdida. Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, no período citado, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de ensino deteriorou-se profundamente e os índices de evasão e sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes. Devido à evasão e à repetência, apenas 44% dos alunos terminam as oito séries do ensino fundamental e, para isso, são necessários 11,4 anos em média para concluí-los e apenas 3% concluem a oitava série sem nenhuma repetência; 65% dos alunos terminam só a quinta série.

Apesar de o clima na década de 1980 ter sido considerado favorável, principalmente pelo processo de redemocratização, de modo geral, foi frustrante. Esse período marcou a

efervescência das pedagogias contra-hegemônicas nas produções acadêmicas e nas experiências de cunho popular. No entanto, “na década de 1990, com a ascensão dos governos ditos neoliberais, em consequência do denominado Consenso de Washington<sup>23</sup>, promoveram-se, nos diversos países, reformas educativas já caracterizadas, segundo os analistas, pelo neoconservadorismo” (Saviani, 2019, p. 423).

Vimos que os fatores que levaram a isso foram: “as mudanças societárias do estágio da acumulação flexível ou da mundialização financeira capitalista” (Rodrigues, 2015, p. 129). Durante esse período, um intenso processo de reforma da educação brasileira, pautada nas premissas do ideário neoliberal e seguindo diretrizes dos organismos internacionais, buscou ajustar a educação escolar, de modo mais global, à concepção neoprodutivista, daí a necessidade da universalização da Educação Básica.

Ao passo que a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos e da universalização do ensino, as políticas educacionais foram avançando, todavia sem perder de vista a manutenção das relações de poder existentes. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de n.º 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>24</sup> (FUNDEF) que, posteriormente, originou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>25</sup> (FUNDEB) entre outros agrupamentos de medidas tornaram-se marcos importantes das ações do poder público na ampliação do tempo de escolarização e do acesso à escola.

---

<sup>23</sup> O Consenso de Washington tinha dez pontos estratégicos: 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada. Embora estabelecidos durante a década de 1980, os dez princípios norteadores do consenso somente começaram a ser aplicados de forma generalizada na América Latina nos anos 1990, com a formulação do Plano Brady, que promoveu a renegociação da dívida externa da região, concedendo descontos limitados sobre o montante e os juros da dívida, mas exigindo como contrapartida a implementação das políticas do consenso. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-consenso-de-washington>. Acesso em: 10 mar. 2024.

<sup>24</sup> Criado em dezembro de 1996, no ano seguinte, o Fundef foi implantado de forma experimental no estado do Pará e funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>. Acesso em: 2 jan. 2024.

<sup>25</sup> Em substituição ao Fundef, foi criado o Fundeb pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>. Acesso em: 2 jan. 2024.

É nessa conjuntura que o Brasil fomentou, durante as duas primeiras décadas do séc. XXI, políticas específicas para a universalização da educação básica e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados das avaliações em larga escala, na esfera internacional (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) e nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), durante a primeira década (2000-2010), revelavam o baixo desempenho dos alunos em leitura, e, segundo o Ministério da Educação, confirmavam o fracasso das escolas em ensinar os estudantes a ler. Essas avaliações contribuíram na construção de políticas educacionais com foco na alfabetização e no letramento (INEP, 2018).

Por isso, os nossos esforços investigativos seguem para essa direção: a das políticas educacionais de alfabetização<sup>26</sup>, que vêm sendo instituídas, em regime de colaboração, entre os entes federativos desde a aprovação da Portaria de n.º 874, de 4 de julho de 2012, que decretou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado pela presidenta Dilma Rousseff e pelo ministro da Educação Aloizio Mercadante em 8 de novembro de 2012, envolvendo educadoras/es, universidades e secretarias de educação em todo o território nacional no compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Sabemos que essas políticas intencionam estabelecer ações que melhorem os níveis de aprendizagem e diminuam os índices do analfabetismo. Com efeito, o modelo pedagógico adotado pelo PNAIC baseava-se em alfabetizar na perspectiva do letramento, que além de propor essa concepção de alfabetização, definiu os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa e das áreas de ensino de Matemática, a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que realizava anualmente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) com o objetivo de avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, em 2014, ao mensurar as aprendizagens dos discentes, realiza um primeiro diagnóstico do impacto do PNAIC nas escolas públicas. Os formuladores da política já esperavam elevação dos níveis de proficiência em português e matemática, mesmo que, por ter iniciado em 2013, não conseguiu as mudanças que os formuladores da política esperavam, em relação à elevação dos níveis de proficiência em português e matemática.

Os resultados revelaram que 22,2% das crianças, cursando o 3º Ano do Ensino Fundamental, de todo o território brasileiro, estavam no nível 1 (nível mais baixo), isto é, só

---

<sup>26</sup> No decorrer do texto, refletiremos sobre o PROFA e o Pró-Letramento, programas que antecederam o PNAIC.

eram capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica<sup>27</sup>, não canônica e ainda que alternassem sílabas canônicas e não canônicas, ou seja, liam palavras formadas por sílabas simples, mas não compreendiam frases e textos. Desse percentual, 35,6% eram crianças da região Nordeste.

Em relação à escrita, os dados demonstraram que 55,7% dos alunos das escolas brasileiras estavam no nível 4, aquele em que a aquisição do texto começa a se dar, mostrando o esforço de síntese das ideias por meio de texto, mas ainda com inadequações, ou seja,

[...] os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão (Brasil, 2015, p. 45).

Todavia, esse nível classifica a proficiência dos alunos como adequada. Ao considerarmos apenas a região Nordeste, o valor cai para 42,5% dos estudantes (ODNE, 2016). No que diz respeito à alfabetização Matemática, 24,23% das crianças do Brasil estavam no nível 1 da escala classificatória, aquela na qual as crianças provavelmente são capazes de:

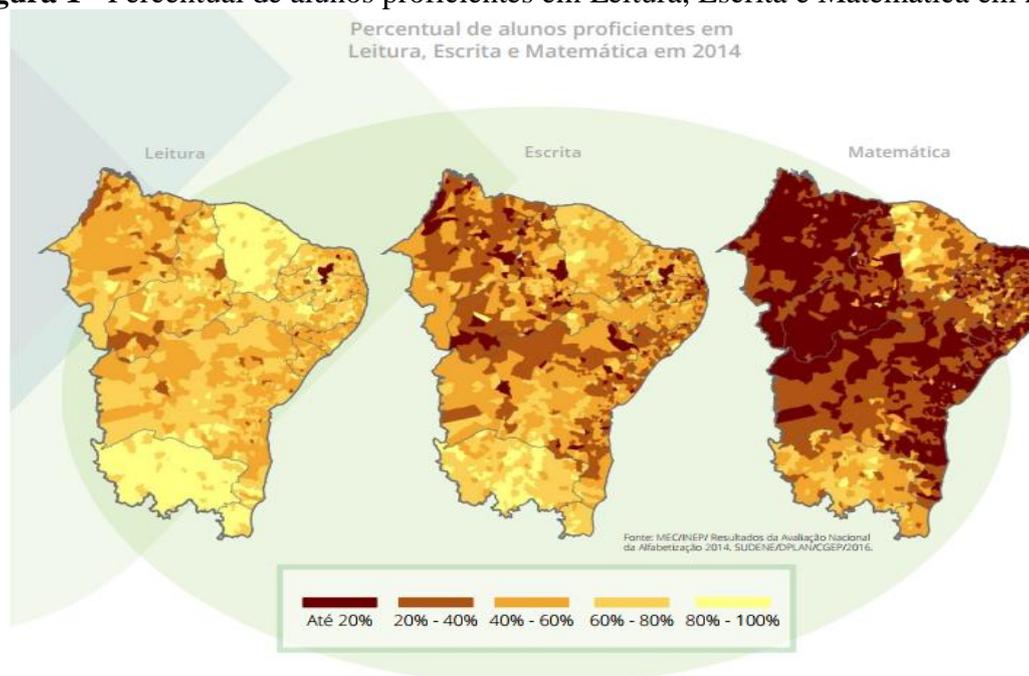
Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados (Brasil, 2015, p. 53).

No Nordeste, o percentual aumenta para 38,6% das crianças (ODNE, 2016). Como podemos observar na Figura 1, os percentuais de escrita e de alfabetização Matemática, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, na região, foram baixos e insuficientes em quase todo o seu território.

---

<sup>27</sup> Sílabas **canônicas** é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV e ocorre, por exemplo, nas duas sílabas da palavra mato (ma-to). Além da sílaba CV, vale notar que a língua portuguesa apresenta outras estruturas ou padrões silábicos **não canônicos**, tais como: V (a-bacate), VC (es-ca-da), CVC (por-ta), CCV (pro-va). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>.

**Figura 1** - Percentual de alunos proficientes em Leitura, Escrita e Matemática em 2014<sup>28</sup>



Fonte: MEC/INEP/ Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. SUDENE/DPLAN/CGEP/2016.

Os dados apresentados pelo Observatório do Desenvolvimento do Nordeste nos mostram que garantir a leitura, a escrita e a matemática dos estudantes no ciclo de alfabetização é um grande desafio das políticas educacionais. A política do PNAIC, promovida a nível nacional, contribui substancialmente para melhoria das práticas educativas, porém a política por si só não alterou os fatores que colocam a região Nordeste em uma posição de inferiorização quando comparada com as demais regiões. Esses fatos reforçam as classes de problemas que estamos enfrentando para compreender as políticas de alfabetização e o impacto das ações governamentais na garantia dos primeiros saberes das crianças brasileiras. Por isso, o trabalho disciplinado “promove o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (Lüdke; André, 2014, p. 01-02).

No último ano de atividades do PNAIC (2018), as professoras<sup>29</sup> do Estado da Paraíba se depararam com a inserção de mais duas políticas nas escolas. A primeira a se efetivar foi a chamada de Mais Alfabetização, decretada pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018.

<sup>28</sup> A representação dos mapas do Nordeste para as três dimensões avaliativa: leitura, escrita e matemática estão organizadas em cinco cores. O marrom escuro evidencia os baixos níveis de proficiência (até 20%) e o amarelo os mais altos índices de proficiência (80% a 100%).

<sup>29</sup> O Censo Escolar de 2018 aponta que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Com base no conceito: *lugar de fala*, o pesquisador, quando estiver evidenciando dados gerados por ele, adotará o feminino da palavra professor para dar visibilidade às professoras alfabetizadoras.

Este programa teve seu foco na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem previstos para toda criança matriculada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental das unidades escolares públicas. Uma das justificativas para sua implementação foi atribuída pelos resultados da ANA, de 2016, que evidenciou o seguinte dado: 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, ou seja, os resultados de 2016 não foram tão diferentes dos de 2014, considerando o alto índice de crianças em níveis muito baixos de leitura.

Pouco tempo depois, surge a política de âmbito estadual, intitulada de SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba<sup>30</sup>, programa que visa superar as deficiências da alfabetização e do letramento dos estudantes, tomando por base o desempenho deles no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

As escolas se viram invadidas por atividades pedagógicas e administrativas que transmutaram o ambiente e as relações escolares. Escutávamos *das gestoras* as seguintes frases: “Eu não sei manusear a plataforma do SOMA”; “Eles [SOMA] exigem muitas atividades de caráter pedagógico, não consigo mais resolver as situações cotidianas da escola.”; “Agora são duas plataformas: a do Soma e a do Mais Alfabetização. Pra que tudo isso?”. *Das professoras alfabetizadoras*, as palavras vinham sempre carregadas de muita angústia: “Por causa dessas avaliações semanais do SOMA e, agora do Mais alfabetização, não consigo dar aula”; “Ano que vem me coloquem no 4º ou 5º ano, porque não aguento mais esse excesso de atividades”; “Quem inventou esse monte de formações?”, “Meu final de semana agora é: corrigir atividades e preparar aula de acordo com os objetivos de aprendizagem”; “Eu não sei mais ensinar, não sei qual é minha função, além de cumprir o que é pedido por esses programas de alfabetização”. Além das gestoras e professoras, temos *as crianças*, que são, também, produtoras de discurso e que indagavam: “Quando a minha professora irá nos levar para as aulas de Educação Física?”; “Por que a escola não faz uma aula divertida?”; “Não aguento ficar sentado a manhã toda naquela cadeira, minha mão está doendo, a gente pode brincar um pouco?”.

Diante das situações expostas, a problemática deste estudo está relacionada ao incremento das políticas educacionais de alfabetização nas escolas públicas, nos últimos dez anos (2012 a 2023), em específico, as do Estado da Paraíba, na região do cariri, para compreender de que forma os agentes institucionais organizam as regras, procedimentos e mediações que regulam as relações entre poder público e sociedade.

---

<sup>30</sup> Decretado pela Portaria n.º 1.267, de 21 de setembro de 2017. Ressaltamos que ações previstas no decreto iniciaram em abril de 2018.

Mediante tais dados e acontecimentos, propusemos a seguinte questão norteadora: *como a instrumentalização da ação pública fomentou as políticas educacionais de alfabetização, que tardiamente, só ganharam notoriedade nacional a partir do primeiro mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff?*

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo central compreender de que forma os agentes institucionais organizam as regras e os procedimentos para as relações entre poder público, escola e sociedade, no que diz respeito à instrumentação da ação pública nas políticas educacionais de alfabetização.

No caminho em busca de entender se tais políticas se configuram como processos capazes de diminuir a distância das diversas frações de classe que caracterizam a sociedade brasileira contemporânea (Souza, 2017), pretende-se:

- a) Examinar a forma como as políticas de alfabetização foram implantadas no Brasil e na Paraíba;
- b) Identificar os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas diversas propostas político-pedagógicas dos processos de formação continuada e de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- c) Refletir sobre as estruturas e as relações estabelecidas nas formações continuadas para professores alfabetizadores;
- d) Analisar as relações e as dinâmicas desenvolvidas nas escolas a partir do desenvolvimento das políticas educacionais de alfabetização.

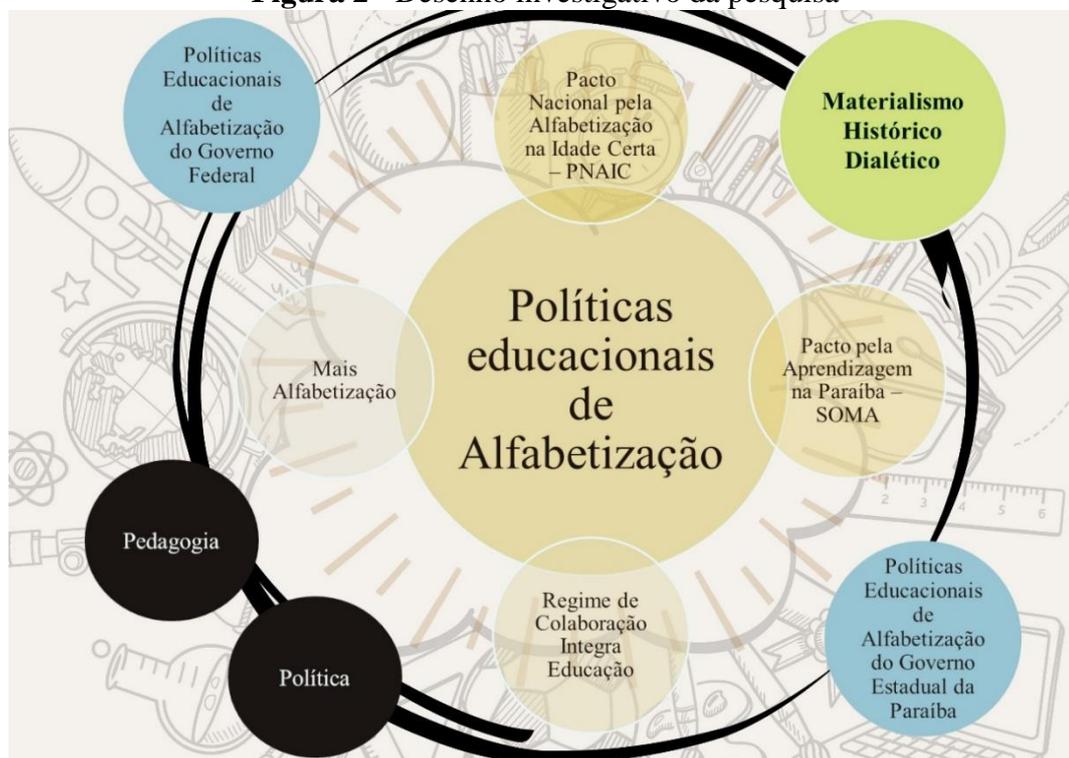
O processo investigativo se justifica na possibilidade de entender os acontecimentos políticos e os eventos históricos que direta e indiretamente marcam as políticas de alfabetização no ensino fundamental nas escolas públicas. Isso implica clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão das relações em que as contradições da sociedade influenciam nas políticas educacionais e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições (Saviani, 2013).

Sem perder de vista o cenário de novos contextos e de crise, que provocou a expansão da política econômica neoliberal, tornando-a hegemônica, por influenciar a economia e a estrutura social de todos os continentes (Freitas, 2018).

Nesse sentido, por estarmos tratando de um campo científico que possui uma epistemologia imbricada em duas ciências práticas: política e pedagogia, desenvolvemos um caminho metodológico que possibilitasse produzir um movimento capaz de desvelar a realidade

contida nas políticas educacionais de alfabetização. O desenho investigativo, explicitado na Figura 2, esquematiza a estrutura que orienta a construção do estudo científico.

**Figura 2** - Desenho investigativo da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Temos, no centro da imagem, o objeto de estudo, que possui uma relação dialética e histórica com as quatro ações instrumentadas pelo Estado nos últimos onze anos. O materialismo histórico-dialético é o fundamento teórico-metodológico que conduz o movimento de identificar na política e na pedagogia o essencial do geral, o primário do secundário e o imediato do concreto, a ponto de evidenciarmos as determinações que operam a produção, a implementação, a execução e os resultados das políticas educacionais de alfabetização.

A nossa hipótese é que essas intensificações das políticas em torno dos primeiros saberes fazem parte das novas demandas do sistema capitalista que, por estar em uma crise sem precedentes, incentiva as liberdades individuais e minimiza os direitos sociais para diminuir as ações do Estado. Com efeito, a educação escolar torna-se instrumento do aparelho ideológico de Estado que, perversamente, coisifica as crianças para que elas se adaptem aos novos processos de submissão e exploração do capital.

#### 1.4 ENTRE A FÁBULA E A PERVERSIDADE DO MUNDO CONCRETO, É PRECISO ENSAIAR O INÉDITO VIÁVEL: MÉTODO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Por estarmos investigando um objeto que faz parte de um sistema de relações construído pelos sujeitos históricos, entendemos que as políticas educacionais de alfabetização são produtos da ação humana, que possuem uma aparência fenomênica, imediata e empírica que nos permite acessar um certo nível da realidade (Paulo Netto, 2011). Mas, não a realidade em sua essência. E, sabendo que “o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno” (Kosik, 2010, p. 16), busca-se compreender o fenômeno para se atingir a sua essência.

Para isso, optamos por um processo investigativo que possibilite alcançar a essência do objeto. Na teoria social de Marx, isso ocorre através da “captura da sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos que operam a sua síntese” (Paulo Netto, 2011, p. 22), de tal modo que consigamos reproduzir, no plano do pensamento, o movimento real do objeto. Nesse sentido, nos distanciamos do pluralismo metodológico ancorado em fundamentos advindos da pós-modernidade, o qual se apoia em argumentos frágeis, como: a complexificação de tantas e intensas transformações, “cujas relações são mais ou menos arbitrárias e passageiras” e de que a crise das ciências sociais incapacitou os antigos paradigmas de dar conta da realidade atual (Tonet, 2010, p. 03).

Nosso cuidado se fundamenta pela presença da abordagem relativista e da (neo) pragmatista na produção de conhecimento no campo da pesquisa em educação, que impede a apreensão do real, pois, como afirma Masson (2007, p. 113),

Os relativistas assumem uma atitude de suspeição em relação à ciência, ao negarem o valor de verdade ao conhecimento científico. Desse modo, o que é real e verdadeira para um grupo social não o é para outro, por isso todos os discursos, todas as crenças são válidas. Os pragmatistas justificam a ciência pela sua eficácia prática, o que demonstra o quanto essas concepções podem impedir o desenvolvimento de pesquisas que realmente viabilizem uma apreensão crítica da realidade.

Na contramão do pluralismo metodológico, escolhemos guiar a pesquisa por concepções filosóficas, históricas e sociais que colaboram no processo de compreender a realidade objetiva, sem perder de vista a capacidade de gerar conhecimentos que, além de interpretar a realidade, apontam pistas para a sua transformação.

Nesse sentido, consideramos que o método marxiano é o mais adequado para esta pesquisa, na medida em que nos direciona a compreender melhor as possíveis contradições na

implementação das políticas educacionais de alfabetização. Além do mais, Lombardi (2011, p. 11) reitera que:

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois essa é apenas uma dimensão da vida dos homens que, tal como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações porque passa a produção da existência humana.

Essa condição é algo inerente à perspectiva materialista histórica, posto que o método se vincula diretamente a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto (Frigotto, 2001). Nessa direção, a pesquisa adota o entendimento de que “na crítica do conhecimento acumulado consiste, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (Paulo Netto, 2011, p. 18). Isso porque Marx produziu o conhecimento por meio de movimentos, ou seja,

Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘a representação caótica de um todo’, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’ (Marx, 1973, p. 229).

A partir da relação dialética estabelecida pelos dois movimentos, podemos entender “que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evolutiva, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica” (Duarte, 2003, p. 71).

O Materialismo Histórico Dialético permite superar a compreensão fragmentada de nossa civilização que “é mecanicista, por privilegiar as relações de causa e efeito, o sentido quantitativo do comportamento, supervalorizando a causa final” (Ribeiro, 1991, p. 136). Nesse sentido, esperamos promover o movimento dialético para identificar as determinações que mantêm ou intensificam a estratificação social que retroalimenta a lógica capitalista no processo educativo, que o Estado cria e estabelece de forma colaborativa com os interesses do mercado, programas e políticas que favorecem o controle da burguesia.

E, para tentar ter uma visão crítica da realidade, considerando as relações globais que incidem na formulação das políticas de alfabetização, estamos concebendo a existência de pelo menos *três mundos* num só, em razão de estarmos investigando uma política educacional

produzida a partir da cooperação de diversos órgãos multilaterais: “O primeiro, seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo, seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e, o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (Santos, 2003, p. 18).

A globalização como fábula cria, através de fantasias, algumas verdades que se tornam aparentemente sólidas. O mundo é concebido de maneira ilusória. “Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (López, 2020).

Para onde quer que olhemos no Sul Global, encontramos situações que requerem explicações globais. A apropriação de bens comuns na África e na América Latina, a expansão das fábricas têxteis em condições sub-humanas de trabalho na Ásia, o domínio da produção dos países do Sul da Europa e Norte da África por empresas radicadas na Alemanha e na França; a dominação do Estado de Israel sobre a Palestina; a imposição da propriedade privada sobre espaços comunais, transformando-os em espaços para a acumulação de capital; as incontáveis intervenções militares no Oriente Médio; a imposição do *American Way of Life* através da indústria cultural estadunidense; isso não passa de expressões de que o capitalismo global é, como diz Samir Amin, um ‘sistema gerador de desigualdade entre países e regiões’ (López, 2020, p. 08).

Tais situações do mundo concreto são, por vezes, percebidas como pura especulação teórica, a ponto de naturalizar e justificar a desigualdade, como se ela fosse abstração, isolada de fatores que geralmente lhe estão relacionados na realidade. Essa forma de “minimizar” a violência estrutural, fruto das relações capitalistas, faz parte do processo de “ideologização maciça que o mundo atual exige como condição essencial para o exercício de fabulações” (Santos, 2003, p. 19).

Na obra *Dialética do Concreto*, de Kosik (2010), podemos relacionar esse processo, no qual a realidade é percebida fragmentada, com aquilo que o autor denominou de “o mundo da pseudoconcreticidade”, posto que “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumem um aspecto independente e natural” (Kosik, 2010, p. 15), resultando na criação de uma falsa visão da realidade concreta.

A globalização como perversidade, por sua vez, é “fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural, acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas” (Santos, 2003, p. 15).

Essa globalização não se manifesta diretamente, e, por isso, o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, que possibilite o desvelar da

aparência (Kosik, 2010). Não é de se estranhar que a situação de ataque e exploração ao Sul Global “se manifesta de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema de perversidade, que, ao mesmo tempo, é resultado e causa de legitimação do dinheiro, da competitividade e da potência, consagrando, afinal, o fim da ética e o fim da política” (Santos, 2003, p. 55-56).

*Essa globalização* permite que males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção se alastrem e se aprofundem.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são, direta ou indiretamente, imputáveis ao presente processo de globalização (Santos, 2003, p. 20).

É, em razão disso, que observamos, em meio a uma conjuntura caótica, exaurida de injúrias e de discursos ofensivos, a educação e a escola pública gratuita, por exemplo, tentando resistir às narrativas de desmonte impostas pela classe dominante. “Governo, políticos, empresários, a grande imprensa, e, por extensão, uma significativa parcela da sociedade, que se tornou refém de intensa propaganda midiática, promovem um verdadeiro bombardeio contra a escola e a universidade pública” (Orso, 2020, p. 33). Ao mesmo tempo, questionam a escola pública acerca do seu papel ante as transformações contemporâneas, sendo essa mais uma das várias estratégias que o Estado utiliza para tornar a educação mercadoria. Dada a conjuntura, busca enquadrar os discentes, filhos e filhas da classe trabalhadora, nesse movimento intenso de acelerado processo de integração e reestruturação capitalista (Libâneo *et al.*, 2012).

Essa dinâmica faz parte das relações que buscam alavancar o ideário neoliberal nas agendas educacionais, assim dizendo, os conservadores adequam as políticas educacionais às exigências do mercado, desapropriando os trabalhadores das condições sociais necessárias que possam garantir a produção da vida e a capacidade de transformar a realidade. “Daí a relevância da política, isto é, da arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas” (Santos, 2003, p. 14).

Santos (2003), ao pensar a construção de um *outro* mundo, mediante uma globalização mais humana, explica que as mesmas bases técnicas em que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa poderão servir a *outros* objetivos se forem postas a serviço de *outros* fundamentos sociais e políticos.

Nessa direção, no que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, Saviani (2000) afirma que é preciso pensar uma educação que busque refletir criticamente as relações sociais e romper com os mecanismos de adaptação. Assim, “o papel de uma teoria crítica da educação é dar

substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (p. 30). Esse será o nosso percurso, à medida que a realidade concreta for sendo desvelada e a síntese de uma rica totalidade de determinações e de relações possam nos ajudar a pensar o inédito viável.

Para se chegar aos objetivos propostos, partirmos da concepção de que a educação é um direito universal, que precisa promover os sujeitos históricos, sendo assim, “torná-los cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os diversos grupos sociais” (Saviani, 2013, p. 46).

Ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para expandir e aprofundar as práticas de letramento são algumas das ações que estavam previstas nas últimas políticas educacionais e que convergem com a possibilidade de situar os sujeitos nos contextos sociais. Identificar até que ponto essas ações estavam comprometidas com a situação da realidade existencial concreta do povo brasileiro faz parte do processo investigativo desta pesquisa.

Soares (1998) foi uma das principais pesquisadoras em educação que influenciou nas políticas voltadas para os primeiros saberes. Ela propôs associar os termos “alfabetização” e “letramento”. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado pela autora:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita, com base nessas novas perspectivas teóricas que estavam sendo empregadas nos processos de formação continuada, esperava-se que, com a fomentação da política de alfabetização estabelecida em 2012, os resultados das provas externas aplicadas teriam resultados positivos. No entanto, como já mencionado anteriormente, o INEP evidenciou que muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

É nessa relação complexa e contraditória que a metodologia da pesquisa busca produzir “um trabalho disciplinado que nos permita estar consciente das classes de problemas que estamos enfrentando” (Triviños, 1987, p. 06).

Quando olhamos mais atentos para as políticas de alfabetização, notamos que as ações não são meramente de cunho pedagógico e metodológico. Existem intencionalidades que precisam ser desveladas para não criarmos a falsa ideia de que o “fracasso” dos resultados das avaliações externas é culpa das professoras alfabetizadoras ou mesmo dos alunos. “Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto real, superação essa que só é possível [...] por meio da análise e da abstração do pensamento” (Martins; Lavoura, 2018, p. 227).

Nesse sentido, o ato de pesquisar apresenta características específicas que visam “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (Gatti, 2012, p. 10).

E, por estarmos criando um corpo sobre as políticas educacionais de alfabetização, entendemos a pesquisa sobre a ótica do princípio científico e educativo, que é a base de qualquer proposta emancipatória. Dada condição está relacionada com a forma como concebemos a metodologia do processo investigativo. Para o materialismo histórico-dialético,

[...] analisar e investigar um objeto ou fenômeno é ir à busca dos traços essenciais que o mesmo é portador, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstrações que permitam chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples, encontrando no objeto investigado aquilo que no conjunto o determinam, as determinações do objeto (Martins; Lavoura, 2008, p. 228).

A construção do conhecimento científico representa para esse método de investigação um percurso de descortinar o pseudoconcreto em direção ao concreto. Desse modo, essa é uma pesquisa que não cultiva o distanciamento ou a ideia farsante de neutralidade.

Os caminhos que estamos traçando vinculam-se com a prática e com a realidade concreta circundante. Por isso, alinhamos os princípios científicos e educativos para não reproduzirmos uma “indigestão teórica, de estilo imitativo, quase sempre na direção de filiações tacanhas a determinadas posturas” (Demo, 2006, p. 26). Buscamos uma elaboração metódica na qual teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem, no fundo, um todo só (Demo, 2006, p. 27). Atentando que “a atividade teórica por si mesma nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua” (Martins; Lavoura, 2018, p. 230-231).

## 1.5 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental, do município de Zabelê, que está localizado na Mesorregião da Borborema, na Microrregião do Cariri Ocidental Paraibano, em pleno semiárido brasileiro (Figura 3).

**Figura 3** - Representação do Mapa das Microrregiões do Estado da Paraíba



Fonte: Satredu (2023)<sup>31</sup>.

O município conta com 2.228 habitantes, sendo 1.136 mulheres e 1.092 homens, distribuídos em uma área de 109 km<sup>2</sup>, apresentando uma densidade demográfica de 20,86 habitante por quilometro quadrado. A população da cidade de Zabelê, de acordo com o Censo 2022, aumentou de 7,37% em comparação com o Censo de 2010. No *ranking* de população dos municípios, Zabelê está na 217<sup>a</sup> colocação no estado, e na 5.570<sup>a</sup> colocação no Brasil (IBGE, 2022).

No censo de 2010, o município possuía uma população residente de 1.051 homens, sendo que 726 se encontram na área urbana e 325 na área rural. No que diz respeito à população de mulheres, observa-se, no último censo do IBGE, um total de 1.024, estando 746 na área urbana e 278 na área rural. O município em questão é identificado como rural, por estar

<sup>31</sup> Disponível em: <https://runcloud.auer-gruppe.de/gr/mapa-da-paraiba-com-municipios.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

classificado entre os municípios de pequeno porte, que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 hab./km<sup>2</sup> (Veiga, 2002).

A sede do município está localizada a uma distância de 324 km da Capital João Pessoa. Limita-se ao Norte com o município de Monteiro, ao Sul com São Sebastião do Umbuzeiro, a Leste com São Sebastião do Umbuzeiro e a Oeste com Sertânia - PE. Inicialmente, Zabelê foi criado com a denominação de distrito, pela lei estadual n.º 2776, de 16 de janeiro de 1962, pertencente ao município de São Sebastião do Umbuzeiro - PB. Foi no dia 29 de abril de 1994 que Zabelê passou à condição de município, através da lei estadual n.º 5919 da mesma data, desmembrando-se do município de São Sebastião do Umbuzeiro - PB (IBGE, 2015).

As atividades agropecuárias foram as primeiras a ser desenvolvidas pela sociedade, constituindo-se, assim, em uma atividade-base da organização social. Com o passar do tempo, foi perdendo espaço na participação do PIB, devido ao avanço significativo dos demais setores da economia, sendo, atualmente, responsável por 9,93% do PIB municipal (IBGE, 2015).

A população rural do município de Zabelê é oriunda de propriedades de pequeno e médio porte que são a base da economia local, sendo ela responsável pela produção e comercialização de alimentos, como hortifrutigranjeiros, derivados de leite e carne, destacando-se a criação de ovinos e caprinos. A agricultura familiar também tem ganhado importante destaque no município, com o fornecimento de alimentos orgânicos para as escolas. A partir do Programa de Aquisição de Alimentos, do Governo Federal, os agricultores conseguem gerar uma renda familiar periódica que contribui para o bem-estar familiar.

O setor industrial, no que lhe concerne, vem ampliando a sua participação na formação do PIB municipal, representando 11,2%. No entanto, a principal feição que tem marcado a evolução econômica do município de Zabelê tem sido as atividades ligadas a serviços. O setor representa 78,8% do PIB municipal, envolvendo, principalmente, as atividades vinculadas à administração pública, tendo em vista que é um setor em crescimento, que depende fortemente do setor público. Apesar disso, nota-se que, nos últimos anos, o comércio local vem se desenvolvendo de forma gradativa (IBGE, 2012).

A rede municipal de educação conta com duas instituições de ensino: a Escola Municipal de Educação Infantil José Henrique Neto, que atende as crianças de 0 a 5 anos, e a Escola Municipal Maria Bezerra da Silva, que, no turno da manhã, oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no turno vespertino, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e, no turno da noite, a Educação de Jovens e Adultos.

No caso do Ensino Médio, a oferta é realizada pelo Governo do Estado, através da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Celeste do Nascimento. A

seguir, temos um quadro que mostra a evolução das matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial do município.

**Quadro 1 - Evolução das matrículas no município de Zabelê - PB (2015 a 2023)**

|                            |                     |      | Ensino Regular    |            |                    |             |              | Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) |                    |             |
|----------------------------|---------------------|------|-------------------|------------|--------------------|-------------|--------------|--|--------------------|-------------|
|                            |                     |      | Educação Infantil |            | Ensino Fundamental |             | Ensino Médio | Educação Infantil  | Ensino Fundamental |             |
| Dependência Administrativa | Mediação Pedagógica | Ano  | Creche            | Pré-Escola | Anos Iniciais      | Anos Finais | Ensino Médio | Pré-Escola   | Anos Iniciais      | Anos Finais |
| Estadual                   | Presencial          | 2015 | -                 | -          | -                  | 48          | 82           | -  | -                  | 1           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 70                | 84         | 215                | 206         | -            | 1  | 3                  | -           |
| Estadual                   | Presencial          | 2016 | -                 | -          | -                  | 44          | 80           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 63                | 72         | 218                | 201         | -            | 1  | 10                 | 1           |
| Estadual                   | Presencial          | 2017 | -                 | -          | -                  | 16          | 105          | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 76                | 69         | 203                | 178         | -            | 2  | 19                 | 1           |
| Estadual                   | Presencial          | 2018 | -                 | -          | -                  | -           | 58           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 71                | 82         | 181                | 159         | -            | -  | 14                 | 7           |
| Estadual                   | Presencial          | 2019 | -                 | -          | -                  | -           | 60           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 85                | 69         | 176                | 148         | -            | 1  | 17                 | 9           |
| Estadual                   | Presencial          | 2020 | -                 | -          | -                  | -           | 70           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 96                | 71         | 155                | 154         | -            | 1  | 9                  | 14          |
| Estadual                   | Presencial          | 2021 | -                 | -          | -                  | -           | 61           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 91                | 63         | 148                | 190         | -            | 26   |                    |             |
| Estadual                   | Presencial          | 2022 | -                 | -          | -                  | -           | 62           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 94                | 62         | 172                | 155         | -            | 27   |                    |             |
| Estadual                   | Presencial          | 2023 | -                 | -          | -                  | -           | 54           | -  | -                  | -           |
| Municipal                  | Presencial          |      | 101               | 72         | 168                | 151         | -            | 31   |                    |             |

Fonte: Inep (2023).

O campo de pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva, criada em 1977, quando Zabelê ainda era distrito do município de São Sebastião do Umbuzeiro. Desde o início de sua criação, a referida escola vem sofrendo reformas tanto na estrutura física quanto na ampliação dos recursos humanos.

Por causa do Programa Caminho da Escola, o qual fornece transportes escolares para o sistema educacional do município, as escolas que existiam em territórios rurais foram totalmente fechadas. Porém, esse processo foi ocorrendo paulatinamente.

No período em que Zabelê era Distrito de São Sebastião do Umbuzeiro, existiam seis escolas do campo. Quando se tornou município, cinco escolas foram fechadas, permanecendo em funcionamento apenas a escola do sítio Camaleão. À medida que a escola da cidade era ampliada e os transportes escolares foram sendo suficientes para realizar a locomoção dos

estudantes, as escolas do campo eram fechadas. Logo, a escola do sítio Cameleão teve suas atividades encerradas<sup>32</sup>.

A referida unidade escolar tem uma arquitetura simples, comum às escolas públicas de pequenas cidades, e se encontra em bom estado de conservação. A escola tem, em suas dependências: um pátio; uma sala para os professores; uma sala para a Direção (também utilizada como Secretaria); uma biblioteca; um laboratório de matemática; um almoxarifado; doze salas de aula; uma sala de informática, com dez computadores; uma sala para o reforço escolar; uma sala para o atendimento educacional especializado; duas salas para as aulas de instrumentos musicais; seis banheiros; uma cozinha com refeitório. Além desses espaços, a escola possui um auditório climatizado e uma quadra poliesportiva padrão FNDE, com banheiros inclusos.

As salas de aula são espaçosas e climatizadas, dispostas de forma que dão acesso ao pequeno pátio, cada sala possui, em média, 40 cadeiras. Nas salas, existem filtros para o consumo de água mineral, lixeiros, mapas, estantes de aço e armários para o docente.

Na Secretaria encontram-se três birôs, dois computadores, duas impressoras, uma máquina de fotocópia, uma câmera digital, uma televisão de plasma, dois arquivos, cinco armários de aço, uma estante e duas pranchas de livros.

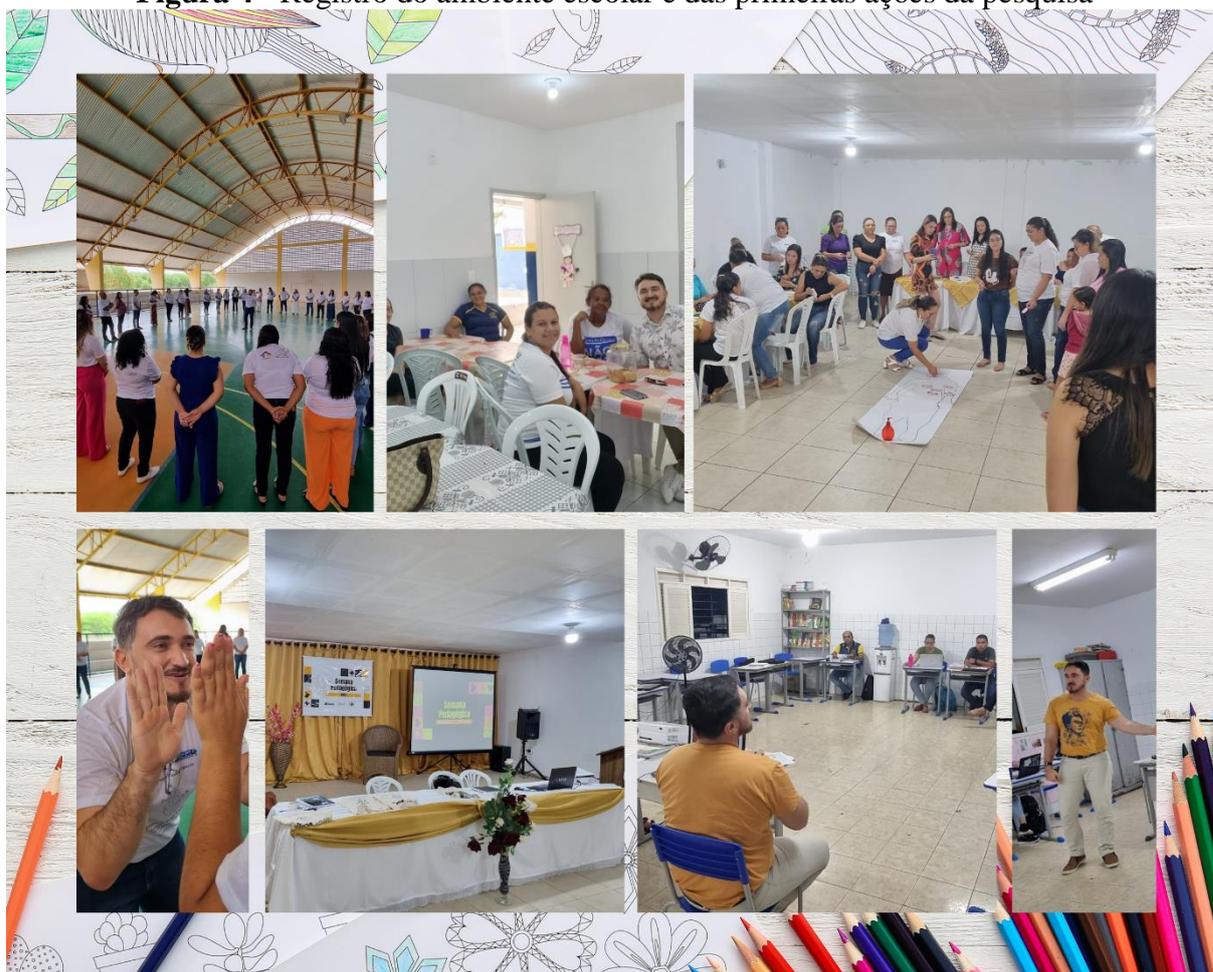
Através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), esta unidade escolar adquiriu equipamentos, dentre eles: microfones, máquina digital, caixa acústica, entre outros, que contribuem no desenvolvimento das práticas educativas e dos eventos pedagógicos.

Em relação ao regime de funcionamento, o Calendário Escolar é elaborado, anualmente, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Zabelê-PB, que fixa início e término do ano letivo, período de matrículas, datas de reuniões de professores e comemorações escolares. Os recursos financeiros obtidos pela escola são provenientes das três esferas administrativas: municipal, estadual e federal. Diante dos dados elencados sobre o campo de pesquisa, observamos que os elementos ligados à estrutura física, aos recursos financeiros e materiais da escola indicam que estão sendo administrados de forma a melhorar o ambiente escolar e as relações de ensino e aprendizagem, como podemos notar a partir de registros fotográficos realizados durante o início da pesquisa.

---

<sup>32</sup> O processo de fechamento das escolas do campo é algo que precisa ser investigado em pesquisas futuras, para entender o porquê desse fenômeno, que atualmente foi intensificado em vários municípios paraibanos.

**Figura 4 - Registro do ambiente escolar e das primeiras ações da pesquisa**



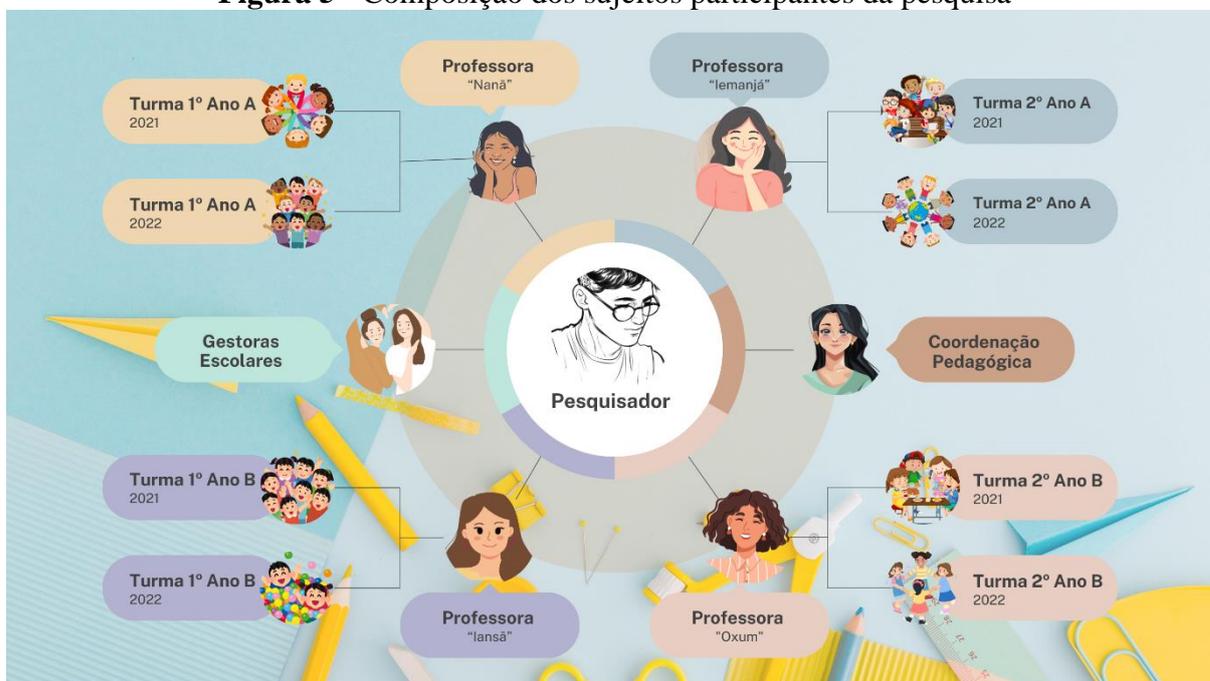
Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador (2023).

Essa fase exploratória da pesquisa, contida no plano de trabalho, permitiu enxergar as potencialidades do espaço escolar, e que seus atores e a comunidade realizam práticas pedagógicas alinhadas com a formação humana dos alunos. Esse momento de conhecer a escola e suas dinâmicas educativas provocou uma mudança em relação aos participantes da pesquisa. A investigação contemplava, no primeiro momento, as professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todavia, ao perceber a complexidade do fenômeno estudado, no que se refere à forma de como as políticas de alfabetização interferem nos processos escolares, optamos em ajustar as nossas investigações nas turmas do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental) e incluir as gestoras escolares e a coordenadora pedagógica, tendo em consideração que as dinâmicas que executam as políticas são de ordem gerenciais e não somente pedagógica.

Nesse contexto, os nossos participantes da pesquisa são as professoras alfabetizadoras que, para terem as suas identidades preservadas, serão chamadas de “Nanã”, “Iemanjá”, “Iansã” e “Oxum”, divindades da mitologia africana ioruba que se popularizaram no Brasil com as

religiões de matriz africana Umbanda e Candomblé. As crianças foram enumeradas e apareceram no texto denominadas de “Aluno” mais o “número”, por exemplo, “Aluno 12”. O mesmo procedimento foi adotado para as gestoras. Os alunos que fazem parte do estudo são os que foram matriculados no 1º e 2º ano, nos anos de 2021 e 2022.

**Figura 5 - Composição dos sujeitos participantes da pesquisa**



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

## 1.6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa busca analisar o incremento das políticas educacionais de alfabetização nos últimos anos, considerando a objetivação desse processo, em uma rede municipal de educação. A escolha por este caso é decorrente dos contornos específicos que ele possui, mesmo sendo similar a tantos outros (Ludke; André, 2022). Porém, o conhecimento gerado através do estudo de caso colabora nos processos de abstrações que nos aproximam da realidade concreta, oportunizando o movimento de “crítica, construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (Frigotto, 2010, p. 86).

Dada situação nos permitiu alinhar o nosso percurso com os pressupostos do materialismo histórico dialético, levando em conta que, para chegar à totalidade, é necessário colocar o homem no centro da vida e da produção, ou seja, na própria materialidade da realidade, tendo em vista que se torna cada vez mais desafiadora a compreensão das contradições em que a sociedade se desenvolve (Marx; Engels, 2007).

Segundo Stake (1995), o estudo de caso se distingue de três formas: intrínseco, instrumental e coletivo. Na nossa investigação, o estudo de caso se caracteriza como instrumental, haja vista “que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (André, 2013, p. 98). A definição dada por André (2013) comunga com a proposta da pesquisa, o que evidencia que o estudo de caso possui consonância com o objeto investigado e com a postura adotada pela dialética: a de apreender a realidade de forma completa e profunda (Ludke; André, 2022).

A pesquisa seguiu as três fases do estudo de caso: a fase exploratória; a delimitação do estudo, isto é, a sistematização da coleta de dados; e a análise sistêmica acompanhada da elaboração do relatório<sup>33</sup>. No percurso investigativo, realizou-se um exame crítico das relações entre política e educação, o que exigiu procedimentos metodológicos alinhados com os movimentos que buscam revelar as faces que compõem a realidade (Saviani, 2008). Sendo assim, o estudo através da análise documental identificou os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas políticas educacionais.

O mapeamento das pesquisas aferiu as produções em torno das políticas educacionais de alfabetização. Para que isso acontecesse, realizamos o movimento que parte do todo caótico (síncrize) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). A tabulação do material levantado possibilitou identificar as perspectivas teóricas e metodológicas que pautam as investigações sobre o objeto de estudo. Esse movimento foi acompanhado por outro, o da análise de conteúdo. Realizamos um percurso de períodos relativamente longos (identificação das matrizes teóricas de fundamentação) para garantir a captação dos movimentos orgânicos estruturais por meio das noções e dos pressupostos que analisam as políticas de alfabetização. Este segundo movimento possibilitou:

[...] o olhar analítico-sintético no trato com as fontes, que implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente, de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado (Saviani, 2013, p. 04).

No exame das fontes, procedemos, ainda, à articulação do singular e do universal, garantindo-se o empenho em encontrar a justa relação entre o local e o nacional. Por isso, o levantamento dos documentos oficiais (resoluções, leis, normativas, portarias) sobre os programas de alfabetização foi fundamental para compor as análises de como essas políticas são implementadas nas redes escolares. Esse segundo movimento também possibilitou detectar

---

<sup>33</sup> O Relatório, nesta pesquisa, está materializado no Capítulo V: O processo de objetivação das políticas educacionais de alfabetização na rede municipal de Zabelê-PB.

em que grau o local e o nacional constituem reciprocidade, determinação ou subordinação das ações instrumentadas pelo Estado para as políticas de alfabetização.

Em uma primeira análise das portarias e dos decretos, verificamos, em linhas gerais, que as propostas governamentais possuem eixos de atuação convergentes. Alguns são mais eficientes do que outros, contudo eles possuem a mesma operacionalidade que movimenta a execução da política. A figura 6 apresenta os quatro eixos, caracterizando-os a partir do PNAIC. Fizemos essa escolha por compreender que tal política foi a primeira a ter alcance nacional e estabelecer dinâmicas que até agora se perpetuam nas relações escolares. Porém, nos próximos capítulos, os eixos das demais políticas serão caracterizados.

**Figura 6 - Eixos convergentes das políticas educacionais de alfabetização**



Fonte: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2015). Adaptado pelo autor (2024).

Com efeito, relacionamos os eixos com o material produzido pelas observações e registrados no diário de campo, o que gerou as primeiras indagações: será que essas políticas educacionais estão contribuindo para o aperfeiçoamento da formação das professoras ou estão controlando os processos didáticos e precarizando o trabalho docente? Os materiais didáticos auxiliam as práticas docentes na tentativa de universalizar conteúdo ou são mecanismos de controle para os processos de instrução? As avaliações sistemáticas contribuem para a ressignificação das práticas e das possíveis mediações de modo a ampliar as aprendizagens ou são formas de classificar a produtividade dos alunos e a eficiência dos professores? A execução dessas políticas de alfabetização está contribuindo para gerar uma cultura organizacional

pautada na gestão democrática e participativa ou promovem o gerenciamento educacional através do controle das ações?

Essas são questões que nos ajudam a entender o que está aparente, visto que a realidade é tanto aparência quanto essência. Nesse sentido, partimos da concepção de que as políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado.

O estudo exploratório associado com a pesquisa de campo contribuiu na reconstrução ideal da objetividade. Um trabalho laborioso, em que o pesquisador, em contato com a realidade imediata, percebe que as partes são constitutivas de um todo. Isso implica numa unidade entre racionalidade objetiva e racionalidade subjetiva, que se organiza de forma processual, na medida em que o mundo é dinamizado contraditoriamente e a consciência reconstrói esse movimento por aproximações (Paulo Netto, 1994).

Adotamos a técnica da observação participante<sup>34</sup> como instrumento de coleta, por entender que o observar sistematizado faz parte da aprendizagem do olhar e da reflexividade gerada a partir da rigorosidade científica.

Muito utilizada pelos pesquisadores, que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Queiroz *et al.*, 2007, p. 278).

Nessa pesquisa, o pesquisador, com base nas teorias críticas de educação, transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, ou seja, de forma cada vez mais metódica, produz reflexões em torno das práticas educativas, a ponto de mudar o olhar para elas, sem perder a essência que elas possuem (Freire, 1996).

Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com o fenômeno investigado, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (Lüdke; André, 1986). Essa aprendizagem precisa ser analisada, refletida, ensinada, aprendida, assim como a de escutar e de falar. Ao longo da trajetória, enquanto professor pesquisador, não houve preparo para olhar, observar cientificamente as relações escolares, o que gera a perda da dimensão de que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (Freire, 1996, p. 44).

Durante a observação participante, se estabeleceram relações de intersubjetividade, das quais resultaram o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos propostos pelo

---

<sup>34</sup> A observação participante, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é discutida por vários autores, entre os quais destacamos: Haguette (1999); Minayo (1994); Triviños (1987); Lüdke; André (1986).

estudo. Refletimos as práticas de gestão das políticas de alfabetização para identificar até que ponto essas estão comprometidas com a formação humana das crianças.

Sentir que podemos, a partir das práticas educativas, transformar os rumos educacionais de um município, só é possível quando estamos inseridos nesse processo. Além disso, Brandão (1985, p. 12) nos explica que “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história”.

Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1982), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva consistiu no registro detalhado do que acontecia no campo, isto é, a descrição dos fatos e das atividades, a transcrição das falas dos sujeitos, a descrição do comportamento do observador, incluindo suas ações e conversas com os sujeitos participantes. A parte reflexiva constou dos comentários pessoais do pesquisador, incluindo pontos a serem esclarecidos, além de mudanças na perspectiva do observador, tais como: a evolução de suas expectativas e opiniões durante o estudo, sentimentos, problemas, dúvidas e algumas reflexões metodológicas (procedimentos e estratégias utilizadas, problemas encontrados para a obtenção dos dados, decisões tomadas).

As primeiras experiências estabelecidas nas duas primeiras fases da investigação, indicou que o estudo dialogaria com o conceito de tecnicismo (Saviani, 1983), considerando que as formações continuadas de professores alfabetizadores apresentaram comandos que definiam o que os professores e alunos deveriam fazer, além de quando e como fazê-lo. Esse controle da organização, de como instrumentalizar o tempo, os espaços e os materiais didáticos estava inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

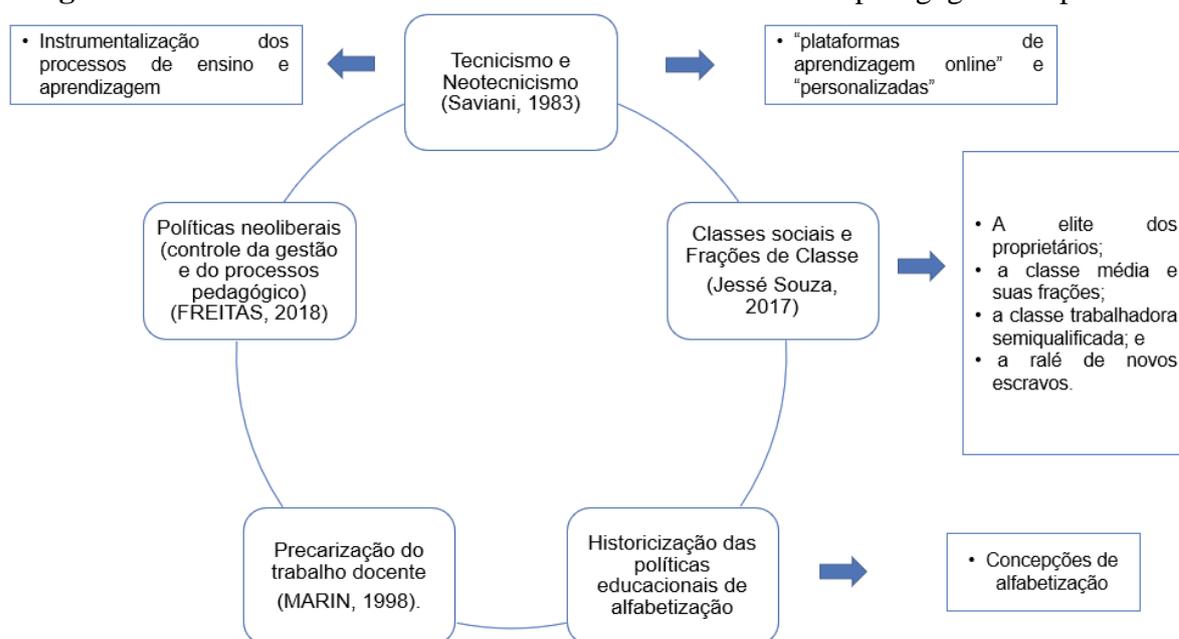
Outro conceito de Saviani (1983) que norteia os caminhos da pesquisa é o de “neotecnicismo”, para que se possa entender a funcionalidade e a intencionalidade das plataformas interativas e online do Programa Mais Alfabetização e do Soma.

Possivelmente, esse controle das práticas educativas ocasiona uma vulnerabilidade do ser e do fazer docente. Nessa perspectiva, o conceito de precarização do trabalho docente, de autoras como Marin (2010), é importante para examinar as relações entre a política e os professores. Para Marin (2010), a precarização está associada a mudanças marcadas em um conjunto de conotações negativas do exercício da função docente, destacando-se características de flexibilização, intensificação, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização e perda de autonomia.

O estudo também se fundamenta em autores como Freitas (2018), que contribui nas análises em torno das práticas de controle da gestão e dos processos didáticos que estão possivelmente atrelados às políticas neoliberais, nas quais, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança.

O conceito de classes sociais e frações sociais, de Souza (2017), permite saber a intencionalidade dessas políticas e verificar o porquê dos índices ainda altos da não alfabetização de crianças nas escolas públicas paraibanas. A Figura 7 apresenta a arte conceitual norteadora na produção das análises em torno das políticas de alfabetização.

**Figura 7** - Arte conceitual norteadora das análises da dimensão pedagógica das políticas



Fonte: Elaboração do autor (2024).

Dessa maneira, o passo seguinte foi analisar se essas políticas estão alicerçadas em processos democráticos que rompem a lógica social excludente ou se elas reforçam a reprodução das contradições que mantêm a produção das desigualdades entre as classes sociais.

Para esse processo de análise da política com a pedagogia dos programas de alfabetização, utilizamos as fases da Análise de Conteúdo, que Bardin (1977, p. 42) define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Associa-se a essas análises de conteúdo uma análise dos dados que descreve se os resultados das provas externas foram alcançados e se os índices de crianças não alfabetizadas

continuam altos durante o período de 2012 a 2024. Além disso, identificamos o que elas aprenderam e não aprenderam, e o porquê de a aquisição dos primeiros saberes ter sido alvo das políticas de governo nos últimos anos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que existe nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96, II.4) (Brasil, 2002).

A nossa pesquisa não ofereceu riscos previsíveis para a saúde dos participantes. No momento das atividades, do estudo de caso, poderia ter ocorrido um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso fosse evitado, todas as etapas da pesquisa foram comunicadas com antecedência, como também, se escolheu um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Todos os participantes tiveram acesso à síntese do projeto de pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as suas fases. Contudo, o uso das imagens, expostas pelas fotografias usadas no corpo da tese, foi autorizado pelos participantes, por ser um elemento específico da construção desse tipo de pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, no dia 08 de junho de 2022, informou que o protocolo de pesquisa se encontrava fundamentado de acordo com o cumprimento dos preceitos éticos necessários ao desenvolvimento de estudos envolvendo seres humanos. Os termos obrigatórios foram devidamente apresentados e não foram observados óbices éticos. Por fim, aprovaram a execução do referido projeto de pesquisa e informaram que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Por se tratar de um estudo de caso, o pesquisador em educação constrói, com os participantes, condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico e científico. Como a pesquisa foi produzida com a participação das crianças, alguns elementos gráficos foram elaborados a partir do universo escolar dos infantes, como forma de registrar as suas participações na feitura do texto.

## 1.7 ESTRUTURA DA TESE

Para alcançar o objetivo do estudo, a tese está organizada em cinco capítulos, mais as considerações finais. A introdução é concebida, na nossa pesquisa, como o primeiro capítulo, por apresentar as dimensões metodológicas que orientaram o trabalho científico. *Entre a fábula e a perversidade do mundo concreto, é preciso ensaiar o inédito viável*, encontra-se a evidência do problema de pesquisa, a escolha do materialismo histórico-dialético, enquanto postura e fundamento teórico-metodológico e as conjunturas que nos levaram da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica sobre as políticas educacionais de alfabetização.

O segundo capítulo, *A pesquisa em Educação no campo das políticas educacionais de alfabetização*, realiza uma discussão sobre a importância de colocar o saber científico a serviço da classe trabalhadora. O pesquisador, ao vivenciar a complexidade que é de se apropriar das construções científicas nos parâmetros hegemônicos, desenvolveu uma linha do tempo que demarca a evolução dos assuntos das pesquisas em educação, situando o objeto de estudo e o período em que ele ganha notoriedade acadêmica. Esse exercício foi substancial para seguir a rigorosidade da coleta de dados e do mapeamento das publicações que foram selecionadas para dialogar com o estudo. Os procedimentos adotados nos deram a possibilidade de sair do todo caótico para atingir as primeiras abstrações, que foram organizadas em cinco eixos: 1) a formação continuada de professores; 2) avaliação externa, avaliação como forma de examinar a eficiência das políticas de alfabetização e avaliação escolar; 3) análise da atuação dos atores sociais nas políticas educacionais de alfabetização; 4) análise da implementação das políticas educacionais (planejamento, execução e avaliação); 5) compreensão das concepções de alfabetização, de leitura, de escrita, de trabalho pedagógico e de letramento empregadas nas políticas educacionais de alfabetização.

O terceiro capítulo, *Para além da curvatura da vara: contribuição de Saviani e Freire para pensar as políticas de alfabetização na perspectiva da emancipação humana*, reflete, por meio do posicionamento crítico, sobre como essas duas ciências, enquanto conhecimento, devem servir para a transformação social de um mundo mais justo. Com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e do legado freiriano, o texto aborda o quanto as políticas educacionais estão distantes de ser soluções para diminuir as desigualdades que marcam a nossa sociedade. Em síntese, o capítulo evidencia a lei que rege o fenômeno observado em nosso tempo, mas, dialeticamente, nos fornece a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento e de sua transição. Nesse sentido, temos os determinados ordenamentos que servem de ponto de

partida e de apoio, para um movimento de superação e de transformação (Marx, 1983) que nos guiou para a construção do quarto e quinto capítulo.

O quarto capítulo, *Políticas de Alfabetização e o avanço do gerencialismo na educação*, evidencia as tendências pós-modernas que norteiam a formulação das políticas e como essas são executadas nas escolas. A historicidade dos programas de alfabetização contribui no entendimento de que o gerencialismo redireciona a performance política para, cada vez mais, gerar resultados comprometidos com os princípios do mercado: flexibilização, eficiência e produtividade.

O quinto capítulo, *O processo de objetivação das políticas educacionais de alfabetização na Rede Municipal de Zabelê-PB*, materializa a síntese da pesquisa, ou seja, a elaboração do todo que transmite as abstrações formuladas em volta da concentricidade do fenômeno. Assim sendo, observaremos a denúncia do avanço das políticas neoliberais na gestão educacional e, ao mesmo tempo, o anúncio dos movimentos de resistência que tentam amenizar a perversidade das políticas de alfabetização nos processos de escolarização das crianças em pleno desenvolvimento.

Nas considerações finais, retomamos algumas questões que circundaram o estudo para respondê-las, a partir dos conteúdos obtidos e analisados, e destacamos algumas sugestões que potencializem as práticas educativas transgressoras produzidas pela escola.

## **2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

O aprimoramento de produzir uma investigação na qual a teoria e a prática estão indissociáveis dá-se, também, na possibilidade de diminuir a insatisfação com a pesquisa produzida pelos programas de pós-graduação, que, por muitos atores sociais, é vista como inoperante. Seja porque o conhecimento não gera efetivamente ações práticas ou porque circula em espaços restritos.

Muitas são as pesquisas realizadas nas escolas e os resultados do que foi produzido, por vezes, não são divulgados com os participantes que contribuíram para a produção da ciência em educação. Esse não retorno ao campo de pesquisa para palestrar com os sujeitos escolares impede a popularização do conhecimento e a construção de um diálogo que possivelmente fomentaria debates e discussões sobre o objeto de estudo.

Disseminar os resultados das pesquisas em educação nas escolas, nas secretarias estaduais e municipais de educação, nos sindicatos de professores e nos espaços de discussão não somente acadêmicos é um dos desafios que os pesquisadores alinhados com a perspectiva da transformação social precisam enfrentar para tornar o conhecimento um instrumento de reflexão e ação. Esta pesquisa, por exemplo, foca na compreensão das dinâmicas políticas que direcionam as ações que impactam diretamente a prática docente. Em outras palavras, é crucial destacar as descobertas que essa investigação pretende gerar, especialmente no que diz respeito às professoras alfabetizadoras e à gestão escolar, para fomentar reflexões que promovam ações voltadas à construção de um processo pedagógico emancipador.

Campos (2009, p. 271), ao discutir a serventia da pesquisa em educação, relata que “é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes”. Tal situação, comumente, é reflexo da ausência de um repertório intelectual e crítico capaz de compreender as políticas e o impacto que elas causam na vida dos atores sociais. Os gestores educacionais, por exemplo, estão cada vez mais condicionados à lógica do gerencialismo, presos a uma performance voltada para obtenção de resultados, o que os coíbe de manter uma atuação crítica em relação às tomadas de decisões. Os professores da Educação Básica, tal como os gestores, tiveram os seus tempos de estudos e de diálogos coletivos minimizados por reuniões pedagógicas gerenciais que buscam maximizar a eficiência do tempo e das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Por outro lado, é próprio do fazer científico hegemônico analisar as políticas educacionais apenas pela dimensão teórica. Mesmo as investigações com base nas teorias críticas tendem, por exemplo, a analisar as incoerências que marcam a execução das ações instrumentalizadas, mas não apresentam possíveis soluções ou caminhos para uma efetiva mudança da dimensão prática. O apego à denúncia, à crítica, à avaliação das políticas sem um o exercício teórico alinhado com a prática, ainda é bem comum nos trabalhos acadêmicos. O que, de fato, torna a pesquisa científica distante dos problemas educacionais.

Essa condição de descontentamento se complementa com o contexto em que a atual instituição universitária é uma das mais conservadoras, “mantendo-se com características medievais em termos de impunidade social, distanciamento elitista e atraso didático” (DEMO, 2006, p. 45). Isso porque o projeto de sociedade e, por conseguinte, a universidade que dela faz parte está relacionada ao desenvolvimento de “uma epistemologia institucional que valoriza um modo específico de erudição: a obtenção do conhecimento como valor em si mesmo, para ser discutido e transmitido dentro da elite acadêmica” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 29). Desse modo, ela cultiva um seleto grupo de intelectuais e de tecnólogos para manter o processo produtivo, político e técnico se ajustando às demandas do capital, tornando as pesquisas científicas inacessíveis para a classe trabalhadora.

Mas, como uma das marcas dessa sociedade é a contradição, também há experiências nas quais a pesquisa é “fermento apto a recolocar a universidade no caminho das esperanças sociais nela depositada” (Demo, 2006, p. 46), pois entende que o conhecimento precisa estar imbuído por um compromisso ético, social e democrático que se elabora tendo como premissa a emancipação humana.

Mesmo havendo pontos a serem superados pelos pesquisadores, a pesquisa educacional vem fomentando importantes discussões sobre a educação brasileira. Por causa das mudanças que ocorrem a nível local e global, algumas redefinições, “seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos”, vêm ampliando os debates, disseminando conhecimento e as velhas e novas perspectivas da educação (André, 2001, p. 53).

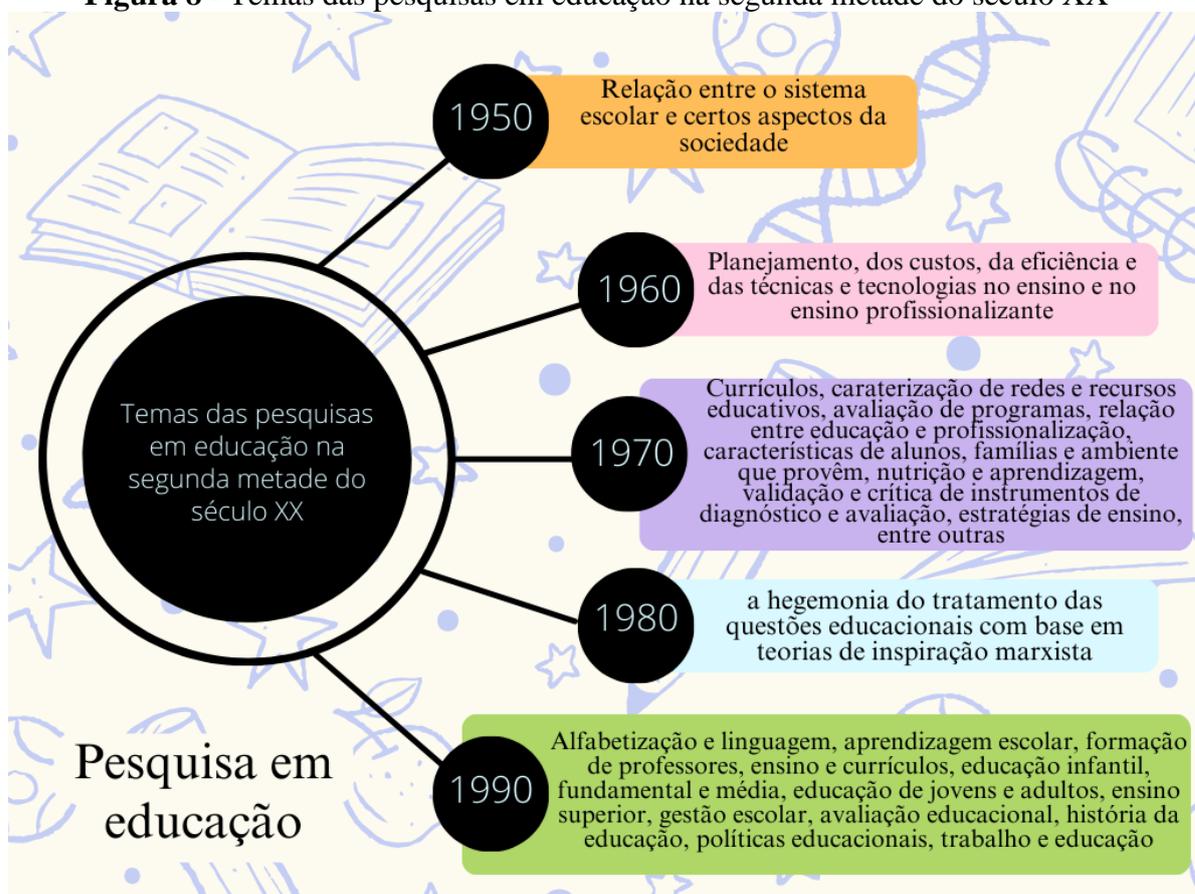
Gatti (2012, p. 13) explica que a pesquisa em educação se reveste de características que são próprias do campo, tendo em vista que a educação envolve “interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde nosso corpo até as nossas ideologias. Num conjunto único, porém, simultâneos de consolidação, contradição e mudança”. Tal afirmação é percebida a partir da trajetória histórica que marca a pesquisa em educação. André (2011), ao

discutir o crescimento do número de produções, evidencia o quanto os temas foram se diversificando a partir dos contextos históricos.

Os estudos que nas décadas de 60 e 70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre a produção, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares [...] (André, 2001, p. 53)

Todas essas nuances da pesquisa estão interligadas com as situações reais de cada período histórico que a sociedade brasileira produzia a partir das dinâmicas estabelecidas. Gatti (2012), ao apresentar a produção da pesquisa em Educação no Brasil, realiza um desenho textual que demonstra o quanto os objetos de estudo estavam imbricados com a temporalidade e complexidade dos acontecimentos sociais que foram permitindo o avanço nos estudos em educação. Para ilustrar a ampliação e diversificação dos temas, construímos uma figura que evidencia o foco das pesquisas durante a segunda metade do século XX.

**Figura 8** - Temas das pesquisas em educação na segunda metade do século XX<sup>35</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

<sup>35</sup> A ilustração dos temas no transcurso da história não quer dizer que tais objetos não tenham sido investigados em outros momentos. A figura busca evidenciar os temas mais recorrentes, tendo como referência o tempo histórico.

Essa síntese dos objetos de estudo, no campo da pesquisa em educação, a partir da concretude histórico-social, nos proporciona fazer alguns apontamentos. O primeiro é a percepção de que, nas décadas de 1960 e 1970, as pesquisas em educação foram feitas no período de ditadura militar e suas temáticas eram intrínsecas ao projeto de nação que o regime tinha para o Brasil. Nesse sentido, a hegemonia de uma elite retrograda, interessada na manutenção do poder e da produção do lucro, investiu em políticas educacionais orientadas para o controle dos corpos e mentes da classe trabalhadora, objetivando aumentar a sua eficiência técnica e, conseqüentemente, a produtividade do proletariado. O que influenciou diretamente a produção científica dos pesquisadores da época. Era um momento de perseguição e de silenciamento aos intelectuais com tendências progressistas, isso explica a ausência de trabalhos que buscassem refletir a superação dos mecanismos de controle impostos por um Estado repressor.

O segundo é a produção de pesquisas orientadas pelas teorias críticas com base no marxismo, que se inicia em 1970, mas que ganha expressão nos anos de 1980, período em que o Brasil passa pelo processo de redemocratização. O surgimento do pensamento crítico enquanto fundamento teórico e metodológico marcado inicialmente pela crítica aos governos militares, que se sucederam ao golpe de 1964, provocou importantes denúncias, reflexões e, como efeito, produções que contribuíram para pensar a realidade educacional brasileira. Mas, por serem pesquisas elaboradas por uma concepção científica vinculada à realidade social, que visa a superação das desigualdades impostas pela sociedade de classes, tais produções ficaram restritas aos espaços acadêmicos. Alguns expoentes que se dedicaram a estudar o Brasil e a educação brasileira conseguiram potencializar um debate nacional fecundo<sup>36</sup>. No entanto, com o passar do tempo, os estudos e alguns pensadores foram incorporados aos discursos liberais. Os mecanismos de controle operacionalizados pela burguesia realizaram um processo de apagamento do teor revolucionário contido nessas obras, desapropriando a grande massa trabalhadora de um conteúdo radical capaz de fomentar a luta pela transformação social.

O terceiro apontamento é a diversificação dos temas nos anos de 1990, nos quais destacamos a alfabetização e as políticas educacionais. Foi um momento propício de reflexão científica da educação enquanto uma área de conhecimento, que possui uma pluralidade de temas e que precisavam ser compreendidos dentro de um contexto macro e micro das relações nacionais e internacionais, que incidiam fortemente nas políticas educacionais desse período histórico. Os trabalhos acadêmicos aumentaram substancialmente e, com isso, os

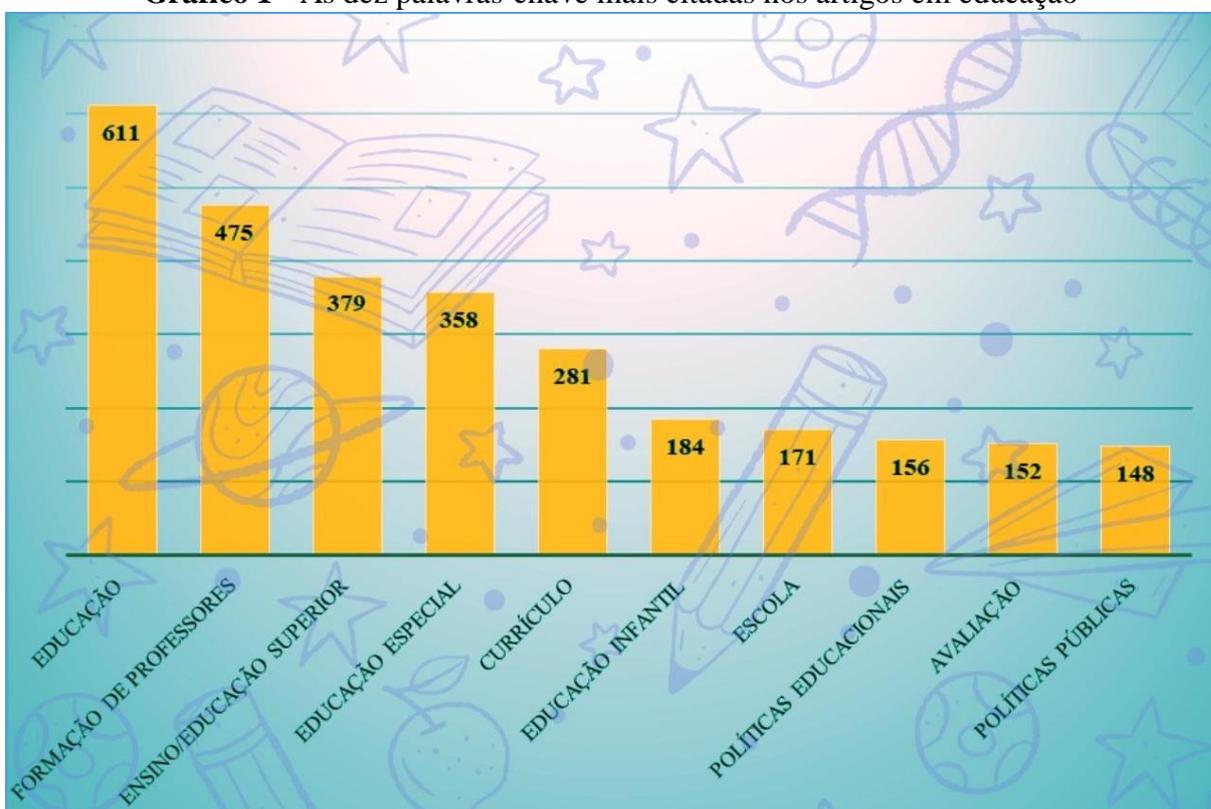
---

<sup>36</sup> Pensadores e intelectuais brasileiros, como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Clovis Moura entre outros.

pesquisadores e os atores que fomentavam as políticas passaram a pautar a educação enquanto campo de disputa. Afinal, estávamos vivendo um período de redemocratização das relações sociais.

No que diz respeito ao século XXI, Mucciollo (2018) produziu um estudo que indica os principais temas das pesquisas em educação no Brasil. O autor selecionou 9.940 artigos de classificação A1 e A2, de 43 periódicos nacionais na área da educação, no período de 2012 a 2017. Utilizou procedimento metodológico denominado de Descoberta do Conhecimento em Base de Dados (Elmasri; Navathe, 2005), o que lhe permitiu colher um total de 37.492 palavras-chave e, dessas, identificar 12.267 palavras-chave distintas. Realizado o processamento dos dados, gerou-se uma lista com as cinquenta palavras-chave mais recorrentes. Para efeito de ilustração, produzimos um gráfico com as dez primeiras palavras mais citadas, como podemos verificar a seguir:

**Gráfico 1** - As dez palavras-chave mais citadas nos artigos em educação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados elencados nos possibilitaram verificar que a formação de professores é um tema recorrente nas pesquisas a mais de 30 anos. Assim como currículo, que se tornou preponderante nas reflexões sobre as relações escolares de forma macro (política) e micro (cotidiano escolar) (André, 2001; Gatti, 2012; Campos, 2009).

Destacamos, também, as produções sobre educação especial e educação infantil, que vêm ganhando notabilidade científica a partir dos marcos legais elaborados nos anos de 1990 e das políticas que fomentam as ações governamentais nas escolas.

Outro ponto a ser destacado é a oitava posição do objeto de estudo desta investigação, as políticas educacionais. As pesquisas em educação sobre tal tema ganharam maior evidência científica a partir da reforma educacional implantada nos diferentes países da América Latina no limiar do século XXI, consoante com as mudanças sociais, políticas e econômicas da época.

Essa reforma se estruturou no Brasil através de dois eixos principais: a reorganização e a gestão do sistema educacional e da unidade escolar (Krawczyk, 2013).

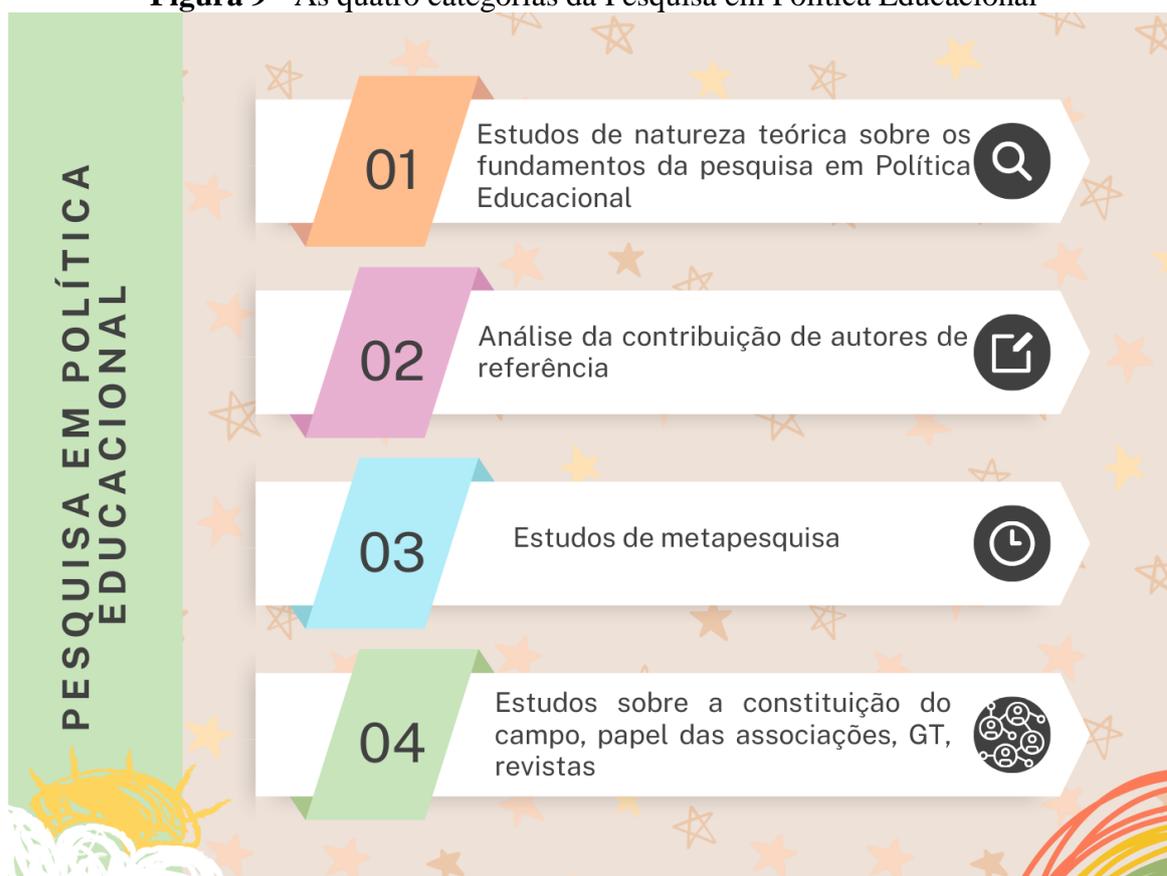
A primeira foi impulsionada, principalmente, pela municipalização do ensino fundamental, pela criação das diretrizes curriculares nacionais, pela separação do ensino médio regular e profissional e pela criação do FUNDEF. As mudanças na gestão escolar foram promovidas pelo aumento de responsabilidades da equipe da escola e da comunidade, pela liberalização de certas atribuições para a unidade escolar e para os pais e pelo novo perfil desejado para a direção escolar. Tais políticas induziram os pesquisadores a aprofundar, principalmente, seus estudos sobre gestão, participação, dinâmicas federativas e financiamento da educação (Krawczyk, 2013, p. 38).

O aprofundamento dos estudos citados por Krawczyk (2013) possibilitou ampliar as discussões sobre a emergência de demarcar a Política Educacional enquanto campo acadêmico. Essa necessidade possui uma temporalidade histórica que se inicia nos anos de 1950, com a criação de cátedras de Política Educacional nas universidades da América Latina.

No Brasil, a criação de associações, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 1961, e a criação do GT 5 – Estado e Política Educacional no âmbito da ANPED (1986/1987), por exemplo, contribuiu para a institucionalização desse campo, que na década de 1990 adquire maior autonomia e legitimação por meio das publicações, das criações de disciplinas e linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação e do crescimento de periódicos científicos especializados.

Nesse sentido, os acontecimentos históricos foram dando condições para o movimento de consolidação do *status* científico da Política Educacional. As duas últimas décadas do século XXI se evidenciaram bastante frutíferas para as investigações desse tema, a ponto de se organizar os aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em quatro categorias, como podemos observar na Figura 9.

**Figura 9** - As quatro categorias da Pesquisa em Política Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira categoria centrada nos estudos sobre fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional vem proporcionando elementos que buscam sistematizar os processos investigativos de acordo com os modelos desenvolvidos por autores especialistas do campo. Além disso, observamos que os trabalhos sobre fundamentos teóricos produziram níveis de abordagem e abstração que possibilitaram descrever, analisar e compreender o objeto de estudo de forma metodológica (Mainardes *et al.*, 2018).

A segunda categoria, que *analisa* a contribuição dos autores para a efetivação da *análise* de políticas, está permeada de teóricos da sociologia e de abordagens específicas, que indicam caminhos para a compreensão sobre como uma perspectiva epistemológica pode contribuir para o exame das políticas (Tello; Almeida, 2013).

A terceira categoria, que trata dos estudos de metapesquisa, reúne contribuições de instituições e publicações especializadas. A metapesquisa concentra-se em desenvolver investigações que possam produzir panoramas dos assuntos e dos fundamentos teóricos utilizados nas pesquisas (Wittmann; Gracindo, 2001).

A quarta categoria analisa a constituição do campo a partir das contribuições de associações científicas e de revistas especializadas para o desenvolvimento teórico do campo da Política Educacional (Mainardes *et al.*, 2018).

Essa sistematização, que organiza as pesquisas em políticas educacionais em quatro categorias, evidencia que os aspectos teórico-epistemológicos dessa área consolidaram elementos que não podem ser desconsiderados nas investigações sobre tal temática. Saviani (2017, p. 04) nos alerta que “uma epistemologia da política educacional cabe considerar que os enunciados que compõem esse campo teórico produzem-se no cruzamento entre a política e a pedagogia”, ou seja, há um contexto científico consolidado que possibilita analisar as pesquisas em educação pelo viés teórico-metodológico alinhado com o campo político. Isso em função de estarmos tratando de duas ciências práticas que requerem uma intervenção intencional da categoria dialética da relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, buscamos realizar um balanço dos estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no acervo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para desenhar o conhecimento já elaborado sobre as políticas educacionais de alfabetização. A escolha desses repositórios de publicações sobre o tema se justifica pela integração dos sistemas de informação que ambos possuem. O primeiro possibilita acessar as teses e dissertações produzidas pelas pós-graduações em educação existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. O segundo, a partir da base de dados “*Scopus*”, disponibiliza artigos de revistas científicas e capítulos de livros.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) explicam que “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais”. No caso deste estudo, buscamos uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto de investigação. Por isso, “a construção do Estado do Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos sobre o tema” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Apresentamos, aqui, os procedimentos adotados para a coleta e organização dos documentos de natureza secundária, bem como os resultados desta etapa da pesquisa. Para as teses, dissertações e artigos, adotamos as seguintes etapas: 1) Identificação; 2) Triagem; 3) Elegibilidade. Para cada uma dessas etapas, foram adotadas algumas ações, conforme se apresenta no quadro 2.

**Quadro 2** - Procedimentos de coleta e organização dos documentos secundários

|                 |                      |                                 |   |
|-----------------|----------------------|---------------------------------|---|
| <b>1ª etapa</b> | <b>Identificação</b> | Base de dados                   | Busca dos documentos na fonte selecionada.  |
|                 |                      | Palavras-chave e/ou descritores | Uso de palavras-chave e/ou descritores para identificar os documentos.                  |
|                 |                      | Operadores booleanos            | Complemento dos operadores para resultar em na busca de trabalhos com vínculo temático. |
|                 |                      | Núcleo de referência (resumo)   | Pesquisa dos trabalhos a partir dos resumos.  |
| <b>2ª etapa</b> | <b>Triagem</b>       | Inclusão                        | Uso dos critérios de inclusão e exclusão dos documentos.                                |
|                 |                      | Exclusão                        |   |
| <b>3ª etapa</b> | <b>Elegibilidade</b> | Amostra final                   | Composição das amostras, com os trabalhos considerados “aptos” ao estudo.               |

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Como se observa no quadro acima, a primeira etapa consistiu na identificação dos trabalhos. Neste caso, nos reportamos ao uso das palavras-chave, que podem aparecer nos títulos ou nos resumos. Para a busca dessas publicações, usamos dos operadores booleanos nas bases de dados escolhidas, neste caso, como já mencionado, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de Periódicos da CAPES.

Na etapa posterior, chamada de triagem, o propósito foi organizar os trabalhos que seriam incluídos ou excluídos, dados os critérios que elaboramos: inclusão de documentos em língua portuguesa, teses, dissertações e artigos, situados no período de 2000 a 2023, e que estivessem vinculados ao campo da Educação. Foram excluídos os resultados duplicados, outro tipo de documento, que fosse de língua estrangeira e que não tivesse acesso ao trabalho completo. A terceira etapa, da elegibilidade, elegeram-se apenas os documentos que são necessários para o estudo, que possuem relação com a temática a ser pesquisada.

Para gerar o levantamento de pesquisas produzidas, acessamos o banco de dados da BDTD e inserimos as palavras: “políticas educacionais de alfabetização”, que resultou no rastreamento de 75 teses e 195 dissertações. Notamos que essa quantidade de trabalhos englobou todos os campos disponíveis de pesquisa, sendo eles: título, autor e assunto. Ao lermos os resumos dos estudos levantados, observamos que o sistema forneceu produções que

não se relacionavam com o objeto de estudo desta pesquisa. A quantidade de trabalhos ligados à formação de professores, à alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva freiriana e às discussões sobre as metodologias de alfabetização se deram em número bem significativo.

Em decorrência disso, realizamos uma nova busca através de um campo de pesquisa específico, o filtro “assunto”. Esse campo possibilitou uma triagem mais direcionada, tendo em vista que as palavras são rastreadas a partir de um contexto de produção, no qual dá-se ênfase ao objeto e não às palavras soltas presentes nos títulos das teses e dissertações. A pesquisa resultou em 14 dissertações e 02 teses, como podemos visualizar na tabela a seguir:

**Tabela 1** - Teses e Dissertações levantadas na BDTD – Políticas Educacionais de Alfabetização

| N.º | Título  | Autor(a)                          | Gênero Textual Acadêmico | Ano  |
|-----|---|-----------------------------------|--------------------------|------|
| 01  | Formação continuada de professores alfabetizadores  | RIGOLON, Walkiria de Oliveira     | Dissertação              | 2007 |
| 02  | Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora – MG: uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de professores alfabetizadores, no período de 2009 a 2011 | ROFINO, Marivalda Abigail         | Dissertação              | 2012 |
| 03  | A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras   | MIZIARA, Leni Aparecida Souto     | <b>Tese</b>              | 2014 |
| 04  | A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.   | SILVA, Luciana Dantas Sarmento da | Dissertação              | 2015 |
| 05  | A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores   | PEREIRA, Mary José Almeida        | Dissertação              | 2015 |
| 06  | Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP   | MIGUEL, Carolina Mariane          | Dissertação              | 2015 |
| 07  | O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?   | ASSIS, Ana Kátia Ferreira de      | Dissertação              | 2016 |
| 08  | Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | CRUZ, Mirian Margarete Pereira da | Dissertação              | 2016 |
| 09  | Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul                         | SALLES, Eliciane Brüning de       | Dissertação              | 2016 |
| 10  | Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes.   | SOUZA, Silvia Rozane de Souza     | Dissertação              | 2016 |

|    |   |                                    |             |      |
|----|---|------------------------------------|-------------|------|
| 11 | Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)      | ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira | Tese        | 2017 |
| 12 | Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | LUZ, Käite Zilá Wrobel             | Dissertação | 2017 |
| 13 | Reforma Curricular Da Rede Municipal De Ensino De São Paulo (2013): Concepções De Alfabetização E Letramento Em Duas Escolas Localizadas Em Territórios Vulneráveis | SANTOS, Vanessa Santana Dos        | Dissertação | 2017 |
| 14 | Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção   | DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia | Dissertação | 2017 |
| 15 | Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?   | FRANCISCO, Mariley Polo            | Dissertação | 2017 |
| 16 | A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal                     | SOUZA, Thamara Maria de            | Dissertação | 2019 |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Para sistematizar a composição das amostras, com os trabalhos considerados aptos ao estudo, produzimos dois quadros sínteses<sup>37</sup> contendo informações<sup>38</sup> que oportunizam identificar elementos essenciais das produções acadêmicas. Em seguida, realizamos a leitura dos textos selecionados. No que se refere aos trabalhos de teses, observamos que Miziara (2014) estudou sobre a função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no “Programa Além das Palavras”, implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007. Essa política surge com a finalidade de melhorar os índices de desempenho da Educação Básica. No primeiro ano (2008) de execução, foram atendidos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 26 municípios, os quais, de acordo com o IDEB, apresentavam médias iguais ou abaixo de 3,0. Em 2012, o projeto foi ampliado a toda educação básica, não mais condicionado à adesão “voluntária” das escolas.

Ao analisar a função do Coordenador do referido programa, a autora confirma que o seu papel é ser instrumento de coerção da prática docente, isto é, a função corrobora para um complexo sistema de vigilância do trabalho dos professores alfabetizadores.

<sup>37</sup> Estão nos apêndices da tese.

<sup>38</sup> Os quadros possibilitaram catalogar as seguintes informações: o ano da publicação, o título da tese ou dissertação, o nome completo do(a) autor(a), o objeto de pesquisa, o objetivo geral, a abordagem metodológica, os principais referenciais teóricos, as palavras-chave, o tipo de curso e o(a) orientador(a) do trabalho.

Rocha (2017) analisou como o PNAIC constitui-se como dispositivo de modelo de regulação pós-burocrático da educação e buscou compreender as implicações desse modelo para o trabalho docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nesse sentido, ela destaca que o PNAIC é uma ação constitutiva do gradativo e contínuo esforço empreendido pelo Estado brasileiro, inscrito na dinâmica contraditória do capital, para ajustar o sistema educacional ao novo modelo de regulação realizado na educação.

Em relação às implicações desse modelo para o trabalho docente, a autora destaca que houve uma padronização do trabalho, transmitida pelas formações continuadas do PNAIC, e que teve por finalidade contribuir para o maior controle das ações educativas e, conseqüentemente, estabelecer a culpabilização nos docentes quando os resultados das avaliações externas não forem as esperadas pelos entes federativos.

Os trabalhos de dissertações apresentaram discussões preminentemente acerca do PNAIC a partir das várias dimensões que compõem as políticas educacionais. Todavia, foram aptas produções que evidenciaram análises de programas e ações públicas gerenciadas nos contextos das redes de ensino estaduais e municipais, o que possibilitou conhecer outros modelos de políticas em torno da alfabetização.

Sendo assim, iniciamos as descrições das dissertações por Rigolon (2007), que investigou qual era a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados por um dos programas de formação continuada pela rede pública estadual paulista. A pesquisadora produz um debate sobre formação continuada de professores por meio dos documentos oficiais que vinculam os baixos índices educacionais com o insucesso do ensino escolar. Nesse diálogo construído com Alarcão (2004), Barbosa (2004), Fazenda (2004), Mizukami (2002), Vieira (2002), Gatti (1996) e Libâneo (1982), ela aponta que os discursos oficiais de inovação pedagógica, que embasam a formulação da formação em serviço de professores alfabetizadores, inserem os docentes em uma dupla desvalorização – social e material. Além disso, no contexto da prática, a formação oferecida na rede estadual paulista tem como repertório formativo evidenciar a escola como espaço de transmissão, burocrática, que desconsidera a aprendizagem. Todavia, as professoras participantes da pesquisa avaliaram que o Programa Letra e Vida<sup>39</sup> contribuiu para ampliar as discussões sobre alfabetização e favorecer a troca de experiências.

---

<sup>39</sup> O programa Letra e Vida foi destinado especialmente a professores que ensinavam a ler e escrever no Ensino Fundamental. Teve como objetivos: melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma quanto à

Rofino (2012) apresentou a política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora a partir de uma perspectiva de análise do curso “Encontro de Professora Alfabetizadora da Rede Municipal<sup>40</sup>” ministrado pela Professora Elvira Souza Lima<sup>41</sup> no período de 2009 a 2011. A autora explica que a implementação do curso se deu por causa dos resultados de desempenho dos alunos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora - MG. Os dados de 2009, obtidos pelo Programa de Avaliação da Alfabetização<sup>42</sup> (PROALFA), indicaram que 69,8% dos alunos não estavam no nível de proficiência recomendado para o seu ano escolar.

O curso serviu para apresentar as dificuldades dos alunos, sobretudo, daqueles com histórico de múltiplas repetências à Professora Elvira. Após receber as produções textuais dos alunos, diagnosticou, com uma equipe especialista da SE-JF, que eram poucas as crianças com problemas reais de aprendizagem. Segundo a professora Elvira, o problema estava nas práticas escolares que não eram adequadas para desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita.

Silva (2015) analisou a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. A autora realizou a sua pesquisa em escolas rurais no município de Santa Helena - PB. Por meio das análises documentais associadas com a pesquisa de campo, ela produziu importantes considerações sobre retenção escolar e fracasso escolar, bem como sobre o emprego dos termos “qualidade” e “direito de aprendizagem” na educação e no PNAIC, enquanto programa de combate a retenção escolar.

---

metodologia de formação dos professores; ampliar o universo cultural dos educadores para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores (Secretaria Estadual de São Paulo, 2024).

<sup>40</sup> O curso buscou atender às demandas escolares das turmas de alfabetização, e, assim, a consequente melhoria da qualidade da educação municipal. Além disso, esse curso apresentou um foco diferente dos demais, foi ministrado por uma consultora em desenvolvimento humano e especialista em alfabetização e letramento que trouxe uma abordagem dos conhecimentos da Neurociência com relação à aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização (Rofino, 2012, p. 18).

<sup>41</sup> Possui doutorado pela Sorbonne (Paris), com pós-doutorado na Stanford University (EUA), cursos no Collège de France e na École Pratique de Hautes Études (Paris). Foi professora visitante na Universidad de Salamanca (Espanha), University of California at Santa Bárbara (EUA), Georgetown University (EUA), entre outras. Foi pesquisadora no CRESAS (Paris), e da Northwestern University (EUA). É consultora em Educação e Desenvolvimento Humano em diversos programas e projetos de Educação Pública, Educação Indígena, Educação Continuada, Formação de Professores, Mídia para Criança e Adolescente, no Brasil e no exterior. Membro do Comitê Técnico Científico de Educação Básica da CAPES 2010.

<sup>42</sup> O PROALFA compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) realizado pelo Governo de Minas Gerais e desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua aplicação é anual, com abrangência total, ou seja, é aplicado a toda a rede estadual e às escolas das redes municipais, tanto na zona urbana quanto rural, desde 2009. O objetivo do PROALFA é identificar os níveis de aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco nas competências de leitura e escrita, sendo meta do estado que “toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade”.

Em suas conclusões, ela destaca a tensão entre os professores e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação. O município, ao aderir ao programa, não realizou as mudanças necessárias para registrar a aprendizagem dos alunos de acordo com as orientações do MEC, isto é, a gestão municipal de educação permaneceu com a mesma política institucional de avaliação - diário tradicional de notas quantitativas, o que dificultou bastante a transição à progressão continuada. Outro desdobramento significativo de seu estudo foi perceber que uma boa parte dos professores defende a retenção como mal necessário, uma maneira de proteger o estudante de frustrações e dificuldades futuras em uma turma avançada. Só após terem participado das formações continuadas do PNAIC, as professoras passaram a acreditar na progressão continuada como forma de garantir a aprendizagem.

Pereira (2015) analisou as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém, ao perceber a lógica de resultados de desempenho e as exigências do cumprimento de metas pelos professores. O texto historiciza as políticas de formação continuada para professores elaboradas pela SEMEC de Belém e evidencia uma cultura organizacional voltada para essa agenda educacional desde a década de 1990.

A política em questão surge a partir das propostas formativas do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) e da Escola Cabana<sup>43</sup>. O “Projeto Expertise em Alfabetização” nasce com o intuito de orientar e realizar formação com os professores do ciclo de alfabetização. A partir das entrevistas realizadas com os docentes participantes, a autora estabeleceu três categorias interpretativas que emergiram dos discursos: 1) a concepção de formação continuada do Projeto Expertise e a racionalidade técnica; 2) a formação continuada e a teoria da responsabilização; 3) a formação continuada e o apoio ao trabalho do professor, com vistas a alcançar os objetos propostos. Com base nas categorias, ela percebeu que o projeto se constituiu como suporte ao trabalho dos professores, mas existe uma lógica de resultados de desempenho dos alunos que tende a acentuar a responsabilização no trabalho docente.

---

<sup>43</sup> Em Belém, a “Escola Cabana” proporcionou a criação da Hora Pedagógica (HP), que é o espaço-tempo na jornada de trabalho dos professores, permitindo-lhes a reconstrução de sua prática pedagógica e o acesso aos avanços científicos e tecnológicos educacionais em cursos promovidos pela SEMEC (Belém-PA). Além disso, aos professores também foi assegurada a liberação em 50% de sua carga horária para realização de cursos de pós-graduação Lato Sensu, e em 100% de sua carga horária para realização de curso de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado), com todas as vantagens às quais fazem jus (Belém, 1999). O nome “Escola Cabana” foi inspirado no movimento revolucionário acontecido no Estado do Pará no século XIX chamado “Movimento Cabano” ou “Cabanagem”, o qual propiciou aglutinar vários setores da sociedade paraense em prol de um ideal de liberdade e de cidadania e contra a imposição do imperialismo europeu vivido naquela época (Pereira, 2015, p. 17).

Miguel (2015) analisou as concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil em uma escola pública de Santo André - SP. A autora parte do princípio que a alfabetização pode ser desenvolvida desde a pré-escola, da Educação Infantil (4 e 5 anos). No entanto, a alfabetização precisa ser concebida como proposta lúdica, ou seja, atividades que envolvam o universo infantil, com suas músicas, parlendas, receitas, brincadeiras, as histórias e a própria descoberta da escrita. Ademais, ela percebeu, a partir da pesquisa, que as professoras vivem o conflito sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil. Isso ocorre porque não há clareza a respeito das diretrizes da Secretaria de Educação para alfabetização na Educação Infantil. Soma-se a essas questões, as formações continuadas que, por serem voltadas para o Ensino Fundamental, impedem que as professoras criem propostas de práticas para Educação Infantil.

Assis (2016) investigou as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, das escolas da rede municipal de Jataí - GO, a partir da adesão e implantação do PNAIC. Para tanto, ela elaborou o seguinte questionamento: o que os cursos oferecidos pelo PNAIC têm contribuído concretamente para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Jataí - GO? A autora, que instrumentaliza a sua pesquisa a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, produz suas análises pelo método de pesquisa documental, transcrevendo a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, período por período, desde a chegada dos portugueses até o advento das políticas públicas, com maior destaque à década de 1990, o que a permitiu concluir que o problema da alfabetização no Brasil é político.

Na pesquisa de campo, ela observou que, apesar de os níveis de proficiência em leitura e escrita das escolas municipais de Jataí-GO terem aumentado, tais mudanças não comprovam ser reflexo das formações dos professores alfabetizadores, isso porque “não se pode nivelar o processo de alfabetização pelo fato de cada escola apresentar uma realidade peculiar, os alunos mudam, os professores mudam” (Assis, 2016, p. 139).

Cruz (2016) analisou a implantação e implementação do PNAIC, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. O estudo, concebido por meio de pesquisa bibliográfica, utiliza teóricos que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A autora realiza uma articulação entre o singular (a formação de professores alfabetizadores) e o universal (documentos legais que direcionaram a criação do PNAIC) para compreender a efetivação da política.

O trabalho mostra que as ações planejadas pelo MEC, ora colocam o professor como grande responsável pela má qualidade do ensino, ora como protagonista do processo de

melhoria. Destaca a importância de a política de formação ser fomentada pelas universidades federais e estaduais, por intermédio do Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica. No entanto, a pesquisa aponta que as iniciativas privadas têm ganhado significativo espaços de formação, levando em conta que o mercado de empresas privadas entendeu que a formação continuada é uma política educacional de mercado rentável. Mas, apesar disso, ela conclui que o PNAIC foi avaliado como um passo importante para a mudança do panorama educacional.

Salles (2016) conheceu o processo de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização a partir das ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul, na visão de coordenadoras locais das ações nesses municípios. A investigação reflete sobre o papel e a importância do professor na sociedade. A ênfase de entender quais concepções de Matemática têm os professores nos anos iniciais cria a possibilidade, segundo a autora, de um processo contínuo entre Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) e II (6º ao 9º Ano).

Na visão dos coordenadores locais, os espaços de formação continuada, como o do PNAIC, “são necessários, visto que o professor precisa estar sempre em busca de alternativas que possam contribuir para melhorar a sua prática docente” (Salles, 2016, p. 97). Durante o processo investigativo, foi percebido que o PNAIC possibilitou que os conceitos matemáticos enraizados fossem reconstruídos e desmistificados. Tal asseveração fez com que as coordenadoras locais pontuassem a importância da continuação do programa e, além disso, destacaram a relevância de estendê-lo a todo o ensino fundamental.

Souza (2016) propôs realizar uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos externos e em larga escala aplicados na escola: Provinha Brasil e ANA. O estudo foi oriundo de um projeto de intervenção organizado após a realização de um diagnóstico sobre o conhecimento que as professoras detinham em relação às avaliações externas. Os resultados iniciais evidenciaram que o conhecimento em torno da temática era muito pouco ou inexistente. Dessa certificação nasceram as ações interventivas, que foram organizadas em seis rodas de diálogos, sendo elas: 1ª roda: projeto de intervenção; 2ª roda: kit Provinha Brasil e Matemática; 3ª Roda: Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Relação dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Matemática do 1º ano desenvolvidos na escola; 4ª Roda: Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Relação dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Matemática do 2º ano desenvolvidos na escola. Legislação Compromisso de Todos pela Educação; 5ª Roda: Matriz de Referência da ANA Língua Portuguesa e Matemática (Documento Básico) e Resultados da ANA em 2013 e 2014 na escola; e 6ª Roda: Níveis de Aprendizagem. Concluídas as intervenções, a autora constatou que havia

necessidade de uma utilização mais efetiva dos espaços e tempo da escola, a serem direcionados para a discussão e análise dos problemas e desafios decorrentes da realização do processo de ensino e aprendizagem.

Luz (2017) empreendeu uma análise em relação à priorização do direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto de implementação e implantação do PNAIC. A pesquisa considerou que a realidade educacional brasileira está intrinsecamente relacionada à organização social, política, econômica e cultural da sociedade. As análises em torno do PNAIC contribuíram para ampliação dos conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais no que diz respeito à efetivação do direito à educação e a qualidade de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa constatou lacunas conceituais em seus documentos norteadores, mas também destacou a sua contribuição no sentido de promover ações concretas direcionadas à prática pedagógica dos professores alfabetizadores. No que tange às concepções de direito à aprendizagem e direito à educação, a autora percebeu que há uma dicotomia ocasionada pelas fragilidades estruturais e política do Brasil.

Santos (2017) compreendeu as concepções de alfabetização e letramento no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo – e a relação delas com as práticas pedagógicas das professoras que lecionavam em duas escolas situadas em territórios vulneráveis. A pesquisa sistematizou análises relevantes em torno dos conceitos de alfabetização e letramento. A construção histórica das implementações das políticas a partir dos governos que exerciam a gestão (de acordo com o marco temporal) contribuiu, substancialmente, para verificar o movimento que a política desenvolve com a pedagogia em prol das demandas sociais. Além disso, esse processo permitiu que a pesquisadora relacionasse o PROFA, o Pró-letramento, o Programa Ler e Escrever, o PNAIC e o Mais Educação São Paulo, de tal modo que aferisse as semelhanças e as discordâncias dos textos que constituíam tais programas.

Nesse sentido, a autora notou que o documento de São Paulo se alinhou com as concepções de alfabetização e letramento por meio dos direitos de aprendizagem. Nas análises das práticas pedagógicas das escolas, localizadas em territórios vulneráveis, percebeu que as professoras priorizavam a alfabetização com ênfase na aquisição do SEA.

Toni (2017) analisou a concepção das professoras alfabetizadoras sobre o trabalho pedagógico. O estudo desenvolvido na Rede Municipal de Santa Maria, ancorado nos pressupostos do materialismo histórico dialético, revelou que as participantes não dão sentido ao trabalho pedagógico que elas mesmas desenvolvem. O não reconhecimento como

trabalhadoras da educação gerou algumas considerações. A primeira, a necessidade de olhar para as instituições formativas, no sentido de que elas possam problematizar a categoria de trabalho e de trabalho pedagógico na formação inicial. A segunda, incluir os professores nas formulações das políticas, e a última, buscar caminhos para superar os discursos proferidos pelas docentes.

Francisco (2017) buscou entender se a Prova Brasil assinala aprendizagem plena de leitura e de escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da ANA e Prova Brasil, para investigar as baixas aprendizagens que se escondiam por trás de uma média alta. A forma como ela se propôs para comensurar a problemática da pesquisa foi aplicando simulados da prova ANA para os alunos do 3º Ano, de uma mesma escola, por dois anos consecutivos, e um simulado da Prova Brasil do 5º Ano para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma mesma escola. O simulado da ANA foi feito em uma escola municipal e o simulado da Prova Brasil em uma escola estadual, ambas situadas em Foz do Iguaçu - PR. Em seguida, realizou o cálculo dos dados gerados pelas avaliações e a comparação dos resultados com os resultados dos exames oficiais, o que demonstrou uma certa simetria quando correlacionados.

No entanto, Francisco (2017) concluiu que nas 3 provas simuladas houve nota zero, indicando não apropriação da leitura e da escrita em alunos do 3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, ela observou que a ANA e a Prova Brasil não avaliam letramento e que o bom resultado em avaliação de larga escala não indica a inexistência de alunos com baixo desempenho.

Souza (2019) analisou como a ANA foi percebida pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A autora agregou em seu estudo uma análise da trajetória histórica da alfabetização no Brasil, indicando que, ao longo dos anos, as concepções de leitura foram sendo modificadas para atender às demandas da sociedade capitalista, e não para potencializar a formação humana das crianças.

Ao contextualizar o objeto de estudo com os dados coletados no ambiente escolar, ela percebeu que os professores, embora tenham avaliado a ANA como instrumento importante, desconheciam suas finalidades. Dada situação permitiu, também, identificar que a gestão escolar não fomentou momentos de estudos com os professores para refletir sobre os resultados do exame. Tais achados possibilitaram à autora concluir que, por ser mal compreendida, a ANA acaba não subsidiando a prática pedagógica docente em prol da melhoria do processo de alfabetização.

Os trabalhos mencionados são escopo de discussões que se alinham com as categorias da Pesquisa em Política Educacional, o que concede compreender, a partir dos aspectos teórico-

epistemológicos, as dinâmicas políticas que produzem as ações instrumentadas em torno da alfabetização de crianças. Nesse primeiro momento, notamos que só uma produção acadêmica problematiza as políticas de alfabetização no contexto municipal, no Estado da Paraíba. Porém, o estudo analisa o PNAIC, enquanto a nossa pesquisa avança no sentido de evidenciar o incremento das políticas de alfabetização produzidas pelo próprio Estado. Sendo assim, esta tese é um produto científico que pretende contribuir na compreensão dos modelos de gestão adotados nos últimos anos pela política de educação estadual. Outra evidência importante é que há uma concentração de estudos nas regiões Sul e Sudeste, o que dificulta a possibilidade de um entendimento macro sobre como Estados e Municípios, de outras regiões, materializam suas ações públicas em contextos regionais e locais diversos. A partir das palavras-chave dos resumos dos textos, criamos uma nuvem de palavras para identificar quais conteúdos mais se destacaram nos estudos que compõem a amostra, como podemos verificar na Figura 10.

**Figura 10** - Nuvem de palavras destacando os conteúdos das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

A figura nos permite perceber que a formação continuada de professoras alfabetizadoras, instrumentalizada pela política nacional, se tornou o conteúdo mais preponderante nos selecionados. Mas ressaltamos que, como essa é uma investigação nos moldes do materialismo histórico dialético, teremos o cuidado de olhar para o macro sem desconsiderar o micro, pois a totalidade é produzida pela análise do todo. Nesse sentido,

destacamos que a avaliação externa que aparece na imagem em palavras pequenas possui um caráter determinante no fomento e na regulação das políticas educacionais de alfabetização.

Para continuar produzindo a amostra dos trabalhos aptos, seguimos para o Portal de Periódicos da Capes e selecionamos a aba “acervo”. Em seguida, digitamos o descritor: “Políticas Educacionais de Alfabetização” no espaço “Buscar assunto”. Essa pesquisa resultou em 464 produções<sup>44</sup>, considerando os mais variados descritores. Para aumentar a eficiência da procura dos textos que possivelmente dialogarão com o objeto de estudo, utilizamos os filtros “assunto” e “Data de Criação” para limitar os descritores. Ao selecionarmos os descritores “Políticas Educacionais”, “Política Educacional”, “Políticas Públicas” durante os anos de 2000, os filtros geraram um total de 64 textos.

Realizamos uma leitura criteriosa dos resumos dos trabalhos evidenciados pelo Portal de Periódicos da CAPES. Foram selecionados 22 textos científicos para dialogar com a tese, considerando que o objeto de estudo problematizado nas investigações converge com o desta pesquisa, enriquecendo as discussões sobre as políticas educacionais de alfabetização.

Os demais textos não foram selecionados por tratarem de objetos de estudo distintos. No resultado, encontramos artigos que discutiam os seguintes temas: as políticas de alfabetização relacionadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a formação inicial de professores com ênfase nos estágios supervisionados; acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência mental em escolas de uma rede de ensino; o uso dos recursos digitais enquanto parte da política de inclusão para alunos do espectro autista; a trajetória das políticas educacionais em estados e municípios; artigos de discussões teóricas sobre a educação integral e a perspectiva crítica como possibilidade de guiar as ações instrumentalizadas pelo Estado.

Apesar da quantidade de trabalhos sem relação com a temática abordada, a riqueza das produções, com temas tão variados e com foco na política, demonstra que as pesquisas educacionais estão produzindo conhecimento, considerando a educação enquanto processo que precisa ser compreendido no campo das relações políticas, o que oportuniza ampliar o entendimento da materialidade dos fenômenos educacionais. Por outro lado, o resultado gerado pelo portal, contabilizou muitos textos duplicados, o que ocasionou ainda mais a diminuição de trabalhos selecionados. Dessa forma, a Tabela 2 indica a seleção das produções que tratam das especificidades das políticas educacionais de alfabetização e que fazem parte da composição das amostras, com os trabalhos considerados “aptos” ao estudo.

---

<sup>44</sup> Artigos (460), Tese (1), Dissertações (2) e Atas de Congressos (1).

**Tabela 2** - Textos selecionados a partir da pesquisa feita no Portal de Periódicos da CAPES

| N.º | Título   | Autor(a)   | Publicado  | Ano  |
|-----|--|--|--|------|
| 01  | Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco  | Sergio Brasil FERNANDES; Ronaldo Bernardino COLVERO                                      | RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional | 2019 |
| 02  | Utilização de instrumentos do PNAIC na avaliação: implicações para o contexto escolar  | Tatiana Andrade Fernandes de Lucca; Aline Gasparini Zacharias-Carolino; Andréia Osti     | Revista Educação e Políticas em Debate                 | 2021 |
| 03  | A emergência e a padronização das metodologias de alfabetização no Brasil  | Iloni Frey Manfroi; Patrícia Graff   | Revista Práxis Educacional                             | 2023 |
| 04  | Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: educação, alfabetização, espaço público e democracia  | Elaine Constant  | Revista Brasileira de Alfabetização                    | 2022 |
| 05  | A avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental   | Maria Joana Durbem Mareco; Walter Guedes Silva   | Foro de Educación                                      | 2021 |
| 06  | Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas   | Cláudio De Albuquerque Marques; Rui Rodrigues Aguiar; Márcia Oliveira Cavalcante Campos  | Est. Aval. Educ.                                       | 2009 |
| 07  | Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente   | Aline C. A. MORAES   | Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília  | 2019 |
| 08  | Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações | Roberto Rafael Dias da Silva; Rodrigo Saballa de Carvalho; Rodrigo Manoel Dias da Silva. | Práxis Educativa                                       | 2016 |
| 09  | Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará   | Marcelo Baumann Burgos; Maéve Melo dos Santos; Patrícia Valesca Gomes Ferreira.          | Pesquisa e Debate em Educação                          | 2020 |
| 10  | A implementação do PNAIC em território vulnerável no município de São Paulo  | Silvana Menegoto Nogueira DI GIUSTO; Vanda Mendes RIBEIRO; Claudia Lemos VÓVIO.          | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação         | 2021 |
| 11  | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores                     | Andréa de Paula Pires; Marisa Schneckenberg.   | Práxis Educativa                                       | 2018 |
| 12  | O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação  | VIEIRA, Luciene Cerdas   | Revista on-line de Política e Gestão Educacional       | 2009 |
| 13  | Cadê o juízo do menino?: reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC                                | Camile Pegoraro; Eduardo Cristiano Hass da Silva; Raquel Pegoraro Copatti                | Rev. Ed. Popular                                       | 2019 |
| 14  | Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: percepções sobre o PNAIC   | Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira; Adriana Ferreira Martins Alflen                  | Tendências Pedagógicas                                 | 2019 |
| 15  | O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura  | Marcia Aparecida Alferes; Jefferson Mainardes  | Ensaio: aval. pol. públ. Educ.                         | 2019 |

|    |  |  |  |      |
|----|--|--|--|------|
| 16 | Política pública e colaboração intergovernamental: analisando o caso do PNAIC em Recife  | Jéssica Santos do NASCIMENTO;<br>Ana Lúcia Felix dos SANTOS.         | Revista on-line de Política e Gestão Educacional                                   | 2019 |
| 17 | Indicadores Educacionais e Responsabilização Escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota dez”  | Mariane Campelo Koslinski; Eduardo Ribeiro; Luisa Xavier de Oliveira | Estudos em Avaliação Educacional   | 2017 |
| 18 | Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora  | Leirias, Cláudia Martins   | <b>Dissertação</b><br>PPGE: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) | 2012 |
| 19 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores: O que dizem as produções científicas?  | Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha; Marilene Gabriel Dalla Corte | Educação Por Escrito   | 2016 |
| 20 | O PAIC e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses  | Paula Kasmirski; Joana Gusmao; Vanda Ribeiro                         | Estudos em Avaliação Educacional   | 2021 |
| 21 | Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil | Jani Alves da Silva Moreira; Renata Valério da Silva                 | Práxis Educativa   | 2016 |
| 22 | Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes   | Débora Ortiz de Leão   | <b>Tese</b><br>PPGE: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul         | 2009 |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES indicaram que o PNAIC é o objeto de estudo que centraliza as discussões em torno das políticas educacionais. Algumas produções contribuíram para ampliar o olhar sobre os conteúdos que não foram suscitados entre as teses e dissertações, sendo assim, destacamos, a seguir, o que os autores se propuseram a pesquisar para, posteriormente, construir o diálogo.

Fernandes e Colvero (2019) abordaram as contradições entre as políticas públicas que abrangem a alfabetização, particularmente entre o Plano Nacional de Educação - PNE e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Os autores, ao destacarem a alfabetização como processo definidor no avanço educacional brasileiro, apresentam as desconexões existentes nas políticas a partir da legislação e das ações que, por serem guiadas pelos interesses de determinados grupos políticos, tornam os processos de execução das políticas inoperantes, o que resulta na não garantia do Estado democrático de direito.

Lucca *et al.* (2021) apresentaram as dissonâncias e fragmentações quanto aos conceitos de alfabetização em documentos e políticas educacionais, assim como discutiram de que forma os materiais originários de políticas nacionais de alfabetização são apropriados no contexto

escolar. As autoras analisaram documentos oficiais que versam sobre alfabetização, nos últimos dez anos, sendo eles: o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as políticas do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). No decorrer do estudo, elas deram ênfase aos quadros dos direitos de aprendizagem produzidos pelo PNAIC e o quanto esse instrumento influenciou o contexto escolar, no que diz respeito às práticas que avaliam os níveis de aprendizagem dos alunos, bem como as práticas educativas desenvolvidas pelas docentes.

Manfroi e Graff (2023) analisaram as ênfases discursivas materializadas nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, ao longo das últimas décadas. As autoras dão ênfase ao PROFA, Pró-letramento<sup>45</sup>, PNAIC e PNA, e apresentaram dados relevantes que olham para as ações governamentais de dentro para fora, ou seja, por detrás do discurso de que as formações continuadas de professores são formas de investir na melhoria da prática pedagógica está a intencionalidade de desintelectualizar os docentes para melhorar os resultados das avaliações externas.

Constant (2022) abordou a constituição do Fórum Estadual de Alfabetização no Rio de Janeiro (FEARJ) como um espaço político-pedagógico de mobilização para o ensino de Língua Portuguesa. A autora apresenta a importância de democratizar os espaços de discussões sobre a fomentação das políticas educacionais de alfabetização a partir do conceito de democracia cotidiana (Oliveira, 1999), diferenciando os conceitos de responsabilidade e de responsabilização (Brooke, 2018), que envolve diretamente os vários discursos sobre o trabalho docente.

Mareco e Silva (2021) discutiram a ANA como política de avaliação para o Ensino Fundamental, procurando compreender como essa política orienta o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor alfabetizador. O texto produz uma análise que contextualiza o surgimento do sistema nacional de avaliação da educação básica e o uso da avaliação em larga escala como instrumento definidor das produções de políticas educacionais.

Marques *et al.* (2009) versaram sobre o PAIC, delineando as possibilidades de intervenção para eliminar o analfabetismo no Estado do Ceará. Os autores evidenciaram que os baixos índices educacionais da avaliação externa produzida pelo SAEB, em 2003, provocaram uma ação política estadual que mobilizou várias instituições para melhorar o desempenho dos

---

<sup>45</sup> Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

alunos. Dessa ação, nasceu o PAIC, que foi sistematizado por meio de uma política de avaliação educacional, operacionalizada para gerar resultados.

Moraes (2019) analisou o Programa Mais Alfabetização (2017-2018), perante a concepção de formação docente e alfabetização, apontando para a tendência neoliberal, a qual resulta na precarização do trabalho docente na alfabetização de crianças. A autora desvela o esvaziamento do conteúdo revolucionário e da ação política transformadora empregados nas políticas educacionais. Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), ela caracteriza o conflito de classe no processo de escolarização e de alfabetização das crianças e do trabalho docente.

Silva *et al.* (2016) examinaram as atuais políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, materializadas no PNAIC, e analisaram as estratégias políticas visibilizadas em seu processo de implementação. A partir de Nóvoa (2009), os autores problematizam uma discussão sobre a formação de professores no contexto das tendências neoliberais, com ênfase na concepção de formação, modos de individualização dos percursos formativos e intensificação das formas de gestão da ação dos professores alfabetizadores. Eles discutem que a medição da aprendizagem é uma política que se modifica com a Guerra Fria, considerando que a educação passa a ser pautada, a partir dessa ocasião, pelas estratégias da nova gestão pública: prestação de contas, associada à individualização das responsabilidades (Lundgren, 2013). Demonstrem que a criação do PISA foi um meio de estruturar as políticas educacionais através da racionalidade instrumental, ou seja, um dispositivo performativo capaz de organizar os desenhos das políticas nacionais (Scott, 2013).

Burgos *et al.* (2020) apresentaram duas experiências gerenciais em alfabetização, que tiveram como pano de fundo a responsabilização dos atores sociais envolvidos no processo de sua implementação, delineando a centralidade da política de avaliação externa, fomentada pelos sistemas (próprios) de avaliação dos estados de Minas Gerais e do Ceará. A pesquisa apontou que a reforma educacional promovida pelos estados só foi possível porque o eixo que constituiu o pacto social, caracterizado pela disseminação dos resultados educacionais e a mobilização política e social, se articulou com um outro tipo de responsabilização, a que concebe consequências simbólicas capazes de mobilizar o reconhecimento social através da atuação dos atores.

Di Giusto *et al.* (2021) apresentaram resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi estudar a implementação do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), em territórios de vulnerabilidade social. O texto tem como base dois estudos sobre a implementação da política: um de Alferes e Mainardes e, o outro, de Bartholo e Xavier, ambos de 2019. As

autoras debatem e conceituam a “implementação” da política através de teóricos da corrente fenomenológica (Lotta, 2009; Arretche, 2001). O uso do conceito de vulnerabilidade social no território é base que alicerça o estudo, pois defendem que a abrangência da política, no sentido de atender os atores e garantir a qualidade de seu desenvolvimento, só é possível quando a vulnerabilidade se torna eixo chave em sua implementação.

Pires e Schneckenberg (2018) apresentaram uma análise da política educacional de formação continuada oferecida pelo PNAIC, na prática dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Azul - PR. A pesquisa buscou compreender, por meio do contexto da prática, as recriações, as reinterpretações e os processos de disputas presentes na formação continuada do PNAIC. A partir das vozes dos participantes, as autoras deixaram evidente que a política é necessária, mas os entes federativos precisam estabelecer direcionamentos que atendam a realidade das regiões, dos estados e municípios.

Vieira (2009) realizou uma discussão do risco que se incorre quando a questão econômica se sobrepõe às questões pedagógicas na elaboração e implementação de reformas que incidem sobre a organização das escolas. A autora debate a mudança que a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ocasionou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dando ênfase ao ensino obrigatório a partir dos seis anos. Ao discutir os índices de evasão, revela que a questão econômica aparece como um dos determinantes na tomada de decisão nos encaminhamentos das políticas educacionais. Aponta que as tendências neoliberais, com o financiamento do Banco Mundial nos sistemas educacionais da América Latina, implicam subordinação das imposições dos órgãos multilaterais.

Pegoraro *et al.* (2022) analisaram as concepções infantis acerca do conceito de normalidade a partir do livro *Cadê o juízo do Menino?*, partindo das obras do PNAIC, em uma escola localizada na periferia da cidade de Porto Alegre - RS. Os pesquisadores evidenciaram que, mesmo com o desmonte das políticas de alfabetização decorrente do Golpe de Estado dado em 2016, as professoras permaneceram desenvolvendo práticas de alfabetização oriundas do PNAIC. Eles demonstram isso, com suporte de obras literárias, em uma pesquisa participante constituída por rodas de diálogos com os alunos do 5º Ano. A obra em questão torna-se instrumento para validar a importância da literatura no processo formativo de crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Os autores problematizam com as crianças a dimensão social e cultural dada à palavra “normalidade”, o que gerou reflexões sobre patriarcado, machismo e reprodução de comportamentos padrões aceitos pela sociedade capitalista.

Vieira e Alflen (2019) investigaram as percepções de docentes alfabetizadores participantes do programa de formação continuada do PNAIC, no período de 2013 a 2015. Buscaram identificar se tais docentes compreenderam seu papel na gestão do trabalho pedagógico e o conceito de alfabetização na idade certa. A partir da proposta de Bardin, categorizaram os dados que foram analisados e interpretados considerando a participação de (96) noventa e seis professores.

No texto, foi possível verificar que as políticas educacionais implantadas no Brasil para alfabetização na idade certa, por meio do PNAIC, possibilitaram, no processo de formação continuada do docente, momentos e espaços de reflexão sobre a ação pedagógica e o papel desse docente como agente de responsabilidade social para a garantia dos direitos de aprendizagem. Todavia, os índices denotaram que menos da metade dos docentes alfabetizadores exerce seu protagonismo nas ações para a garantia da alfabetização de todos os alunos, uma vez que não priorizam a reflexão sobre a ação.

Alferes e Mainardes (2019) apresentaram uma revisão de literatura sobre o PNAIC, abrangendo 64 trabalhos, do período de 2013 a 2016. Os autores categorizaram a revisão de literatura em sete dimensões: 1) PNAIC como política educacional; 2) PNAIC e formação de professores; 3) análise de material do PNAIC; 4) PNAIC e avaliação; 5) PNAIC e currículo; 6) PNAIC e planejamento; 7) ensino e aprendizagem no PNAIC. A partir da descrição dos temas e objetos de estudo evidenciados, os autores concluíram que as pesquisas se concentraram em análise de documentos, cadernos de formação, opinião de orientadores de estudo e professores e que raras são as pesquisas sobre observação no contexto da prática.

Nascimento e Santos (2019) analisaram o processo de implementação do PNAIC na cidade do Recife, tomando como referente o regime de colaboração e o poder local na gestão do programa educacional. As autoras destacaram o termo “pactuação” enquanto potencializador da ideia de regime de colaboração. No entanto, apontaram que houve uma desarticulação entre professores, coordenadores e gestores no Recife, em relação ao acompanhamento pedagógico e na utilização do material didático. Contudo, mesmo com essas mudanças, evidenciaram que o poder central aparece como o formulador da política e das decisões mais gerais sobre o seu desenvolvimento.

Kolslinski *et al.* (2017) produziram um estudo focalizado no impacto do uso do Indicador de Desempenho Escolar – Alfabetização (Ideá-la) pela política “Prêmio Escola Nota Dez” do estado do Ceará, empregado com a finalidade de estabelecer pontos de corte para premiação e apoio financeiro às escolas públicas. Ao avaliarem o prêmio, perceberam que os indicadores educacionais estão relacionados à política de responsabilização escolar e que esta

se orienta por posições ideológicas e/ou evidências de outros países, ignorando indícios do impacto de tais políticas no contexto brasileiro.

O estudo destaca experiências que utilizam políticas de distribuição de recursos para as escolas com baixo desempenho e políticas de bonificação salarial ou de alocação de recursos para escolas de alto desempenho. Em seguida, os autores analisam o prêmio e os seus impactos sobre a equidade, o desempenho escolar e a presença dos alunos nas avaliações externas. Concluíram que o apoio técnico-financeiro não se mostra suficiente para promover melhoria na proficiência dos alunos das escolas de baixo rendimento.

Leirias (2012) procurou compreender como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores no sentido de analisar e entender o que se tem vivido nesses tempos de reconfiguração do papel do Estado e da implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização. Na pesquisa, ela indica que a formação continuada de professores alfabetizadores deve ser orientada por concepções que possam estabelecer o diálogo e a reflexão dos processos educativos (Freire, 2011). As perspectivas de alfabetização e de letramento que norteiam as reflexões do estudo são pautadas nas fundamentações teóricas de Magda Soares e Maria do Rosário Mortatti. No estudo, concluiu-se que o papel do supervisor é compreendido como aquele que democratiza as relações e promove, de forma colaborativa, com os professores, processos educativos que se apoiem no Projeto Político Pedagógico da escola.

Gelocha e Corte (2016) reconheceram e analisaram os principais limites do programa PNAIC para a consecução da política de formação de professores no Brasil, tendo por base discussões oriundas sobre este programa de governo. Sistematizaram, por meio de análise documental, a legislação educacional e produções científicas, em nível nacional e regional, oriundas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Rio Grande do Sul (ANPEd Sul), para levantar dados sobre a formação continuada do PNAIC. O estudo, produzido em 2016, utiliza o recorte de 2012 a 2015, das reuniões das associações mencionadas, o que resultou no mapeamento de sete pesquisas. De modo geral, as autoras constataram que a política de formação melhorou (naquele recorte de tempo) o cenário da educação escolar e da alfabetização.

Kasmirski *et al.* (2017) verificaram se o PAIC contribuiu para a melhoria da equidade nas redes municipais de ensino do estado do Ceará. Os autores apresentaram dados de avaliações externas que comparam a proficiência de língua portuguesa a partir de três escalas: nacional, regional e estadual. Os dados mostraram que, a partir de 2007, a média cearense cresce

e, em 2013, se iguala à média nacional. Kasmirski *et al.* (2017) buscam conceituar equidade com base em Crahay (2000), Dubet (2009) e Ribeiro (2012). Este último contribui na discussão sobre a equidade escolar.

Moreira e Silva (2016) analisaram as recomendações do Banco Mundial e sua relação com as políticas de formação de professores no Brasil, a fim de identificar as consonâncias com as atuais políticas para a formação de professores no contexto da alfabetização. Uma pesquisa primorosa que mostra como o Banco Mundial passou a controlar as políticas dos países em desenvolvimento e atuar de maneira direta em suas dinâmicas de reestruturação. No Brasil, na década de 1990, o primeiro acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) se estabeleceu através das exigências do BM, as quais eram essencialmente políticas de ajustes. “O grupo cedia os empréstimos e decidia as porcentagens destinadas a cada setor” (Moreira; Silva, 2016, p. 41). Para o setor da educação, o BM ditou concepções, princípios e metas a serem atingidas, o que substancialmente influenciou as políticas de formação para professores alfabetizadores.

Leão (2009) buscou colher a influência da cultura na capacidade de criação, inovação e reflexão crítica de três professoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na cidade de Santa Maria - RS. O estudo analisa a formação continuada de professores, assim como a prática docente através das questões que envolvem a cultura. O olhar etnográfico indicou a importância de investir, qualitativamente, “na formação de professores por meio da orientação de projetos de vários tipos, que partam das atuais necessidades e interesses dos professores” (Leão, 2009, p. 88). Nessa relação marcada por contextos de diversas desigualdades, os obstáculos que se interpõem às iniciativas docentes e às mudanças nas práticas pedagógicas precisam ser diariamente repensados, pois “a cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem” (Perez Gomes, 2001, p. 17).

Sistematizamos as palavras-chave em uma representação gráfica para destacar os conteúdos que estão presentes nos 22 trabalhos selecionados. A Figura 9 nos apresenta elementos que compõem as dimensões teóricas que analisam o tema nas duas últimas décadas. O PNAIC indubitavelmente potencializou o debate da política nos processos educativos em torno da alfabetização. Porém, assim como nas teses e dissertações, os artigos suscitaram análises destacando a formação continuada de professores. Isso demonstra que os esforços científicos se voltaram para uma dimensão da política que busca olhar para a execução e não para quem elaborou (planejou) as ações. Nesse sentido, olhar para os atores que não produzem a política, em específico, as professoras alfabetizadoras que recebem o instrumental pronto e que são convencidas pelo discurso hegemônico de que tais procedimentos irão fabricar a



Os trabalhos revelam as múltiplas relações que dinamizam as ações públicas. Todavia, o que se percebe, de maneira geral, são contextos de relações atravessadas com pouco diálogo entre os entes federados e concebendo as professoras alfabetizadoras como executoras de práticas pedagógicas que buscam alfabetizar as crianças na idade certa.

Essas primeiras observações nos direcionam para o exame da forma como as políticas educacionais de alfabetização foram implantadas no Brasil, assim como nos viabilizam identificar os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas propostas político-pedagógicas dos processos de formação continuada e de avaliação da aprendizagem dos alunos. No próximo tópico, dialogamos com os autores sobre essas questões.

## 2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO?

As pesquisas acadêmicas elencadas nessa investigação nos permitiram organizar os textos em eixos temáticos. Nesse sentido, verificamos que o campo da política educacional, enquanto ciência, apresenta um repertório diverso e promissor para compreensão das partes que formam um todo sobre o objeto de estudo.

Ler e compreender os elementos estruturais que norteiam as produções científicas, aptas a dialogar com esta pesquisa, tornou-se um exercício científico fecundo, considerando que o conhecimento gerado pelos pesquisadores contribuiu para realização de um movimento, que une teoria e prática, possibilitando analisar o fenômeno e produzir abstrações que possam transformar tal conhecimento, a partir da realidade concreta. Os eixos que evidenciam as descobertas da ciência produzida pela academia são: a) formação continuada de professores; b) avaliação externa, avaliação como forma de examinar a eficiência das políticas de alfabetização e avaliação escolar; c) análise da atuação dos atores sociais nas políticas educacionais de alfabetização; d) análise da implementação das políticas educacionais (planejamento, execução e avaliação); e) compreensão das concepções de alfabetização, de leitura, de escrita, de trabalho pedagógico e de letramento empregadas nas políticas educacionais de alfabetização. A figura 12 apresenta os autores que contribuíram para a organização dos eixos.

**Figura 12 - Organização dos eixos temáticos a partir do levantamento de dados**



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir desse arranjo, construímos um diálogo com os autores e realizamos alguns apontamentos sobre os acúmulos científicos das produções. No entanto, ressaltamos que não será possível explorar todos os ângulos do fenômeno. A seleção de aspectos cruciais para atingir os propósitos do estudo é um recurso que nos direciona para o mapeamento de descobertas, problematizações e limitações que precisam ser supracitadas para a delimitação desta pesquisa (Lüdke; André, 2022).

### 2.1.1 A formação continuada de professores

O conjunto de trabalhos que compõem as discussões sobre as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores apresenta importantes análises documentais que historicizam as formulações das políticas e os desdobramentos de suas ações nas regiões, nos estados e nos municípios.

As pesquisas permitem identificar que o discurso central que operacionalizava a construção das agendas educacionais, em torno da alfabetização, foi inicialmente elaborado com a justificativa de superar o analfabetismo decorrente do insucesso escolar. À medida que os sistemas de avaliação da educação básica foram fortalecendo a política de avaliação, o discurso se deslocou da erradicação do analfabetismo para a elevação dos índices educacionais em língua portuguesa e matemática.

Observa-se, como já mencionado anteriormente, que o PNAIC é o objeto de estudo das políticas de alfabetização mais analisado. Inclusive, há autores que tomam essa política como ponto de partida para discutir o antes e o depois das ações voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, como fazem, por exemplo, Manfroi e Graff (2023). As autoras evidenciam que tanto o PROFA quanto o Pró-letramento serviram como experiência para a formulação do PNAIC, no que diz respeito a um processo ativo de construção da alfabetização através das interações e aprendizagens significativas, com os usos sociais da leitura e da escrita. Contudo, o PNAIC se destaca, dentre as demais políticas, por ter assumido a vertente progressista da teoria do letramento, o que o torna um marco nas formações continuadas para professores alfabetizadores.

Algumas pesquisas viabilizaram a identificação de experiências que antecederam o programa e que revelaram aspectos da formação que foram particulares de cada contexto, bem como aspectos mais gerais que estarão presentes nas estruturas das políticas de formação continuada para alfabetizadores. Na Figura 13, ilustramos a localização, o período e o nome dos programas que marcam a produção de políticas de formação docente nas esferas estaduais e municipais.

**Figura 13** - Experiências de Políticas de formação continuada para professores alfabetizadores

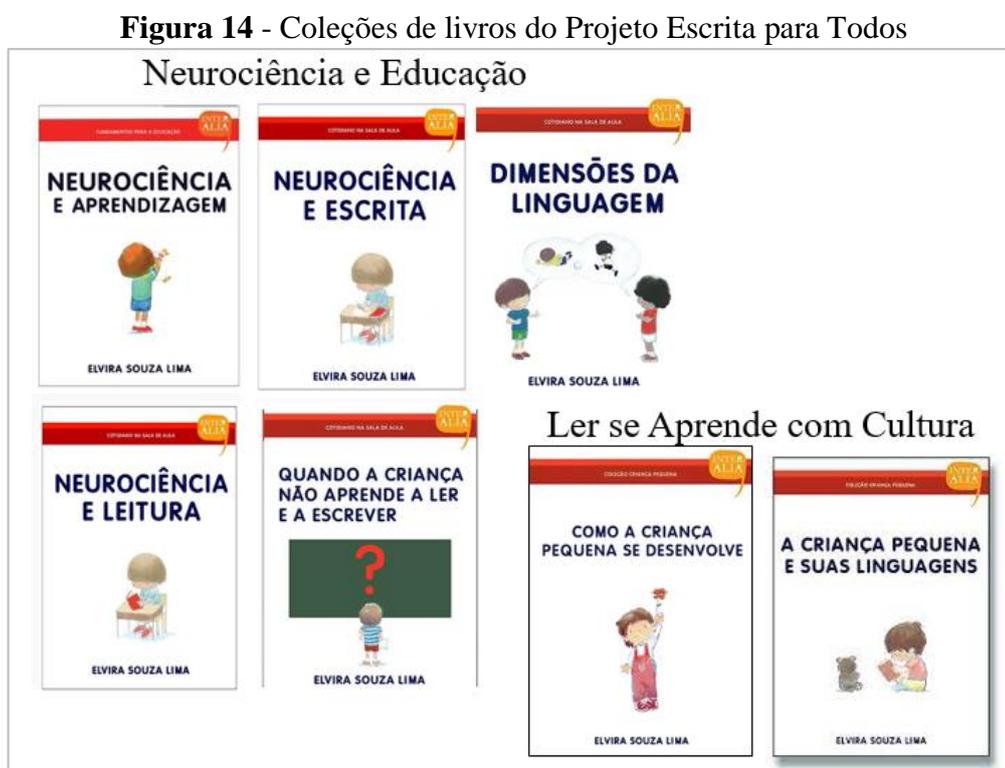


Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

No que tange ao particular, destacamos a experiência de Juiz de Fora, *Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal (2009-2011)*, levando em conta que o programa formativo surge baseado no diagnóstico das produções textuais de alunos de 29 escolas

municipais. Uma amostra dessas produções foi analisada por uma Professora Consultora em Educação e Desenvolvimento Humano, que, junto de uma equipe especialista da SE-JF, concluiu que os baixos índices de desempenho escolar eram frutos da ausência de práticas escolares adequadas para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita (Rofino, 2012).

Essa constatação gerou a formação continuada para professores alfabetizadores com encontros mensais de duração de quatro horas. O curso ficou conhecido como *Projeto Escrita para Todos*, e, segundo Rofino (2012), suscitava discussões teóricas e práticas acerca de temas atuais da alfabetização, que estavam presentes no material didático de autoria da professora consultora, sendo eles: dois dvd's e duas coleções de livros. Na Figura 14, podemos visualizar as capas das coleções de livros que foram entregues como material formativo aos professores.



Fonte: Lima (2011)<sup>47</sup>.

A primeira coleção, intitulada de *Neurociência e Educação*, era composta por cinco livros: “*Neurociência e aprendizagem*”; “*Neurociência e escrita*”; “*Neurociência e leitura*”; “*Dimensões da linguagem*”; “*Quando a criança não aprende a ler e a escrever*”. A outra coleção foi chamada de *Ler se aprende com cultura*, e possuía dois exemplares: “*como a criança pequena se desenvolve*” e “*a criança pequena e suas linguagens*”.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://elvirasouzalima.blogspot.com/2011/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Essa proposta de formação com ênfase na neurociência, no estímulo da memória e de uma rotina pedagógica focada na produção textual, é uma experiência que se distancia das que foram se consolidando durante as duas primeiras décadas do século XXI. Além do mais, Rofino (2012, p. 46) relata que, “apesar dos esforços da Secretaria de Educação em levar os resultados do PROALFA no município, as mudanças nestes resultados foram muito tímidas”.

Até porque uma formação baseada na neurociência favorece a aplicação de um método restritivo e engessado, limitado à codificação e decodificação, e que exprime desconsideração ao que realmente é prioridade no processo de alfabetizar. Para Frade (2020), os estudos realizados no campo das Neurociências trazem

[...] resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso traz poucas repercussões pedagógicas (Frade, 2020, p. 18).

Dessa forma, percebe-se que as contribuições da Neurociência para o campo da alfabetização não são superiores às de outras evidências científicas e tampouco substituem o acúmulo científico produzido pelas pesquisas em educação no que se refere ao ensino e aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Nesse sentido, notamos que a proposta da Professora Consultora diverge das concepções de leitura, de escrita e de prática pedagógica que comumente fomentam as políticas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Além do mais, nos questionamos se o material da formação foi produzido por intermédio do diagnóstico inicial ou se o mesmo já estava pronto, e o diagnóstico serviu apenas para justificar a implementação da política de formação, levando em conta que, na pesquisa realizada por Rofino (2012), está explícito que a formação derivou do diagnóstico inicial.

Para tentar responder essa pergunta, realizamos algumas pesquisas e verificamos que os materiais didáticos, do cursista professor e do aluno, estão disponíveis para compra no site de uma editora, que inclusive apresenta a experiência de Juiz de Fora como um caso de sucesso<sup>48</sup>. Mas obtivemos a resposta no blog da professora, que, através de uma publicação<sup>49</sup>, evidenciou que a formação tem por fundamento 25 anos de pesquisa e projetos educacionais. Sendo assim, o material não foi elaborado a partir do contexto da realidade da rede municipal de Juiz de Fora.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.edinteralia.com/escrita-para-todos>. Acesso em: 16 jul. 2024.

<sup>49</sup> A publicação está no anexo 2.

Outra experiência que se destaca no grupo de textos selecionados é o “Projeto Expertise em Alfabetização”, projeto de formação continuada formulado pela Secretaria de Educação de Belém do Pará. A concepção de alfabetização do projeto, segundo documento normativo, tem base no ensino da leitura e da escrita por meio de diferentes gêneros textuais, o que teoricamente se fundamenta na prática de interação entre o professor, o aluno e a situação de ensino-aprendizagem.

No entanto, na pesquisa de Pereira (2015), notamos que o planejamento da sequência didática formulada pelos atores que conduzem o projeto (Figura 15) se distancia das propostas de que a sequência didática é uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, evitando a lógica do processo de separar por compartimentos, de colocar em divisões menores os conteúdos e as capacidades, em outras palavras, elas devem englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais (Machado; Cristovão, 2006).

**Figura 15** - Planejamento de sequência didática



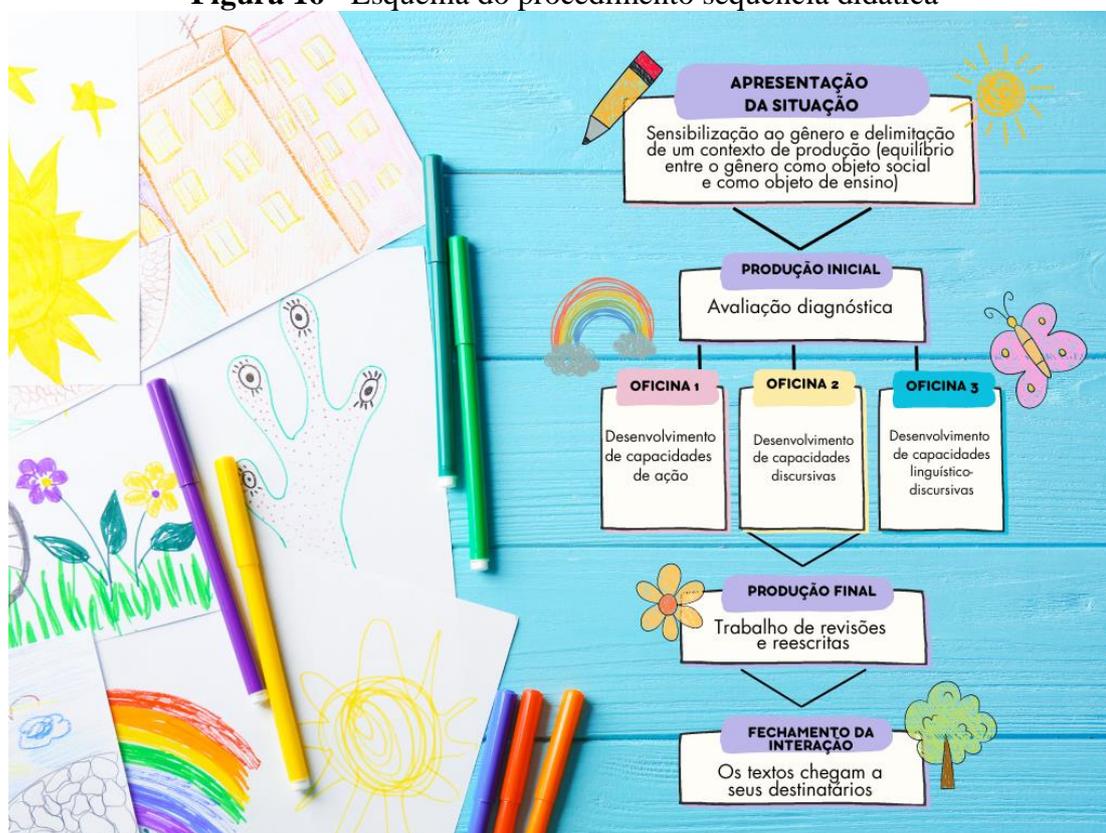
Fonte: Pereira (2015, p. 105).

No modelo proposto pelo projeto, há uma predominância de atividades que concebem a linguagem como expressão do pensamento, a qual entende que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A enunciação é concebida com um ato monológico, individual, que

não é afetada pelo outro e nem pelas situações sociais em que acontece. Essa concepção subsidia os estudos fundados na gramática normativa ou tradicional (Travaglia, 2008).

No contexto da alfabetização, majoritariamente, as sequências didáticas que são discutidas nas formações são aquelas que concebem essa modalidade de ensino como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly, 2004, p. 97). [...] “Tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly, 2004, p.97). Dessa maneira, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação (Travaglia, 2008). Por isso, o modelo de sequência didática correntemente refletido ou imposto nas formações que se baseiam no alfabetizar letrando está ancorado pela centralidade do texto, como podemos verificar na Figura 16.

**Figura 16** - Esquema do procedimento sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Com base nesses dados, verificamos que a proposta de sequência didática do Projeto Expertise em Alfabetização está fragmentada em atividades direcionadas para apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por meio da gramática tradicional, desprivilegiando a

discursividade e a textualidade, que são marcas da sequência didática com foco nos gêneros textuais.

A partir do modelo da Avaliação em Língua Portuguesa (Figura 17), elaborado pela equipe do Centro de Formação, aplicado mensalmente nas turmas de alfabetização, notamos que a formação continuada está alinhada com as concepções ascendente e descendente de ensino.

**Figura 17 - Modelo da Avaliação de Português**

**AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS - CI 1º ano**

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

**NOME:** \_\_\_\_\_

**IDADE:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**DITADO**

|                | <b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>     | <b>0 PUNTO</b> | <b>1 PUNTO</b> | <b>2 PONTOS</b> |
|----------------|-----------------------------------|----------------|----------------|-----------------|
|                | Título                            |                |                |                 |
| <b>1</b> _____ | Atende ao gênero textual          |                |                |                 |
| <b>2</b> _____ | Coerência                         |                |                |                 |
| <b>3</b> _____ | Coesão                            |                |                |                 |
| <b>4</b> _____ | Segmentação das palavras no texto |                |                |                 |
| <b>5</b> _____ | Ortografia                        |                |                |                 |
|                | Letra maiúscula                   |                |                |                 |
|                | Flexão de gênero                  |                |                |                 |
|                | Flexão de número                  |                |                |                 |
|                | Ponto final                       |                |                |                 |

**ESCREVA UM TEXTO BASEADO NA HISTÓRIA LIDA PELA SUA PROFESSORA**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Pereira (2015, p. 107).

A primeira concepção entende que leitura é decodificação e serve para extrair informações da escrita. O objeto de ensino é focalizado nas letras/palavras, frases e códigos. Na avaliação, a concepção ascendente está explícita na realização do ditado. Já a segunda, baseia-se na leitura enquanto ato que dá sentido, atribui sentido constrói/prever sentidos. Os objetos focalizados são o leitor e o texto. Nessa concepção, a criança aprende a generalizar, a fazer inferência, às vezes inadequadas, se não confirmar, apoia-se no “eu acho”. A produção do texto a partir da história contada pela professora envolve as suas concepções de ensino. Desse modo, observa-se que o letramento fica comprometido porque o aspecto procedimental (sequência

didática) e a avaliação são produtos que focam na instrumentalização da língua portuguesa, e não no uso situado da linguagem em contextos sociais (Travaglia, 2008).

É por meio desses pormenores, que parecem ser irrelevantes na análise de uma política, que conseguimos encontrar pistas de como ela incide na pedagogia para alcançar os seus objetivos. Os dois exemplos de experiência em políticas de formação continuada, mesmo apresentando particularidades em suas formulações, seguem a lógica de atender às necessidades de um mundo globalizado, que usa a fábula enquanto discurso para produzir perversidade nas relações concretas nos espaços escolares.

No que diz respeito à formação de professores, observamos o esvaziamento da teoria, que é substituída, em maiores ou menores proporções (a depender dos implementadores), por uso de técnicas. Nessa conjuntura, o que se tem identificado nas pesquisas científicas é que as formações continuadas para professores alfabetizadores são desenvolvidas a partir de cursos aligeirados, que têm como principal função reformular a prática docente por meio de treinamentos que possam melhorar os índices de desempenho escolar nas avaliações externas.

Essa é uma dimensão presente em todas as políticas de formação elencadas no mapeamento das produções acadêmicas. No caso do PNAIC, as universidades formadoras produziram um tensionamento de estabelecer reflexões das práticas educativas a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam a alfabetização e o letramento (Soares, 2012). Mas essas tensões não foram capazes de transformar as estruturas que organizam as políticas de formação, tendo em conta que elas são estratégia dos órgãos multilaterais que querem regular as economias dos países periféricos através dos setores sociais.

Logo, o que percebemos é que as formações continuadas para professores alfabetizadores derivam de uma racionalização instrumental que oferta, a partir do planejamento “orientado” e “sistematizado”, por meio dos materiais didáticos e dos processos formativos, um “pacote” de ações que operacionaliza os objetivos e executa cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, ou seja, com atividades que contemplem as habilidades e competências das avaliações externas, para que o resultado previsto seja atingido automaticamente (Saviani, 2019).

### **2.1.2 Avaliação externa, avaliação como forma de examinar a eficiência das políticas de alfabetização e avaliação escolar**

Os trabalhos que integram este eixo apresentam a avaliação em várias vertentes, desde a avaliação da aprendizagem até a avaliação como forma de criar ou analisar políticas públicas

educacionais. Como explica Saviani (2008), as políticas educacionais consistem nas decisões que o Estado adota em relação à educação, e, no caso do Brasil, com base nas orientações dos órgãos multilaterais, uma das decisões foi criar sistemas de avaliação.

O texto feito por Lucca *et al.* (2021), por exemplo, discutiu as políticas de alfabetização a partir dos documentos oficiais elaborados nos últimos anos (2010-2020), uma produção densa, com análises pontuais, que ilustram as mudanças da concepção sobre o ato de alfabetizar a partir das agendas educacionais estabelecidas pelos governos desse período. Ainda que as autoras não relacionem as modificações aos governos de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), na construção histórica e das passagens que marcam as alterações, fica implícito que a descontinuidade das políticas é oriunda das bases (ideológicas) partidárias que representavam o poder executivo.

Todavia, o trabalho buscou analisar um instrumento avaliativo elaborado por uma Secretaria Municipal de Educação, para ser utilizado nas práticas de reforço escolar. O recurso foi produzido através dos direitos de aprendizagem desenvolvidos pelo PNAIC<sup>50</sup>. No estudo, elas concluem que a finalidade do instrumental não avaliava apenas a aprendizagem dos alunos, ele também produzia a avaliação do desempenho docente. Nas palavras das autoras:

[...] tal instrumento não consiste apenas em um recurso avaliativo dos educandos, mas de certo modo, representa as expectativas que se tem das práticas a serem desenvolvidas pelo professor com um público específico, que são as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (Lucca *et al.*, 2021, p. 625).

Iniciar esse eixo com as problematizações de Lucca *et al.* (2021) é uma forma de evidenciar que, nos casos mais particulares de cada contexto escolar, a lógica do exame para avaliar alunos e professores foi sutilmente imposta, e agora tornou-se fenômeno estruturante no que se refere à condução das práticas de gestão escolar.

Destaca-se, também, nas produções científicas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que em 2005 foi reorganizado e passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a Provinha Brasil, instrumento que avalia o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolaridade.

---

<sup>50</sup> Ler “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” ou o ANEXO 1.

Com a criação do PNAIC, em 2012, surge a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi incorporada ao Saeb por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013).

A ANA foi tema central das pesquisas de Mareco e Silva (2021), Francisco (2017), Souza (2019) e Souza (2016). Em alguns trabalhos, podemos perceber que a ANA é uma estratégia de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar, mesmo o Documento Base afirmando que ela não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar estudantes.

A pesquisa de Francisco (2017) verificou que tanto a ANA quanto a Prova Brasil só avaliam leitura, em questões de múltipla escolha, não avaliando o letramento, o que pode gerar modelos de formações continuadas iguais às experiências de Juiz de Fora e Belém do Pará.

O estudo de Souza (2016) apresenta resultados de um projeto de intervenção, que teve como objetivo geral promover uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos em larga escala aplicados nas escolas. Mas, na verdade, o que a autora fez foi instrumentalizar os professores para que eles pudessem adequar suas práticas às habilidades e competências da Prova Brasil e da ANA. O mais relevante desse trabalho foi notar que os professores não conheciam as dinâmicas avaliativas que estruturam os moldes dos exames de larga escala para alfabetização. Algo que também foi constatado por Souza (2019, p. 169) no seu estudo de caso na Rede pública do Distrito Federal, como podemos observar no seguinte trecho:

[...] os professores, embora considerem a ANA importante, desconhecem suas finalidades e, talvez por isso ela venha sendo pouco utilizada e mostre-se inexpressiva no contexto escolar pesquisado. Percebemos com a pesquisa que a ANA por ser mal compreendida acaba não subsidiando a prática pedagógica docente em prol da melhoria do processo de alfabetização dos estudantes. E a sua aplicação acaba sendo reduzida a um mero cumprimento de uma exigência legal determinada pelo Ministério da Educação, sem valoração para mudança da prática pedagógica.

As duas situações resultam da expropriação do trabalho docente ocasionada pelo acúmulo de atividades que precisam ser executadas para elevar os índices educacionais. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Chaves (2022, p. 997), quando elas afirmam que,

No que tange ao trabalho docente, os efeitos da crise do capitalismo se traduzem, em larga medida, no aumento da exploração, do controle e da intensificação, o que corresponde a mais trabalho. O trabalho do/a professor/a é refém do neoliberalismo aplicado à educação. É consequência das políticas públicas que reformularam a legislação educacional pelo interesse em fazer mais com menos.

Posto que o professor é concebido como um mero aplicador de técnicas por essas políticas, a sua função não é de compreender a política em si, mas de executar o instrumental que eleve os índices de desempenho. Dada situação tende a ser mais regularizada nas experiências de Minas Gerais e Ceará, como podemos observar no estudo de Burgos *et al.*

(2020), que, ao defender o *accountability* educacional, as aponta como duas experiências exitosas em alfabetização.

As reformas desses dois Estados se baseiam na formulação de sistemas próprios de avaliação que geram informações sobre o desempenho dos alunos e operacionalizam os ajustes das práticas docentes para elevar os índices educacionais por intermédio das formações continuadas. No caso de Minas Gerais, essa ação instrumentalizada pelo governo é feita através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que é composto por três programas de avaliação em larga escala: o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Soma-se à política de avaliação estadual a de incentivos salariais, por meio do uso da avaliação externa e do pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que, através dos seus gestores, assinam o Acordo de Resultados (Burgos *et al.*, 2020).

Na experiência do Ceará, foi instituído o PAIC mediante a criação do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). A política foi organizada em cinco eixos: 1. Eixo de Gestão Municipal da Educação; 2. Eixo de Alfabetização; 3. Eixo de Avaliação Externa; 4. Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores; 5. Eixo de Educação Infantil. O processo avaliativo para esse programa ocorre por meio de dois tipos de avaliação: Provinha PAIC e Space-Alfa.

A Provinha Paic é diagnóstica e ocorre durante o primeiro semestre. Tem o objetivo de proporcionar uma análise da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas pelos municípios e escolas (Ceará, 2012). A Seduc assegura as condições para que as SMEs implementem essa avaliação nas escolas municipais, garantindo os instrumentos e a formação dos técnicos quanto à aplicação e disponibilizando o sistema *on-line* para a digitação dos dados das provas vinculadas à avaliação. Também é garantido a cada município um kit de informática para quem vai operar as ações, a fim de evitar problemas de ordem estrutural. O estado realiza, também, uma avaliação externa ao final do ano, o Space-Alfa, desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Seu objetivo central é servir de parâmetro para a avaliação dos esforços do estado e municípios na alfabetização das crianças. Diferente da Provinha Paic, o município não é envolvido na execução da avaliação. A elaboração, aplicação dos testes e consolidação dos resultados é de responsabilidade do CAEd/UFJF (Burgos *et al.*, 2020, p. 39-40).

No que diz respeito à responsabilização, a partir de recursos financeiros, o Estado formulou duas políticas: uma de vinculação da distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) a indicadores municipais e a outra através do Prêmio Nota Dez. No texto de Kolslinki *et al.* (2017), é possível compreender melhor a dinâmica das políticas do Estado do Ceará, por sua análise trazer elementos mais específicos da formulação. A sua

pesquisa analisa o impacto do uso do Indicador de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa) na política “Prêmio Escola Nota Dez”, evidenciando como o Estado define pontos de corte para a alocação de recursos, premiando as escolas de alto desempenho e apoiando aquelas de baixo desempenho.

Essas duas experiências são, para Burgos *et al.* (2020),

[...] accountability como um mecanismo de desenvolvimento da prática democrática por meio da publicização dos resultados e da responsabilização dos envolvidos na busca de eficiência e eficácia dos serviços públicos educacionais, as políticas de alfabetização dos estados de Minas Gerais e Ceará apresentam uma proposta de reforma mais ampla da educação, tendo como eixo o pacto social, por meio da disseminação dos resultados educacionais e da mobilização política e social em torno da problemática da alfabetização (p. 41-42).

Todavia, a partir de uma dimensão crítica, o que temos aqui são experiências de administração das crises pela qual a política econômica alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão, mantendo nas mãos da grande burguesia internacional (levando em conta que as políticas de avaliação em larga escala são impostas pelos órgãos multilaterais) o controle da situação e neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores (Saviani, 2019). O que há de democrático nesse processo? Isso visto que uma prestação de conta que nega a participação dos professores na formulação das políticas não pode ser chamada de um mecanismo de desenvolvimento de prática democrática.

Na verdade, esse modelo de avaliação, orientado para formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país ou estado, está convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, em função da busca de êxito nas provas, visando aumentar a pontuação no Ideb e no Pisa (Saviani, 2019, p. 290), o que distorce o princípio de educação normatizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sendo assim, dada situação tende a se aperfeiçoar com o avanço do gerencialismo na educação. Dessa forma, os textos que formam esse eixo evidenciam que as avaliações externas são os principais parâmetros na formulação da política em educação.

### **2.1.3 Análise da atuação dos atores sociais nas políticas educacionais de alfabetização**

Até aqui, a construção deste eixo temático é uma forma de explicitar que existem poucos trabalhos que analisam a atuação de outros atores, que não os professores, na implementação das políticas educacionais.

Esse eixo temático é formado por duas pesquisas: “Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidade da ação supervisora”, desenvolvida por Leirias (2012), e “A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras”, produzida por Miziara (2014).

A pesquisa de Leirias (2012) buscou responder à seguinte indagação: como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores? Em uma escola pública na rede municipal de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre - RS, a autora entrevistou a supervisão escolar e os professores dos Anos Iniciais, identificando que a

[...] ação supervisora na escola em estudo, encontra-se nesse momento marcada tanto por iniciativas que buscam a valorização dos professores, a construção de espaço para partilha e diálogo profissional (Nóvoa, 2011), quanto pelas contradições, desafios e condições objetivas de trabalho docente (2012, p. 105).

O destaque do trabalho de Leirias (2012) está na formulação da política de formação que surge a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. O Sistema Municipal de Ensino, através do Parecer nº 6/2008 emitido pelo Conselho Municipal de Ensino, estabelece diretrizes para elaboração ou reestruturação do PPP e Regimento Escolar das escolas que integram a rede. Durante a formulação do documento, os supervisores coordenaram os processos através do diálogo com os atores escolares envolvidos. Uma das ações estabelecidas era que a formação continuada também aconteceria na escola, ou seja, a partir das diretrizes emitidas pela secretaria, os atores escolares puderam organizar a política de cada escola e estabelecer o exercício democrático em um ambiente tão burocratizado. No decorrer do texto, foi possível verificar que os professores solicitaram formações com temas relacionados a outras dimensões que não fossem ensino e aprendizagem, como, por exemplo, arteterapia.

A experiência de Gravataí vai na contramão das formulações regulamentadas em torno das políticas de formação continuada para professores alfabetizadores. No entanto, como afirmar Leirias (2012), não está livre da influência dos contextos de reconfiguração do papel do Estado. Todavia, há uma normatização que parte dos atores escolares, que podem, coletivamente, direcionar as políticas educacionais para uma perspectiva crítica de educação. Por isso, a autora defende

a ideia de que a atuação do supervisor na escola requer a compreensão e a vivência do protagonismo docente nos projetos de formação, considerando as trajetórias de exercício profissional de cada sujeito. Uma ação supervisora que nesses contextos participe da construção de ambientes de cooperação e democracia, num processo permeado pelo diálogo na construção de uma formação libertadora para uma escola libertadora (Leirias, 2012, p. 106).

Tal assertiva revela o quanto é importante guiar o olhar científico para os demais atores que dinamizam as políticas educacionais e, com isso, analisar as fragilidades e as potencialidades de seus papéis para a promoção de uma educação possivelmente libertadora.

No que tange à pesquisa de Miziara (2014), percebemos que o estudo, ao buscar compreender a função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no Programa Além das Palavras, implantado no Estado do Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, segue os moldes do gerencialismo educacional. A autora verifica que “as coordenadoras de área, ao ‘vestirem a camisa do governo’, prestam-se, sem clara consciência disso, ao papel de agentes fiscalizadoras a serviço do próprio Estado que, assim, não precisa impor ostensivamente seu poder institucional de coação ao trabalho docente (em tese)” (2014, p. 241-242). O que demonstra que esse processo está imbuído da ideologia do mercado, que mantém o controle para garantir a racionalização, eficiência e eficácia das ações.

O estudo mostra que as coordenadoras de área foram contratadas para atuarem no programa, e, no decorrer da pesquisa, a autora explicita que a ausência dos conhecimentos teóricos e práticos em torno da língua portuguesa (mesmo as participantes tendo formação superior) contribuiu para o exercício de atividades de caráter burocrático e trivial. Além do mais, foi percebido que elas (as coordenadoras) “difundem, pois, a ideologia que interessa ao poder instituído, na busca de máxima eficiência e produtividade das escolas e professores sob sua responsabilidade e essa ideologia vem mascarada pelo argumento da razão técnica” (Miziara, 2014, p. 242).

Como fecho desse eixo, afirmamos que as políticas podem estar mais à direita ou mais à esquerda, dependendo do grupo que as concebem e dos atores que as executam nas escolas. Contudo, elas ainda são produções da classe burguesa, e reconhecer esse fato é uma das prerrogativas para se produzir a luta de classe.

#### **2.1.4 Análise da implementação das políticas educacionais (planejamento, execução e avaliação)**

Neste eixo, os textos apresentam análises sobre a implementação das políticas educacionais de alfabetização, destacando-se, enquanto objeto de estudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa Mais Alfabetização. Os autores realizaram seus trabalhos tendo como base os dispositivos legais da educação brasileira (Fernandes; Colvero, 2019; Constant, 2022; Moraes, 2019; Vieira, 2009), principalmente aqueles que se constituíram a partir dos anos de 1990,

oriundos do processo de redemocratização, mas não livres das tendências das políticas neoliberais que invadiram a América Latina por imposição da dimensão econômica do imperialismo capitalista.

As análises dão ênfase à execução da implementação e dos resultados que as políticas geraram em um determinado tempo e espaço. O conhecimento estruturado por esses estudos evidencia o quanto a produção das políticas educacionais está alinhada com os interesses globais das economias hegemônicas, bem como com os jogos partidários, que realizam ações instrumentalizadas para fins particulares de determinados grupos políticos. Nesse sentido, os trabalhos revelam os movimentos que os atores políticos promoveram durante a execução das políticas educacionais. Movimentos que ora indicam as contradições de fundamentos teóricos e práticos que tornam a execução da política, por vezes, particular ou semelhante a outras experiências, ora nos possibilitam enxergar o quanto o aprofundamento das tendências neoliberais está tentando homogeneizar as relações escolares do ciclo de alfabetização no território brasileiro.

Nos estudos que analisaram as experiências da implementação do PNAIC em São Paulo (Di Giusto *et al.*, 2021) e em Recife (Nascimento; Santos, 2019), observamos com mais nitidez que os atores que produzem as políticas educacionais de alfabetização não consideram as especificidades dos territórios e dos múltiplos contextos econômicos, sociais e políticos que interferem nas realidades escolares de um país de dimensões continentais. Em outras palavras, as propostas para alfabetização continuam distantes dos interesses e necessidades das classes populares e as decisões continuam sendo tomadas por pessoas que estão fora da área da educação (Kuenzer, 1999).

A relevância das pesquisas está em demonstrar as fragilidades da política quando ela chega na escola, ou seja, no público que deveria ser atendido – as crianças em processo de alfabetização. No caso de São Paulo, a rede já havia estabelecido uma formação continuada de professores para séries iniciais anterior ao PNAIC, o que causou um conflito teórico-metodológico em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica no processo educativo, que, segundo a pesquisa, provocou a rejeição das professoras alfabetizadoras ao programa. As autoras evidenciam que os dados do estudo indicam

[...] também que houve rejeição, desmotivação e desinteresse dos professores pelas propostas, materiais didáticos e cursos de formação do Pnaic, motivados especialmente por fatores como: falhas no planejamento e execução do programa, relacionados à descontinuidade dos cursos; falha no acesso a materiais de apoio; critérios para escolha dos participantes (não adaptados ao contexto do município, excluindo coordenadores e jovens professores); e, sobretudo, entendimento parcial ou desvirtuado da proposta de trabalho (devido a valores e referências anteriores dos

agentes, como as atividades com consciência fonológica, confundida com método fônico); além da crença de falta de interesse do governo pelo programa (Di Giusto *et al.*, 2021, p. 2.173).

No entanto, um fato que é mencionado pelas autoras, mas que não é aprofundado ao longo da pesquisa, foi a mudança da gestão municipal de Gilberto Kassab<sup>51</sup> (PSD) para Fernando Haddad<sup>52</sup> (PT), em 2013, que configurou em um conjunto de alterações dos agentes implementadores das políticas educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo. Visto que as autoras relataram, também, que os agentes tiveram que se apropriar das ações do PNAIC com o programa já em andamento. Por ser uma política de governo, os agentes foram substituídos com a mudança de prefeito e não tiveram como alinhar as ações da rede com as ações do programa, o que dificultou ainda mais o processo de adesão e de implementação.

Essa é uma dimensão basilar para analisar a implementação das políticas. Isso porque, no campo da teoria educacional, as relações entre educação e política, para além do alcance da mera – e indesejada – atuação política partidária na prática educativa, é especificidade indissociável da educação (Saviani, 2019). Nesse sentido, caso esse fato tivesse sido investigado durante a pesquisa, os dados poderiam ser outros, ou de outra natureza, que não somente pedagógica. Até porque “a crença de falta de interesse do governo pelo programa”, como apresentado pelas autoras anteriormente, é questionável, considerando-se que a política foi formulada pelo mesmo partido.

Na experiência da rede municipal de educação de Recife (Nascimento; Santos, 2019), os autores notaram que houve uma articulação entre os documentos nacionais e estaduais que versam sobre a alfabetização, no que diz respeito às metas 2 e 5 do Plano Municipal de Educação de Recife (Pmer) (2015-2025), com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com a Portaria de nº 867, de junho de 2012, que institui o PNAIC. Realizar essa análise documental possibilita identificar as potencialidades e as fragilidades das formulações legais que operam as políticas públicas de educação, assim como as relações que são estabelecidas pelo regime de colaboração entre os entes federativos.

Nascimento e Santos (2019) apontam alguns problemas de execução da política que se assemelham com a experiência de São Paulo. São eles: a ausência de “parceria” entre os alfabetizadores de Recife e a gestão escolar na administração dos materiais didáticos, o baixo

---

<sup>51</sup> Em 2008, Gilberto Kassab, do Partido Social Democrático (PSD), com 60,72% dos votos, tornou-se o primeiro e único prefeito reeleito da história de São Paulo (2006 a 2012).

<sup>52</sup> Em 2012, Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito prefeito do município de São Paulo, vencendo no segundo turno o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra.

envolvimento da comunidade escolar na condução das ações do PNAIC, o desdobramento das obrigações do SISPACTO<sup>53</sup> e a irregularidade do pagamento das bolsas.

Explicitar essas duas experiências nos permite destacar a fragilidade do regime de colaboração no processo de implementação da política. Exemplos disso repousam nas decisões de acompanhamento das escolas, na fragilidade de formar uma equipe local, no atraso do pagamento das bolsas, nos longos períodos sem formação, na demora da entrega do material didático e na escolha do sábado para as formações continuadas a fim de reduzir custos com a contratação de professores substitutos.

Em contrapartida, a experiência do Ceará com o PAIC, que é anterior ao PNAIC, se revelou para o Brasil como um verdadeiro “caso de sucesso”. Os baixos índices educacionais cearenses indicados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003<sup>54</sup> provocaram uma ação política estadual para melhorar o desempenho dos alunos. Criaram, em 2004, um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC) e a Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc-CE).

Os objetivos desse Comitê eram: (i) realizar um diagnóstico da realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental nas escolas públicas de 48 municípios; (ii) analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; e (iii) observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores do Estado (Marques *et al.*, 2009, p. 277).

O diagnóstico revelou que apenas 40% dos alunos participantes foram considerados alfabetizados. A realização de pesquisas para investigar as condições do trabalho docente e a formação das professoras alfabetizadoras deram as evidências necessárias para o surgimento do PAIC.

A principal estratégia utilizada pelo programa foi a realização periódica de avaliações de desempenho dos alunos matriculados na 2ª série (ou equivalente). A concepção de avaliação passou a ser de caráter formativo (Scriven, 1991) e integrou quatro aspectos: utilidade,

---

<sup>53</sup> Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO que integrou o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO era acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Tratou-se de uma importante ferramenta tecnológica, que proporcionou transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto.

<sup>54</sup> 55% das crianças do Estado do Ceará demonstraram ter competência abaixo do nível desejado, apresentando graves dificuldades para ler e compreender textos simples, curtos e escritos na ordem direta (Marques *et al.*, 2009, p. 277).

viabilidade, precisão e ética. As atividades avaliativas eram elaboradas com a intenção de oferecer aos alunos um protocolo adaptativo, isso significa que o nível de dificuldade das atividades crescia à medida que os alunos demonstravam ser capazes de realizá-las.

No texto de Marques *et al.* (2009), não foram mencionadas as mudanças nas condições de trabalho e na formação docente, todavia, notamos que o processo educativo era condicionado pelos resultados das avaliações. Kasmirski *et al.* (2017), ao discutirem se o PAIC garantiu a equidade perante as desigualdades educacionais, revelam que a política era pautada pelo modelo de controle e vigilância, isso significa que os processos e os resultados eram rigorosamente mantidos em uma “cadeia de vigilância com o apoio para reestruturação de ações que partia da Seduc, intermediada pelas Credes e secretarias municipais, que chegava às escolas e sala de aula” (Kasmirski *et al.*, 2017, p. 858), ação que não aconteceu nas experiências de São Paulo e Recife. Sendo assim, quanto maior for o controle, melhores são os resultados.

De modo geral, verificamos que a dimensão do planejamento e da organização das políticas, considerando os vários contextos escolares, não é tema substancial nos trabalhos selecionados. Um dos motivos é a ausência de uma formulação colaborativa entre os entes federativos, em especial, com os atores que estão na escola e em sala de aula. Os municípios não formulam as políticas, eles apenas são executores e implementadores das ações.

Além disso, percebemos que, por serem formuladas por uma vertente, na qual valores e instituições são entendidos como frutos da interação humana, há uma falsa ideia de que os atores envolvidos nas ações conseguem interferir na estrutura daquilo que foi fomentado. Em outras palavras, por mais que haja interferências dos atores e das instituições nas diversas escalas, as bases que solidificam as políticas educacionais de alfabetização não foram alteradas, considerando que elas estão alicerçadas por uma lógica empresarial.

No entendimento de Geglio (2015), as políticas estão envoltas por complexas dinâmicas de regulamentação e de regulação, isto é, existe uma intrincada relação entre o que é proposto e o que é concretizado nas proposições para os sistemas educativos. Isso implica dizer que as pesquisas apresentadas neste tópico estão mais alinhadas com a performatividade dos processos de execução do que com uma transformação estrutural que se alinhe com a emancipação dos filhos e das filhas da classe trabalhadora.

### **2.1.5 Compreensão das concepções de alfabetização, de leitura, de escrita, de trabalho pedagógico e de letramento empregadas nas políticas educacionais de alfabetização**

Os textos deste eixo buscaram investigar as concepções de alfabetização e de letramento que integram a elaboração das políticas educacionais. Observamos que as concepções mencionadas norteiam as práticas de leitura, de escrita e o trabalho pedagógico do professor.

A pesquisa de Miguel (2015) buscou analisar as concepções e as práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André - SP. A autora parte do princípio político e pedagógico que “a alfabetização das crianças pequenas na Educação Infantil é um processo que se inicia muito antes do Ensino Fundamental” (p. 12). Para construir seus argumentos, ela se fundamentou em Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2004) e Lerner (2002) para realizar a discussão no campo da alfabetização. No que se refere à questão das políticas públicas e à perspectiva pedagógica do trabalho na Educação Infantil, sua base foram Oliveira (2014) e Kramer (2006). A partir da sua pesquisa, verificou-se que

O modo como as formações têm sido oferecidas para os professores da rede de ensino do município tem acentuado a falta de clareza quanto às diretrizes da política pública educacional proposta para o currículo das escolas de Educação Infantil. A opção da gestão foi por formações fragmentadas, como temáticas diferentes para a Educação Infantil (Miguel, 2015, p. 136).

A autora revela que as escolhas feitas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação focavam em temáticas como culturas infantis, de brincar, dos tempos e espaços escolares, excluindo a discussão sobre a leitura e a escrita nesse contexto.

Notamos que seu estudo explicita uma tensão muito latente nas redes municipais que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, que é o lema da alfabetização na Educação Infantil. A forma como a autora discute as práticas de leitura e escrita não compromete a ludicidade e a interação que é própria dessa etapa de ensino.

No entanto, a teoria da psicogenética teve uma compreensão equivocada de aprendizagem natural da leitura e escrita e ela, junto ao conceito de letramento, fez com que as especificidades em relação à alfabetização fossem de certa forma desprezadas. Então, estudos voltados para a faceta linguística envolvendo a apropriação do SEA, o sistema notacional e a consciência fonológica, assim como para a alfabetização na perspectiva interacionista e discursiva retomaram o debate. Em relação ao letramento diversas perspectivas e conceitos foram representados, o que comprova que não há um consenso das teorias para alfabetização e letramento (Santos, 2017, p. 222).

A partir desse contexto apresentado por Santos (2017), é preciso considerar que alfabetização e letramento são temas complexos, principalmente, na Educação Infantil, que, historicamente, busca se firmar enquanto etapa de ensino que concebe a criança como sujeito

histórico e de direito. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil, essencialmente, deve estar comprometido com as fases de desenvolvimento do infante e com práticas que possam contribuir na integralidade de sua formação. Com isso, a leitura e a escrita devem ser compreendidas por meio de concepções que estejam mais próximas de pesquisas ligadas ao universo infantil, como o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma,

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto [...] Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (Brasil, 1998, p.121).

Diante dos apontamentos, concordamos com Miguel (2015) que é necessário rever os temas dos processos formativos para Educação Infantil, inclusive para ampliar os que já são oferecidos pela Secretaria. Mas entendemos que as teorias utilizadas pela autora para a promoção da alfabetização na Educação Infantil tendem a reproduzir a aprendizagem da leitura e da escrita por práticas educativas com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas.

A pesquisa de Santos (2017) analisa a implementação das diretrizes do documento Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013), que delimitou o Ciclo de Alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Durante a investigação, a pesquisadora conseguiu constatar que “a concepção do alfabetizar letrando que compreende a tecnologia da escrita e a compreensão e produção textual, bem como os usos e funções da leitura e escrita em situações comunicativas na sociedade” (Santos, 2017, p. 222) é a concepção que norteia a reorganização curricular de São Paulo.

Já o estudo de Toni (2017) buscou analisar a concepção dos professores alfabetizadores por intermédio de seus discursos sobre o trabalho pedagógico produzido na Rede Municipal de Santa Maria - RS. A autora comenta que,

[...] ao analisar a concepção das professoras alfabetizadoras, percebeu-se no discurso a presença do trabalho pedagógico, mas ao falarem sobre os sentidos produzidos sobre

o seu trabalho, estes não se perceberam como trabalhadores, em nenhum momento houve sentido referente a trabalho, ao contrário o que houve foi a negação da centralidade do trabalho como sendo este responsável por seu sustento (2017, p. 82-83).

Toni (2017) evidencia descobertas importantes sobre o discurso do trabalho pedagógico. Não obstante, a sua forma de analisar não buscou compreender o porquê de as professoras produzirem tal discurso. Embora o seu trabalho esteja fundamentado no materialismo histórico dialético, a autora não identificou quais processos foram determinantes para a negação do trabalho pedagógico. E fez a seguinte conclusão:

Como pode o professor negar o seu trabalho, sendo este trabalho pedagógico. Destaca-se aqui o papel da consciência sobre sua condição de trabalhador. Ao meu ver, não há como efetivar o trabalho pedagógico se eu não o entendê-lo como meu trabalho, bem como não há como efetivar o trabalho do professor se este não for pedagógico. Logo, não há como se produzir a práxis, antes desta precisa-se reconhecer a categoria do trabalho, sua história, e as condições materiais nas quais ambas se fundamentam (Toni, 2017, p. 83).

Essa é uma afirmativa que indica um ponto de vista, e não um dado científico. A autora não considerou que na sociedade capitalista, para além da subsunção formal do trabalho ao capital, que já é suficientemente trágico para degradar o trabalho, há o processo concreto de trabalho em si, ou seja, em lugar do trabalhador livre, temos agora o trabalho forçado, que conseqüentemente se expressará formalmente na concretude no desempenho e no comportamento pessoal de cada trabalhador (Paro, 2022). Nesse sentido, faltou no interior do processo investigativo compreender o que levou as professoras a proferirem tais discursos sobre o trabalho pedagógico.

Em síntese, o foco na leitura e na escrita, já tomando como ponto de partida a emergência das práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, fez a autora desconsiderar dimensões que são essenciais nessa etapa de ensino, como, por exemplo, as práticas do cuidar e do brincar.

Em linhas gerais, este eixo evidencia que as concepções de alfabetização e letramento se tornam objetos essenciais para entender como a pedagogia serve à política e a política se serve da pedagogia. Nos textos sobre formação de professores, as concepções são também problematizadas e aparecem com análises que nos permitem entender o alinhamento entre política e pedagogia para atender às demandas de uma educação globalizadas. Dessa maneira, identificamos que a concepção que predomina nas políticas educacionais de alfabetização é a que propõe a associação entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Como já citamos na introdução deste trabalho, o primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não

apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Soares, 2004).

Os eixos produzidos neste estado de conhecimento foram uma forma que encontramos para abranger as várias dinâmicas que a investigação científica proporciona em torno de um objeto. Este capítulo, além de revelar as produções sobre políticas educacionais de alfabetização, também nos possibilitou construir alguns diálogos que não se esgotam por aqui, pois eles continuam ao longo dos capítulos.

Dito isso, informamos que o próximo capítulo é a base de nossa crítica. Nele iremos evidenciar os nossos expoentes e os nossos posicionamentos científicos para que não nos percamos no meio do caminho.

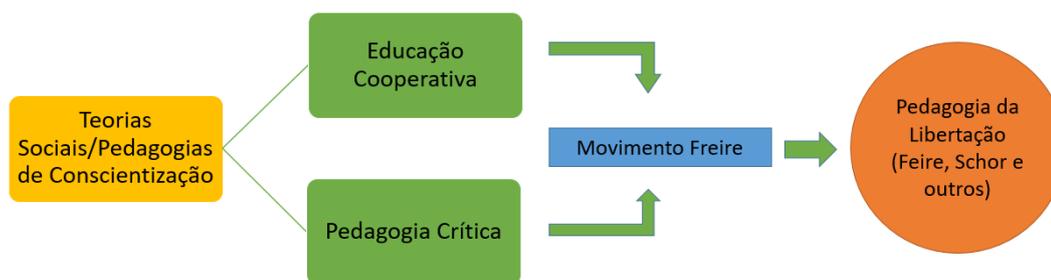
### **3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PENSAR AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA**

*Os meus dias começam muito cedo porque trabalho em municípios circunvizinhos ao da minha residência. A minha chegada na escola é sempre seguida de muitos abraços e “bons dias”. Ao acompanhar as práticas educativas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas quais, eu interajo com elas e com os alunos e as alunas, percebo o empenho das crianças em evidenciar que fizeram as tarefas, que aprenderam algo novo e que estão lendo melhor. A pergunta que eu mais ouço é: “Quando o Senhor irá nos chamar para fazer leitura?”. E essa é uma pergunta encharcada de entusiasmo, de expressões e de movimentos que marcam a vontade de ser mais. E ser mais não no sentido de ser melhor do que o outro, mas para si mesmo. No retorno para casa, sempre faço o exercício de pensar como foi o meu dia e o dia dos sujeitos sociais com quem eu estabeleci diálogo. Longe de querer romantizar à docência, chego à conclusão, no quanto a escolar é um lugar significativo para as crianças. E me pego pensando na boniteza que é a escola.*

Iniciamos o capítulo com esse relato pessoal, para anunciar que o nosso olhar científico é guiado pela esperança ontológica freiriana, posto que a sua esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. A narrativa expressa uma experiência de comprometimento com a educação pública e com os filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras em processo de formação. Compromisso esse “com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização das pessoas, responsabilidade com estes, com a história” (Freire, 1979, p. 09).

E, que não pode se dá fora da boniteza, que neste estudo é concebida como categoria de análise ética-estética-política-pedagógica-filosófica-antropológica da epistemologia formulada por Paulo Freire. E, para além disso, entendemos que uma prática transformadora organizada a partir da luta de classe precisa ser guiada pela boniteza da ação-reflexão-ação, uma vez que a exploração do trabalho é resultado da maldade do capitalista (Paro, 2020).

Para conseguir promover esse momento de ação-reflexão-ação, estamos nos orientando por meio das Teorias Sociais da Educação provenientes das Pedagogias da Conscientização que são constituídas por alguns subgrupos. Em um desses subgrupos, estão os autores que se encontram entre a Educação Cooperativa e as Pedagogias Críticas, denominadas de Pedagogias da Libertação. É nesse subgrupo que está situado o pensamento de Paulo Freire e sua Teoria, a qual propõe vincular a teoria com a prática e defende o desenvolvimento de “um processo de conscientização sociocultural” em que os estudantes adquirem a consciência das problemáticas concretas existentes em seu contexto histórico-social-cultural e libertam-se da dominação das classes dominantes (Bertrand, 2001). Nesse contexto, a Figura 18 representa a dimensão epistemológica do nosso trabalho.

**Figura 18** - Esquema Teórico

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bertrand (2001).

Por isso, nos aproximamos das contribuições de Freire e da Pedagogia Histórico-Crítica para que a nossa forma de fazer ciência seja engajada com a transformação das políticas educacionais e com um processo de conscientização sociocultural.

### 3.1 EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM PAULO FREIRE

Educação e política são duas categorias centrais da proposta pedagógica emancipatória de Paulo Freire, presentes no conjunto de toda sua obra. Trata-se dos fundamentos da sua pedagogia, primordiais para o processo de conscientização e transformação dos indivíduos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e igualitária. No entender de Paulo Freire, é a conscientização que promove tanto a autorreflexão do indivíduo como o engajamento político das camadas populares na luta pelos seus legítimos direitos. Porém, para alcançar esses propósitos, o processo educativo deve contribuir para que as pessoas possam superar o estado da consciência intransitiva (ingênua), para então atingir a consciência crítica. Isto é, aquele estágio da consciência que não se satisfaz com as aparências, que reconhece que a realidade é mutável, supera preconceitos, é autêntica e nutre-se do diálogo para a superação da alienação que predomina nas sociedades classistas.

O próprio Freire também nos lembra de que, assim como a conscientização, a mudança é um tema gerador que caracteriza sua *práxis* educativa (Freire, 1989; 1996; 1989; 2005). A conscientização faz do homem um ser transcendente, capaz de poder discernir sobre sua temporalidade, sua cultura e sua historicidade. “Criando e recriando, integrando-se nas condições do seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura” (Freire, 1989, p. 85-86). Educação e mudança precisam ter, como ponto de partida, a compreensão da realidade (Freire, 1989; 1996; 1989; 2011; 2005; 1989; 1979; Scocuglia, 2006; Ferreira;

Hermida, 2021). Analisando as possibilidades e limitações da educação, o autor propõe um pensamento pedagógico que conduza os educadores a se engajarem política e socialmente na luta pela superação das estruturas opressoras da sociedade capitalista (Freire, 1989). Por entender que essa concepção de educação tem um papel preponderante em favor da transformação social dos indivíduos rumo à construção de uma sociedade mais igualitária e mais solidária, ela ficou caracterizada como pedagogia emancipatória.

A tarefa de conceituar “educação” e “política” e seus fundamentos é essencial para a compreensão dos sentidos epistemológicos e políticos dessas categorias, tendo em vista a importância do domínio desses conhecimentos para assegurar uma formação político-pedagógica que coloque no horizonte a vocação para *ser mais*, sendo esse *ser mais* a expressão da natureza humana que se faz fazendo-se na História. Para Freire (2021), a vocação de *ser mais* é a que historicamente possibilita o processo de humanização dos homens e mulheres, a que permite formar seres sociais e históricos livres, com possibilidades de decisão, de escolha e de autonomia.

Falar de educação e de política na obra de Paulo Freire nos remete, necessariamente, à vida do próprio autor, posto que sua trajetória tem uma relação direta e intensa com sua própria obra. A indissociável relação existente entre educação e política em Freire (2005; 1996; 1989) está diretamente condicionada aos diversos momentos que o autor vivenciou ao longo de sua trajetória, seja em suas origens e/ou nos primórdios profissionais no Nordeste do Brasil, seja no exílio forçado (na América Latina, na Europa e na África), ou quando volta do exílio e se assenta profissionalmente em São Paulo, na região Sudeste do país, em 1980.

Apesar da sua formação em Direito, ficou internacionalmente conhecido pelas suas experiências com a alfabetização de adultos em diversas vivências práticas realizadas no Nordeste. A experiência que deu projeção internacional a Freire, proporcionando-lhe maior notoriedade, aconteceu na cidade de Angicos, município no Rio Grande do Norte, onde 75% de seus habitantes eram pobres e analfabetos. Essa iniciativa, inédita e genial de Freire se deu, na prática, com a educação de adultos analfabetos, fundamentada em um método próprio e peculiar que conseguiu alfabetizar cerca de 400 jovens e adultos. Esse fenômeno ganhou notoriedade internacional, por ter conseguido concluir todo o processo de alfabetização em 40 horas de aula. Além desse logro, seu método também tornava seus alunos cidadãos, conscientes de seus direitos, e dispostos a defendê-los de maneira democrática.

Na origem de suas experiências, Paulo Freire foi um educador humanista e um cristão progressista. Com o passar do tempo, se aproximou dos fundamentos do materialismo histórico

e dialético através da Teologia da Libertação<sup>55</sup>. No final da sua vida, sua obra dialoga também com a perspectiva pós-moderna progressista. Portanto, ao nos *debruçarmos* perante sua obra, nos restou claro a existência de um progresso nas suas ideias pedagógicas, concomitantemente à evolução da sua vida e às suas diversas experiências políticas (Scocuglia, 2006; Weffort, 2021).

Ao nos *debruçarmos* perante a história do ideário pedagógico de Paulo Freire, é possível verificar que da sua obra emana uma compreensão dialética da história, para a qual a educação ocupa um lugar preponderante. Isso impõe reconhecer o papel da educação, não como sendo a solução para os problemas do mundo, mas como o elemento fundamental para a sua reinvenção. Nessa perspectiva, prevalece a *compreensão da história como possibilidade*, na qual não há espaços para interpretações mecanicistas (Freire, 1996). Destarte, o autor se distancia da noção de Nova História,<sup>56</sup> para a qual as diferenças sociais, políticas, culturais e econômicas (dentre outras) são inexistentes ou carecem de sentido. Essa perspectiva histórica nos remete à realidade fenomênica, imediata, pautada pelas visões parciais e subjetivas dos sujeitos. Para o autor,

Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade (Freire, 1996, p. 19).

Ao compatibilizar aspectos essenciais da modernidade com conceitos centrais da pós-modernidade progressista, emerge sua compreensão dialética da realidade, na qual confrontos e conflitos requerem a restauração e ressignificação profunda da radicalidade:

A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (Freire, 1996, p. 19).

---

<sup>55</sup> A Teologia da Libertação foi um movimento social e eclesial que surgiu no interior da Igreja Católica na década de 1960. Esta importante corrente teológica cristã nasceu depois do Concílio Vaticano II (1961) e da Conferência de Medellín (1968), e procura interpretar os ensinamentos de Jesus Cristo colocando-os a favor da libertação das injustiças econômicas e sociais dos pobres e dos oprimidos. Para Lowy (2000), trata-se mais de um fenômeno amplo e profundo do que de uma simples corrente teológica – um movimento social que na América Latina teve consequências políticas de grande alcance.

<sup>56</sup> A Nova História foi uma corrente historiográfica surgida na França nos anos da década de 1970, que trivializa toda forma de interpretação coletiva.

As ideias supracitadas, além de provocadoras, evidenciam a compreensão crítica do autor a respeito da história e da educação. Por isso, consideramos equivocadas as perspectivas reducionistas que afirmam que o principal legado de Freire foi o seu método de alfabetização, e, também, inferimos neste tópico, que associar a pessoa, a figura e o legado de Paulo Freire só a um método, é reduzir e restringir o pensamento dele (Scocuglia, 2006; Gadotti, 1996; Weffort, 2021).

Além de um método, o que Freire criou foi uma proposta pedagógica que sensibiliza, que dialoga, que parte das relações humanas e da cultura da comunidade envolvida. Mapeia o universo do aluno para que a educação faça mais sentido para quem aprende, para que, de fato, haja uma identificação dos conteúdos trabalhados em aula com a realidade do próprio educando, ou seja, os conteúdos são definidos a partir do seu universo, favorecendo que este realize a sua leitura do mundo. Uma leitura do mundo que, associada ao domínio da leitura e da escrita – ferramentas essenciais para se ter acesso ao conhecimento – é colocada a favor da transformação social, visando superar as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Paulo Freire também esmiuçou os porquês dos sectarismos na ciência, a falta de aproximação entre arte e política, entre política e educação, entre educação e cultura. A grande pergunta suscitada é: por que acontece a fragmentação do conhecimento? O fato é que, incontestavelmente, a obra ímpar e genial de Paulo Freire se constitui em uma autêntica pedagogia emancipatória, essencialmente humanista, colocada a favor da superação das desigualdades sociais, culturais e econômicas (Freire, 1989; 1996; 1989; 2011; 2005; Scocuglia, 2006; Weffort, 2021).

Feitas essas considerações, a fim de atender ao nosso propósito, conceituaremos “educação” e “política” na obra de Freire, cujo conceito de educação está diretamente atrelado à *Teologia da Libertação*, com a qual sempre manteve uma relação pedagógica intensa. Isso porque seus fundamentos são absorvidos pelo ideário pedagógico de Freire, ao ponto de muitos especialistas considerarem que sua produção intitulada *Pedagogia do Oprimido* seria a versão educacional da *Teologia da Libertação*, culminando por concretizar, dessa maneira, uma autêntica *Pedagogia da Libertação*.

Ao discorrer sobre a importância da educação para o processo de formação humana, Freire (1989) nos adverte que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (Freire, 1989, p. 34).

Mais adiante, o autor acrescenta:

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria 'coisificar' as consciências (Freire, 1989, p. 34).

Ao falar sobre educação, Freire (1989) nos lembra de que se faz necessário que haja, de fato, uma construção coletiva no sentido de superação dos estreitos limites das sociedades fechadas, pautadas pela conservação do *status quo* e dos privilégios da classe economicamente dominante – ambos postos a serviço da reprodução da dicotomia: trabalho manual e trabalho intelectual. Freire (1989) sustenta que para superar o pensamento ingênuo, que caracteriza a Educação nessas sociedades fechadas, precisamos desmitificar a realidade mitificada, estanque e a-histórica (consciência ingênua), de modo que o sujeito histórico possa reconhecer que essa mesma realidade pode ser mutável. Assim, é possível separar essência e aparência, permitindo substituir explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, e superar preconceitos, repelindo toda transferência de responsabilidade e de autoridade em troca da indagação, do diálogo e da verdade (Freire, 1989).

Uma educação assentada no desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva, precisa acreditar na liberdade, porque ela (a liberdade) é um pré-requisito para *ser mais* e para que os seres humanos se movam no seu tempo e no seu espaço para o cumprimento de sua *vocação*, pois, como bem nos lembra Freire: “A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce” (Freire, 1996).

A proposta educativa de Freire, cuja finalidade primordial se traduz em uma *Pedagogia do Oprimido* ou da Libertação, tem como principal característica a discussão das problemáticas concretas existentes nos contextos históricos, sociais e culturais das sociedades, no sentido de despertar nas pessoas sua consciência crítica, a partir do reconhecimento da sua condição de oprimidos. Pelo debate promovido no processo educativo, os educandos podem reconhecer seus direitos enquanto cidadãos, e buscar conhecimentos favoráveis ao entendimento dos problemas que afetam diretamente a comunidade. Abrindo-se, dessa maneira, possibilidades para apresentar soluções efetivas para a superação da situação de opressão da grande parcela desfavorecida social e economicamente, excluída e explorada à exaustão – os esfarrapados do mundo.

Uma perspectiva libertadora deveria ser capaz de definir alternativas reais e concretas de superação da opressão e da alienação que assolam os oprimidos, como formas de resistência que possam vir a libertar a classe trabalhadora da dominação à qual se encontra historicamente submetida. Essa perspectiva concebe a educação como um ato político, cujo papel é o de compreender os conflitos culturais e os problemas sociais, percebendo as contradições através da análise crítica da realidade, a fim de organizar os sujeitos para a defesa dos direitos das classes populares. Verifica-se, portanto, que a educação em Paulo Freire não é neutra, mas exige posicionamento em relação a quem os conhecimentos sistematizados na escola estão servindo, tampouco é uma educação *bancária*, restrita a ensinar conteúdos congelados e pré-definidos (Freire, 1989; 1996; 1989; 2011; 2005).

As críticas pontuais ao modelo da educação bancária que estão presentes em todas as obras de Paulo Freire (Freire, 1989; 1996; 1989; 2011; 2005) concentram-se no tipo de relações estabelecidas entre educadores e educandos, de natureza vertical, em que as relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras colocam em polos opostos ao educador, quem é que educa, e os educandos que são educados. O educador é quem detém o conhecimento e a palavra, enquanto o educando é quem não sabe e quem escuta docilmente. Ancorada numa relação de autoridade, a educação bancária é aquela que deposita, transfere, transmite valores e conhecimentos, inculcando nos educandos a cultura do silêncio, que aliena e aprofunda a ignorância. O predomínio desse modelo de educação tem consequências perversas para os educandos, pois, nesse modelo vertical:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (Freire, 1989, p. 29-30).

Apelando à força que tem a categoria contradição nas sociedades classistas, Freire nos lembra que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (Freire, 1989, p. 29-30). Nessa perspectiva revolucionária, a educação é um ato político que traz embutido a visão de homem como um ser histórico e social, que deseja ser sujeito da sua própria existência, um ser inconcluso em busca constante de *ser mais*. Envolvida em um processo constante de criação de conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade, a educação é orientada pela ação-reflexão-ação humanas em torno de um projeto de mundo em que todos possam viver dignamente. Isso exige uma concepção ontológica que respeite o direito de todas as pessoas seguirem vivendo intensa e participativamente, sem que

isso descambe para o individualismo. O individual é ressignificado pelo social, já que *eu não posso ser, se os outros não são*. Essa perspectiva ontológica adquire sentido quando o conceito de *liberdade* evolui na obra de Freire para *libertação* (Freire, 1989; 1996; 2005; Weffort, 2021).

A visão de Paulo Freire (1981) em matéria de educação também está orientada por uma ideia-força, o ser-sujeito, e destaca a reflexão sobre a realidade social no ato de educar/educar-se, como desenvolvida nas obras *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* e *Educação como prática de liberdade*:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto. Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não é adaptada ao homem concreto a que se destina (Freire, 1979, p. 33-34).

Partindo dessa vocação ontológica do homem – que é a sua vocação de ser sujeito social e histórico – a educação toma como ponto de partida a prática social, as condições em que o homem vive, para ser um instrumento que deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito de direitos, consciente do seu papel na sociedade. Essa instrumentação da educação é afirmada por Freire como:

[...] algo mais que a simples preparação de quadros técnicos em função da vocação de desenvolvimento de uma região – depende da harmonia obtida entre a vocação ontológica deste ser situado e localizado no tempo, que é o homem, e as condições particulares desta situação (Freire, 1979, p. 59).

A educação é primordial para a passagem da consciência transitivo-ingênua<sup>57</sup> para a transitivo-crítica,<sup>58</sup> com um trabalho educativo e crítico que vise o processo de humanização a favor da superação da manipulação e instrumentalização de realidades mitificadas. Quando

---

<sup>57</sup> Na sua obra *Educação e Mudança* (1983), Paulo Freire disserta sobre as especificidades que caracterizam aos diversos estados da consciência. Para o autor, o primeiro estado da consciência é a intransitividade, no qual existe um quase-compromisso com a realidade. Não se trata de uma consciência fechada, mas de um estreitamento no poder de captação da consciência. “A intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (Freire, 1989, p. 51). Agora, quando há uma comunidade sobre uma mudança, a consciência se promove e passa a ser transitiva. “Num primeiro momento essa consciência é ingênua. Em grande parte, é mágica. Esse passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é (Freire, 1989, p. 51). (onde fecham as aspas?)

<sup>58</sup> O estágio da consciência transitivo-crítica é aquele no qual as aparências são desconstruídas através da análise de uma situação problema. A partir desse momento, as explicações mágicas são substituídas por princípios de causalidade, as descobertas são testadas e preconceitos são superados. Para Freire, esse tipo de consciência “Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade [...] Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (Freire, 1989, p. 58-59).

Freire (2021a; 1996; 2005) afirma a necessidade da utopia, ele enfatiza a exigência de conhecimento crítico, que permita denunciar a estrutura desumanizante ao conhecê-la e, assim, anunciar as alternativas de superação como modo de realizar a *práxis* histórica. Essa ideia converge para uma educação que desenvolva a tomada de consciência e a atitude crítica, permitindo ao sujeito fazer escolhas e decidir libertar-se ao invés de submeter-se, adaptar-se ou ajustar-se à sociedade. Com grande clareza, Freire (1979, p. 22) afirma que “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda Educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979; 2021a; 1996; 2005).

Outra ideia-força presente na prática educativa é a concepção de liberdade, expressa como matriz que dá sentido a uma educação em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica, daí constituir-se em um dos princípios presentes na organização originária dos *Círculos de Cultura*<sup>59</sup>. Concepção esta que evolui para libertação e incorpora a perspectiva classista, conforme advém do materialismo histórico e dialético (Freire, 1989; 2005).

Assumindo uma perspectiva classista, Paulo Freire destaca a valorização da educação no processo de humanização, que requer amorosidade, solidariedade e respeito ao diferente – fundamentos essenciais para nutrir a esperança de o homem vir a *ser mais* com os outros. Para Freire (1996), não há educação sem política, sem sonhos, sem utopias. Para o autor, todo ato pedagógico é um ato político, já que não há como dissociar a educação da política, já que não há como educar com neutralidade.

Assim sendo, a atuação político-pedagógica se dá por meio de programas, projetos, conteúdos em que a leitura crítica do mundo se faz de forma desocultadora de verdades, como um imperativo ético da educação para a libertação.

Freire (2021) ressalta a importância da educação na vida do ser humano, e reafirma:

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na *Pedagogia do Oprimido* e na *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar

---

<sup>59</sup> Os círculos de cultura foram idealizados por Paulo Freire (2021a). Eles foram concebidos como unidade de ensino que substitui as escolas – consideradas por Freire, na época, como sendo autoritárias e tradicionais. Nele, busca-se promover a liberdade dos educandos; eles não são chamados de analfabetos, mas de alfabetizandos. Cabendo ao educador o registro fiel do vocabulário dos alfabetizandos para, assim, poder selecionar as *palavras geradoras*, as quais inicialmente serão utilizadas para a descoberta de novas palavras. Segundo Freire, “Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um *coordenador* a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem” (Freire, 1989, p. 10).

entranhado em uma *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida interna. O ser humano jamais para de educar-se. (Freire, 2021, p. 26).

Após apresentarmos, resumidamente, o conceito de educação em Freire, trataremos, a seguir, do conceito de política na sua pedagogia emancipatória. Quando Freire (2021) fala de política, ele não o faz tendo como referência aquilo que tradicionalmente conhecemos como política partidária, política burguesa. O horizonte de Paulo Freire nos desafia a olhar além das possibilidades estreitas em que se concretiza a política nas democracias liberais, já que:

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (Freire, 2001, p. 18).

Obviamente, o conceito de política em Paulo Freire se distancia totalmente desse determinismo da chamada ‘Nova’ História<sup>60</sup>, que, conforme os interesses das classes dominantes, é apresentada como sem ideologia, sem luta, sem utopia, sem sonhos. Essa concepção de história – que de nova não tem nada, pois a exploração continua, só mudou o formato, a configuração – nega a possibilidade de transformação social, em tentativa de alienar as classes subalternas. Uma história e uma política que não toleram o diferente, o criativo, o solidário, o humano, o revelador e o diverso de uma nova ordem social que possa ser justa e solidária.

Então, o que seria política em Paulo Freire? Participação, cooperação, solidariedade, libertação, superação das desigualdades sociais, ponto de vista e tomada de posicionamento do ser-no-mundo e do ser-com-o-mundo, do ser consciente de sua condição de classe. Política é a própria possibilidade de emancipação humana, que aponta para a superação das desigualdades sociais que caracterizam as sociedades classistas regidas pela lógica do capital e da mais-valia.

Trata-se de uma forma de exercício da cidadania que, nas sociedades capitalistas, vem sendo negada na desigualdade, na injustiça, na exploração, na opressão e na violência (Freire, 1981). Eis que se localiza a verdadeira tarefa da luta dos oprimidos: libertar-se da opressão, superar o processo de desumanização, para recuperar a humanidade que lhes foi roubada.

A libertação em Paulo Freire é algo que convida para a utopia, mas que também requer coragem, pois o Patrono da Educação nos lembra que “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso” (Freire, 1981, p. 35). Por isso, política e educação são duas dimensões distintas,

---

<sup>60</sup> Acreditamos que o termo já foi devidamente caracterizado na primeira parte deste tópico.

mas, ao mesmo tempo, indissociáveis, porque não há libertação sem um processo educativo e tampouco esse processo deixa de ser político. A Figura 19 sintetiza alguns princípios que mostram essa relação como práxis que potencializa a transformação da realidade.

**Figura 19** - Princípios de Política e Educação como norteadores da práxis libertadora



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das obras de Paulo Freire.

A superação da opressão requer a construção de um homem novo, para o qual precisamos de uma *práxis* libertadora. Nessa práxis, educação e política são indissociáveis e complementares, e quiçá seja este um dos motivos, entre tantos, porque Paulo Freire desperta o medo nas classes dominantes, e sua obra recebe, hoje, tantos ataques.

### 3.2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA DEPOIS DE FREIRE: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS ATAQUES AO PATRONO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO MOVIMENTO ULTRACONSERVADOR

Neste item descrevemos, ainda que de forma breve, como foi se materializando, nos últimos anos, o ódio à democracia, o ódio ao diferente, o ódio à solidariedade, e, também, o ódio a Paulo Freire e a seu rico e vasto legado educacional.

Nos últimos tempos, as ideias político-pedagógicas de Paulo Freire têm entrado na pauta dos debates políticos e educacionais. Essa retomada do interesse pela obra de Freire tem sido

perversa, porque ela tem sido mais sinalizada pela *crítica acrítica ao autor*<sup>61</sup>, do que pelas suas valiosas contribuições. Vale ressaltar que o centenário do nascimento do autor (1921-2021) também foi um dos fatores que motivou o estudo da sua obra em diversos âmbitos acadêmicos e universitários, gerando uma interessante quantidade de publicações, eventos sociais e acadêmicos em todo o país, pois, a partir dessas comemorações, ampliaram-se ataques em que, em geral, predominam a crítica daqueles que, opostos ao seu pensamento, tentaram, inutilmente, desqualificar o seu rico e valioso legado.

Dentre as principais virtudes que caracterizaram o autor, podemos mencionar como foi sua forma de ser e de estar, sempre aberto ao diálogo honesto e sincero. O problema reside, na maioria das vezes, em críticas advindas de pessoas e setores da sociedade conservadores, dos evangélicos e de partidos de direita e de extrema-direita, que sequer conhecem ou leram suas obras.

Ancorado na *perspectiva da pós-verdade*<sup>62</sup>, o relativismo tornou-se dominante e passou a ser colocado a favor de uma guerra cultural sem precedentes na história política do Brasil. Trata-se de uma guerra cultural que, comandada por setores conservadores da sociedade, traz em si uma grande carga de preconceitos, machismo, homofobia, xenofobia, sempre direcionados às camadas populares da sociedade e às minorias sociais. “Pelo mundo todo, ondas de populismo e fundamentalismo estão fazendo com que as pessoas recorram mais ao medo e à raiva do que ao debate sensato, corroendo as instituições democráticas e trocando os especialistas pela sabedoria das multidões” (Kakutani, 2018, p. 12).

A aversão às diversidades e às lutas identitárias discriminam, especialmente, as mulheres, os negros, os povos indígenas, as pessoas LGBTQIAP+. Essa guerra cultural tem, dentre seus principais protagonistas, o homem branco, capitalista, heterossexual, cristão, que se enquadra no grupo autoidentificado como “cidadãos de bem” e sem problemas materiais. Também fazem parte desse universo: políticos, líderes religiosos, empresários e intelectuais de extrema direita que, propagando o evangelho do Pós-modernismo, argumentam que “[...] não existem verdades universais, apenas pequenas verdades pessoais – percepções moldadas pelas forças sociais e culturais de um indivíduo” (Kakutani, 2018, p. 17).

---

<sup>61</sup> Quando nos referimos, neste tópico, à *crítica acrítica*, estamos nos dirigindo àqueles ataques desferidos contra Paulo Freire sem qualquer tipo de fundamento. Fácil constatar que os principais ‘críticos’ de Freire têm pouca ou nenhuma familiaridade com a obra e com o legado educacional do Patrono da Educação brasileira.

<sup>62</sup> Trata-se de um fenômeno cultural, social e linguístico que procura substituir a razão pela emoção, a partir de uma narrativa que defende o “declínio da verdade” e substitui os discursos ancorados em fatos, análises e comprovações por *fake news* e descrições de fatos alternativos ancorados em conceitos científicos duvidosos. Nesta perspectiva, “...o descaso pelos fatos, a substituição da razão pela emoção, e a corrosão da linguagem estão diminuindo o valor da verdade, e o que isso significa para os Estados Unidos e para o mundo” (Kakutani, 2018, p. 19).

Nessa guerra cultural que se acirra com o golpe de 2016, que tirou da Presidência da República uma Presidente eleita de forma democrática e popular, setores reacionários e conservadores da sociedade brasileira começam a impor uma narrativa que engloba discursos relativistas aniquiladores das macronarrativas características da modernidade. Dentre os relativistas e adeptos à pós-verdade, destacam-se: a direita populista, os criacionistas, os negacionistas, os terraplanistas e os fundamentalistas religiosos, sejam evangélicos ou da renovação carismática cristã. Todas essas perspectivas e narrativas defendem que suas teorias tenham o mesmo valor e, por isso, eles reivindicam que sejam ensinadas juntamente às teorias oriundas da ciência e do conhecimento científico (Hermida; Orso, 2020; Hermida; Lira, 2018; Hermida; Lira, 2020; Levitsky; Ziblatt, 2018).

Importa salientar que, apesar de os ataques contra a educação pública, em geral, e contra a figura de Paulo Freire, em particular, terem se acirrado nos últimos 3 anos, eles já vinham acontecendo há alguns anos. Não é de hoje que observamos os princípios de ensino da educação brasileira, promulgados pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988, sofrendo inúmeros ataques, ora dissimulados, ora frontais, do aparelhamento estatal que, para alinhar-se às regras do imperialismo econômico, torna a educação cativa das demandas do mercado.

Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do PSDB, perpassando pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores, temos acompanhado as consequências nefastas das reformas econômicas ancoradas na ideologia neoliberal no campo educacional. Os impactos negativos dessas reformas nas políticas educacionais também podem ser observados nos países da América Latina, que passam a sofrer as consequências perversas da formulação de políticas que visam fazer da educação uma simples mercadoria, e para poucos, vale salientar.

Trata-se de um movimento que resulta, historicamente, das crises econômicas instauradas em 2008 (a crise do mercado financeiro norte-americano) e a partir de 2010 (a crise da dívida soberana dos países da Europa Ocidental). É justamente no bojo dessas crises do capitalismo internacional que ocorre a emergência, em termos políticos e sociais, de uma extrema direita neoliberal, que reivindica para si o protagonismo e disputa intensamente os rumos da educação brasileira (Freitas, 2018).

Os efeitos da crise econômica internacional finalmente chegam ao nosso país. Em 2015, se intensifica no Brasil um movimento<sup>63</sup> que teve início no ano de 2013, com uma série de

---

<sup>63</sup> Não cabe aqui aprofundar, por tratar-se de um fenômeno complexo que necessita ser analisado sob a perspectiva histórica, considerando sua apropriação pela ultradireita, que o apresenta como uma reação “espontânea” contra a

manifestações de rua<sup>64</sup>. Pinto (2019), ao analisar a trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015), divide esse momento em três: 1º) as manifestações de junho de 2013; 2º) as manifestações relacionadas à Copa do Mundo de Futebol em 2014; e 3º) as manifestações pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em março de 2015. Em sua análise, a autora afirma que é difícil constatar que as pessoas que estiveram nas manifestações de 2013 ao redor do país voltaram às ruas em 2015 para pedir o *impeachment* da Presidenta Dilma. Para a autora,

As manifestações de março de 2015, ao contrário do que aconteceu nos dois anos anteriores, tinham um mote ao redor do qual se articulava o discurso: ‘*impeachment* da Dilma Rousseff’; toda e qualquer outra questão era decorrente dessa questão central. Desapareceram a fragmentação discursiva, os temas sociais, políticos e econômicos. Também, desapareceram das ruas todos os grupos alinhados à esquerda do governo, como os anarquistas, os Black Blocs, os partidos políticos e movimentos sociais populares (Pinto, 2019, p. 48).

Dada situação, como podemos perceber, teve forte influência do deslocamento do discurso, que tem as suas bases em 2013, de posições políticas de centro-esquerda e de esquerda, com a pauta contra o aumento das passagens do transporte urbano, para posições políticas de centro e de direita em 2014 e 2015.

Mas havia uma massa de pessoas em 2013 que não pertencia a nenhum desses grupos, eram cidadãos comuns, jovens que não encontravam mais na militância de partidos razão para a participação política, e que haviam ido para as ruas indignados principalmente com os escândalos de corrupção. Possivelmente, muitas dessas pessoas foram interpeladas pelo discurso de tendências claramente conservadoras, anti-PT, anticomunista e a favor do *impeachment* dos grupos que se criaram nas redes sociais. Mas é muito provável que a maioria dos participantes de 2015 seja novatos em manifestações de rua (Pinto, 2019, p. 50-51).

Toda essa conjuntura foi orquestrada pela ultradireita, visando à desestabilização do governo de Dilma Rousseff. Nessas manifestações, proliferavam-se cartazes, palavras de ordem, insígnias e performances que clamavam pela volta dos militares e pelo *impeachment*, prenunciando o golpe jurídico-midiático-parlamentar, consumado em 31 de agosto de 2016 (Souza, 2015).

Merece menção o protesto ocorrido no dia 15 de março de 2015 na cidade de São Paulo, em que surge uma faixa com a seguinte frase: *Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire*, como podemos verificar na Figura 20.

---

política institucionalizada, sendo que foi orquestrado por agremiações – como o Movimento Brasil Livre – MBL, com fins de desestabilização do Governo e deposição da Presidenta Dilma Rousseff.

<sup>64</sup> Os movimentos de rua começam em 2013, ‘pseudo-motivados pelos aumentos das passagens, prosseguem em 2014, contra a Copa, e em 2015, pelo Fora Dilma. De fato, os movimentos que aparentemente eram espontâneos, foram articulados anonimamente por grupos de direita que estavam a favor da desestabilização institucional e da desconstrução da democracia liberal.

**Figura 20** - Faixa com os dizeres: ‘basta de Paulo Freire’



Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2015/03/paulo-freire-faixa-protesto.jpg>. Acesso em: 21 jul. 2024.

Essa imagem, amplamente divulgada nas mídias e redes sociais, provocou uma sequência de comentários raivosos, repletos de ódio, despeito e ofensas im procedentes. Ataques se difundiram e sujeitos anônimos foram ganhando rostos e espaços privilegiados, como aconteceu com o professor de História Eduardo Sallenave, que idealizou a faixa. Segundo ele, como divulgado na mídia, Paulo Freire:

[...] é um rostinho simpático para um projeto cruel e desumano. Um teórico totalmente alinhado ao marxismo e regimes tirânicos, como o de Fidel Castro. As pessoas pedem mais educação, mas o MEC segue a ideologia do PT. Criticar o Paulinho? Ah, isso não! Paulo Freire é uma figura sacrossanta! Haja saco... Pedagogia do Oprimido = coitadismo e doutrinação marxista fuleira; não recomendo nem para o meu cachorro (Streit, 2015).

O episódio marcou o princípio de uma explícita insatisfação por Freire. E, a partir do golpe de 2016, foi possível identificar dois movimentos principais, que configuram o abalo da democracia liberal. O primeiro movimento se refere à organização, no cenário político, de um grupo de ruralistas, banqueiros, empresários ultraconservadores do agronegócio e de vários outros segmentos empresariais, os quais viriam a mobilizar uma direita raivosa que pleiteava uma “mudança radical da política”, o que culminou por acontecer. O segundo, refere-se aos ataques que esses grupos começam a articular na vida política, já que parlamentares defensores dos interesses do agronegócio, do fundamentalismo religioso e das forças armadas, mais

conhecidas como a “bancada BBB”, da Bíblia, da bala e do boi, começam a desconstruir históricas conquistas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988.

Esses movimentos materializavam o ódio aos avanços que haviam sido alcançados por meio das lutas realizadas pelos movimentos sociais e sindicais organizados, que conseguem referendar na Constituição de 1988 suas conquistas em matéria de legislação social e educacional. Tais avanços possibilitaram a criação de programas que trouxeram (ainda que timidamente) melhorias nas condições de vida das camadas populares ao longo dos governos de esquerda (de 2003 até 2015). Porém, tais programas não conseguiram alterar o sistema do ponto de vista estrutural. Dito isto, percebe-se que a base social e econômica do capitalismo nem sequer se sentiu comprometida pelos Programas Sociais redistributivos implantados nos governos do Partido dos Trabalhadores (Hermida; Lira, 2018; Hermida; Lira, 2020).

A história nos mostra que a extrema-direita e os setores conservadores da sociedade continuaram avançando no processo de privatização e de consolidação de um Estado mínimo no nosso país. O governo Michel Temer (2016-2018) não só desconstruiu históricas conquistas sociais através de reformas na economia (Reforma da Previdência; Reforma Trabalhista) e na educação (Reforma do Ensino Médio; aprovação das primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular, e o aprofundamento da intervenção brutal da iniciativa privada em todos os setores de ensino do país), como também conseguiu aprofundar a ruptura institucional instaurada a partir do golpe de 2016. Essa ruptura, marcada pela manipulação política, em consonância com o Poder Judiciário, culminou na prisão e cassação dos direitos políticos<sup>65</sup> do então candidato que se apresentava naquele momento como o favorito para ganhar as eleições presidenciais de 2018: Luiz Inácio Lula da Silva, do PT.

Com a eleição e posterior posse de Jair Bolsonaro em 01/01/2019, como Presidente da República, temos uma virada radical da política à direita e a instituição, pela primeira vez pela via eleitoral, de um governo que se ufana em se definir autoritário, militarista, radical evangélico e conservador. Nesse novo cenário, se acentuam ainda mais as reformas empresariais, e isso repercute na educação, porque as concepções administrativas e gerencialistas nas práticas e dinâmicas escolares se tornam hegemônicas (Freitas, 2018).

A conjuntura pós-golpe de 2016 expõe as indignações de uma classe dominante capitalista ofendida que apoia o movimento de extrema direita, em que predomina a ideologia neoliberal e seus desdobramentos gerencialistas e autoritários em todas as instâncias da

---

<sup>65</sup> Os direitos políticos de Luiz Inácio Lula da Silva foram restituídos. Após 580 dias de prisão política, a Justiça expediu alvará de soltura, atendendo aos pedidos da defesa do ex-presidente, motivado pela decisão do Supremo Tribunal Federal que derrubou a pena após condenação em segunda instância.

sociedade (Apple, 2003; Castells, 2018). Nesse novo cenário, as políticas de acesso à educação, a inserção da diversidade no currículo, a valorização dos profissionais da educação, a expansão universitária e entre outros tímidos avanços, conseguidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores, foram fortemente atacados (Castro Neta *et al.*, 2018).

Com Jair Messias Bolsonaro no poder, o governo expõe a faceta mais conservadora da política, que tem como base ideias antipovo e antipluralidade. Nesse novo contexto, “não imaginam a coexistência dos sujeitos na sociedade senão por meio do autoritarismo ou pela produção de desigualdades. Fundamentado na ideologia ultraliberal, procura radicalizar cada vez mais a política, por meio de atitudes e decisões autoritárias” (Hermida; Orso, 2020, p. 03). Em termos educacionais, todos os fracassos da educação nacional passam a ser creditados a Paulo Freire.

A partir desse contexto, surgem duas indagações: qual a real intenção em disseminar tanto ódio em torno do intelectual, do professor Paulo Freire e seu legado? Por que difamá-lo, caluniá-lo e criticá-lo tão superficialmente? A resposta para essas duas questões, poderíamos inferir, seria porque Paulo Freire construiu um patrimônio intelectual, educacional e cultural vastíssimo, mas que se direciona totalmente na contramão dessa racionalização gerencialista.

A obra de Freire busca superar o pensamento político e pedagógico que oculta a história das relações entre opressores e oprimidos, e questiona essa estrutura de sociedade que se alimenta das opressões. Paulo Freire (2006, p. 56), fundamentalmente, nos ensina que “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. A universalidade de seus escritos decorre da aliança teoria-prática (Gadotti, 1996; Weffort, 2021).

Para Freire (2005, p. 23), não é possível – “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” – transmutar a realidade sem nela produzir as condições necessárias para a sua profunda transformação.

Ao criticar a educação bancária<sup>66</sup>, Paulo Freire se coloca em contraposição não só à educação tradicional, mas, também, às políticas educacionais que fomentam o tecnicismo empregado nos processos educativos. Freire (2005) argumenta que essas políticas anulam o poder criador dos educandos ou o minimizam, silenciando seus dizeres e estimulando sua

---

<sup>66</sup> Com o termo “educação bancária”, Paulo Freire faz uma crítica radical ao modelo de educação que pressupõe que o aluno não sabe nada e o professor é quem detém o conhecimento e o saber. Criando, dessa maneira, uma relação vertical radical de poder, pois quem é sujeito é o educador e o educando se remete ao seu papel de objeto receptor de conhecimentos. Desta feita, esta perspectiva educacional tem como meta a formação de indivíduos passivos, submissos, acomodados às estruturas de poder vigentes.

ingenuidade e não sua criticidade. Tais ações trazem em sua gênese a patente do discurso do opressor, ou seja, do ideário ideológico da classe dominante.

Para Freire (2005), a Educação é um ato de politização, que tem o objetivo de ampliar a compreensão da situação de exploração pela qual os oprimidos passam a fim de que possam agir em favor de sua própria libertação. Nesse sentido, a educação é concebida como instrumento de cidadania que tem a função de compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente (Freire, 2005, p. 37).

Por isso, a ação educativa, na perspectiva freiriana, permite e estimula a reflexão sobre o mundo, sobre as situações-problema, a fim de que se tome consciência da necessidade de um compromisso com a sua realidade. Nesse processo de conscientização, o sujeito pode descruzar os braços, renunciar a ser simples espectador e participar do processo (Freire, 1989).

Não sem motivos, agregam-se a essa concepção, experiência vivida, trabalho, pedagogia, conscientização e política como dimensões basilares na construção pedagógica que se entrelaçou com as experiências de alfabetização e de mobilização das camadas populares. Nas palavras de Gadotti (1996, p. 80):

[...] a obra de Paulo Freire pode ser vista tomando-o seja como cientista, seja como educador. Contudo, essas duas dimensões supõem uma outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como político. Esta é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**.

Ao contrapor a ordem hegemônica que regula o mundo e as relações antagônicas, Freire (2011) opta por uma prática educativa progressista, orientada para a emancipação humana, para a liberdade dos povos e para a justiça social entre homens e mulheres, para a construção da democracia autêntica como soberania popular.

Para alavancar o ideário neoliberal, em tempos de golpe, os conservadores adequam as Políticas educacionais às exigências do mercado, desapropriando os trabalhadores das condições sociais necessárias que possam garantir a produção da vida. Não obstante, as primeiras ações do governo de Jair Bolsonaro foram diminuir drasticamente os investimentos nas áreas de proteção social. Só a educação sofreu, em 2020<sup>67</sup>, um corte de 19,8 bilhões, ou seja, -16,3% quando comparado com o orçamento de 2019 (Agência Senado, 2021).

Nesse sentido, os movimentos sociais organizados, os sindicatos e centrais sindicais defensores da escola pública, gratuita, acessível, inclusiva, laica, de qualidade e socialmente

---

<sup>67</sup> Em 2019, o orçamento do Ministério da Educação era de R\$ 122,9 bilhões.

referenciada precisavam se manter permanentemente atentos a todos esses ‘movimentos’ regressivos que a direita vinha promovendo na política nacional em geral e na política educacional em particular. Isso porque os cortes que estavam sendo propostos para a educação, pelo atual (des)governo, afetavam toda sua estrutura e comprometiam seriamente o direito à gratuidade e à Educação enquanto bem público e patrimônio social de todos os brasileiros e brasileiras. O governo de Jair Bolsonaro promoveu uma onda de propostas regressivas que procuravam desconstruir as poucas conquistas obtidas em matéria educacional, e, para isso, se valiam de diversas estratégias, que abrangiam desde a desvalorização e a retirada de verbas públicas para as Ciências Humanas e Sociais, até a própria desqualificação do papel dos professores na dinâmica educacional. Outra estratégia implementada foi o corte de verbas para as pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Humanas e Sociais, e o boicote a toda e qualquer iniciativa que possa vir a favorecer o desenvolvimento da ciência, da pesquisa e de novas tecnologias desenvolvidas principalmente nas universidades públicas e em outros centros de pesquisa.

Tomemos como exemplo o que aconteceu, num passado recente, nas escolas brasileiras. Ao tempo que se diminuem as verbas públicas para investimentos na Educação Básica, o Governo Federal incentivou e propôs que o modelo pedagógico a ser seguido seja a Pedagogia das Competências e o aprender a aprender (Souza; 2020), ‘modelo’ educacional que visa a qualificação para o trabalho, ou seja, um ensino técnico-profissionalizante voltado tão somente a atender às necessidades do mercado.

Retornando às considerações sobre os ataques ao legado de Paulo Freire, destacamos que, na visão dos seus detratores, seu pensamento se traduz naquelas qualidades que são consideradas como *males* da educação brasileira: a diversidade, a pluralidade, a inclusão, como podemos ver na publicação do Ex-Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro, na Figura 21.

**Figura 21** - Ataque a Paulo Freire nas redes sociais



Fonte: Weintraub, Abraham (AbrahamWeint). “Paulo Freire e Kit gay não têm vez no MEC do Pres. @jairbolsonaro. Vejam uma amostra do formato/conteúdo do aterial que o professor @CarlosNadalim preparou para as crianças. Querem saber mais? Sigam o prof. @CarlosNadalim, o novo rosto (e o primeiro sorriso) do ensino no Brasil” 05/03/2020. Tweet.

Os ataques não param por aí, eles também atacaram as políticas de cotas, pela garantia dos direitos dos trabalhadores, a manutenção das liberdades democráticas, a educação sexual, o direito à terra, à moradia, dentre outras tantas. A indicação e escolha de um culpado – um *bode expiatório* – não é casual, e sim proposital. Para os adeptos da ideologia neoliberal conservadora, que hoje uniformiza a extrema direita, essas críticas ao suposto predomínio das ideias e concepções pedagógicas freirianas na educação nacional, em todos os seus níveis, servem para justificar o processo de sucateamento total e de destruição da educação pública, ou seja, da falta de investimento do governo decorre [propositadamente] o sucateamento, e a consequente desqualificação e desvalorização da escola pública. Esse contexto é utilizado para ‘justificar’ um modelo educacional alienado e alienante, a serviço do *Deus Mercado*, que serve como um instrumento para o controle de grande parte dos estudantes filhos da classe trabalhadora, impondo, assim, um padrão educativo que ‘cria’ cidadãos submissos, obedientes, disciplinados, contribuindo para a perpetuação da ordem social vigente, pautada pela lógica do capital e da mais-valia.

### 3.3 O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Vivemos um momento em que a economia vale mais do que vidas e, no Brasil, essa máxima é uma marca das políticas atuais de Estado, efeito da chegada tardia, mas avassaladora, do neoliberalismo (Lira; Hermida, 2017) e do retorno da política conservadora (Saviani, 2020).

Os fatos que nos levaram às situações de precarização da condição humana da classe trabalhadora foram diversos. Mas, comumente, os economistas apontam que “a crise atual é um desdobramento daquela precipitada em 2007-2008. O período que decorre desde então deve ser caracterizado como um momento de reconfiguração do capitalismo e de aprofundamento do neoliberalismo sob nova forma” (Gouvêa, 2020, p. 24).

A educação não está livre desse processo de reconfiguração. A emblemática sentença – temos escolas do século XIX com professores do século XX para alunos do século XXI – vem inculcando no imaginário social que a ideia de fracasso escolar ocorre devido à ausência de inovação, como se a escola e os docentes não acompanhassem o “turbilhão de fontes que constitui o conjunto de experiências da modernidade” (Berman, 1987, p. 16).

Em meio a uma conjuntura caótica, exaurida de injúrias e de discursos ofensivos, a educação e a escola pública gratuita tentam resistir às narrativas de desmonte impostas pela classe dominante. “Governo, políticos, empresários, a grande imprensa, e, por extensão, uma significativa parcela da sociedade, que se tornou refém de intensa propaganda midiática, promovem um verdadeiro bombardeio contra a escola e a universidade pública” (Orso, 2020, p. 33).

Não é de hoje que observamos os princípios de ensino da educação brasileira, promulgados pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988, sofrendo ataques frontais do aparelhamento estatal que, para alinhar-se às regras do imperialismo econômico, torna a educação cativa das demandas do mercado.

Do governo Fernando Henrique Cardoso (1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003), passando pelos governos do Partido dos Trabalhadores de Luís Inácio Lula da Silva (1 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010) e Dilma Vana Rousseff (1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), temos, de uma lado, as reformas econômicas e seus impactos nos países periféricos da América Latina e, do outro, o liberalismo econômico comprometido com a instauração do livre mercado através das alianças políticas estabelecidas com os conservadores. Dois movimentos historicamente resultantes de uma crise econômica, que convergiram na

primeira década de 2000 para o surgimento de uma “nova direita” neoliberal que disputou intensamente os rumos da educação brasileira (Freitas, 2018).

O “golpe parlamentar, político, econômico, militar, judicial, midiático, branco e machista, orquestrado pela burguesia nacional, em conluio com o governo estadunidense, que culminou na deposição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016” (Orso, 2020, p. 21), até o governo de Jair Bolsonaro, ainda mais conservador, machista e autoritário, acentuou ainda mais as reformas empresariais, as concepções administrativas e gerencialistas nas práticas e dinâmicas escolares (Freitas, 2018).

A conjuntura do golpe expõe as indignações da burguesia “ofendida”, que cria um movimento direitista, ao qual se agregam os neoliberais, os gerencialistas, os neoconservadores e os populistas autoritários (Apple, 2003). Com isso, as políticas de acesso à educação, a inserção da diversidade no currículo, a valorização dos profissionais da educação, a expansão universitária e outros tímidos avanços, conseguidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores, foram fortemente atacados (Castro Neta *et al.*, 2018).

Após o golpe, a educação tem as suas poucas, mas importantes, conquistas pela PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional) que congela investimentos em educação e saúde por 20 anos. Para Orso (2020, p. 29),

Nem mesmo as piores ditaduras do planeta ousaram congelar investimentos/salários por 20 anos. Nem os países com situação econômica catastrófica, como no caso da Espanha, em que a taxa de desemprego atingiu 27%, ou a Grécia, que chegou a 28%, adotaram medidas tão absurdas como essa. Isso revela o nível dos políticos e da burguesia brasileira. Temer foi capaz de superar o próprio governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de triste memória. Até então, nunca um governo se atreveu a atacar os trabalhadores com tanta fúria, desfaçatez e descaramento como o fez Michel Temer. Enterrar a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), criada em 1943 e o que ainda restava da Constituição de 1988, tornou-se a meta. No entanto, se Temer superou o governo de FHC em termos de ataque aos trabalhadores, o governo Bolsonaro foi além, foi capaz de superar a ambos. Combinou a devastação do meio ambiente, da flora e da fauna, com o aprofundamento do ataque aos trabalhadores, com elevadas taxas de desemprego e a realização de um governo autoritário exclusivamente a serviço do capital e do império estadunidense.

Na prática, o governo de Jair Bolsonaro expõe a sua faceta mais conservadora da política, que tem como base a destruição das políticas públicas sociais, sendo um governo antipovo e antipluralidade, ou seja, não imaginam a coexistência dos sujeitos na sociedade senão por meio da intensa exploração da força de trabalho e da produção das desigualdades. Fundamentado na ideologia ultraliberal, procura radicalizar a política, por meio de atitudes e decisões autoritárias que provocam a miséria e marginalização da classe trabalhadora (Hermida; Orso, 2020).

Para alavancar o ideário neoliberal, os conservadores adequam as políticas educacionais às exigências do mercado, desapropriando os trabalhadores das condições sociais necessárias que possam garantir a produção da vida. Intencionalmente, as primeiras ações do governo foram diminuir drasticamente os gastos nas áreas de proteção social. Só a educação sofreu, em 2020<sup>68</sup>, um corte de 19,8 bilhões, ou seja, -16,3% quando comparado com o orçamento de 2019 (Rodriguez, 2020).

Em 2021, o G1, portal de notícias, publicou que, no ano de 2020, foram destinados ao Ministério da Educação (MEC) R\$ 143,3 bilhões, o menor valor orçado desde o ano de 2011 (R\$ 127,6 bilhões). Desses recursos, apenas 81% foram gastos (R\$ 116,5 bilhões), o que provocou a devolução de verbas aos cofres públicos (Oliveira, 2021).

Somam-se a essas informações, os dados do Relatório Técnico de Execução Orçamentária do MEC, que evidenciam o acúmulo do corte, de R\$ 885 milhões, no 1º bimestre de 2020, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e a pior execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), desde 2016, que teve apenas 47% da dotação paga no referente período (Poyares; Wei, 2020).

Nesse sentido, compreender os fenômenos sociais que envolvem a educação pública em uma dinâmica em que “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (Marx; Engels, 2005, p. 13) em questão de dias, horas ou segundos, se tornou imperativo<sup>69</sup> para uma sociedade que tem suas relações, a título de exemplo, drasticamente modificadas por uma pandemia<sup>70</sup>, que desvelou a fragilidade das engrenagens que movimentam o mundo, em especial, o Estado Brasileiro.

A Covid-19 ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, “betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019” (Brasil, 2021), ao se espalhar pelo mundo, chega ao Brasil, em março de 2020, fechando estabelecimentos comerciais, indústrias e escolas. Os primeiros meses representaram tempos de muito medo, pela quantidade de pessoas que rapidamente eram infectadas e pelo número elevado de óbitos por dia em todo o país.

O mundo começou a adotar o *lockdown* e, vimos que, em alguns países, essa medida estava contribuindo para diminuição do número de contágio. No Brasil, os primeiros

---

<sup>68</sup> Em 2019, o orçamento do ministério da Educação era de R\$ 122,9 bilhões e, para 2020, este valor é de apenas 103,1 bilhões.

<sup>69</sup> As populações marginalizadas que são forçadas a se vender diariamente para amenizar as turbulências do mercado.

<sup>70</sup> Que já matou mais 712.571 pessoas no Brasil. Dado do *Painel Coronavírus*, atualizado em: 18/07/2024. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>.

confinamentos para diminuir o número de casos foram agressivamente atacados pelo governo de Jair Bolsonaro, que usava suas redes sociais para incentivar a população a não parar de trabalhar. Logo, a classe trabalhadora foi pressionada, pela classe dominante, a retomar seus trabalhos para não ficar desempregada. Sem vacina, sem políticas de proteção à vida e à saúde da população, vimos o número de mortes aumentar violentamente.

Segundo o Relatório da Oxfam, publicado em janeiro de 2022, “pelo menos 73 países enfrentavam por causa da pandemia, a perspectiva de riscos de austeridade<sup>71</sup> apoiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) agravando a desigualdade entre países e todo tipo de desigualdade dentro dos países” (Oxfam, 2022, p. 09).

A situação era tão caótica que uma das consequências foi a morte de pelo menos 21.300 pessoas por dia, ou seja, a cada quatro segundos, a desigualdade contribuiu para a morte de pelo menos uma pessoa (Oxfam, 2022). Em contraponto, “o patrimônio dos 10 homens mais ricos do mundo é maior que o dos 3,1 bilhões de pessoas mais pobres. Se os 10 homens mais ricos gastassem um milhão de dólares cada um por dia, seriam necessários 414 anos para gastar suas fortunas combinadas” (Oxfam, 2022, p. 10).

A Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (PENSSAN) apresentou à sociedade brasileira os resultados do II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN). O inquérito constatou que:

Entre o final de 2021 e início de 2022, os moradores de pouco mais de 40% dos domicílios tinham garantia de acesso pleno aos alimentos, ou seja, viviam em Segurança Alimentar. Em 28,0% deles havia referência à instabilidade na alimentação dos moradores – traduzida pela preocupação quanto à possível incapacidade de obter alimentos no futuro próximo e comprometimento da qualidade da alimentação – ou experiência de Insegurança Alimentar (IA) leve. Em 1/3 dos domicílios (30,7%) já havia relato de insuficiência de alimentos que atendessem às necessidades de seus moradores, ou seja, IA moderada ou grave, dos quais 15,5%, conviviam com experiências de fome. A condição alimentar dos moradores em áreas rurais do país foi pior, comparativamente aos de áreas urbanas, com a IA atingindo mais de 60% dos domicílios, e com prevalências mais elevadas nas suas formas mais severas, com IA moderada e IA grave em 16,9% e 18,6%, respectivamente (PENSSAN, 2022, p. 36).

É nesse cenário de fome, de injustiça e de morte da classe trabalhadora que viveram os alunos das escolas públicas. Para piorar a situação, as escolas passaram a ser alvos do seguinte discurso: *a educação não pode parar*.

---

<sup>71</sup> Austeridade é um conjunto de medidas político-econômicas que buscam reduzir os déficits orçamentários do governo por meio de cortes de gastos, aumento de impostos ou uma combinação de ambos. As medidas de austeridade são frequentemente utilizadas por governos que têm dificuldade em contrair empréstimos ou cumprir as suas obrigações existentes de pagar os empréstimos.

No entanto, o Ministério da Educação do Presidente Jair Bolsonaro não adotou, durante o seu mandato, estratégias que garantissem: processos educativos seguros, a qualidade mínima de ensino, de aprendizagem, de segurança à vida e à saúde dos profissionais da educação e dos discentes de todo o Brasil. Ao contrário, realizou cortes no financiamento da educação que afetaram toda a estrutura educacional e comprometeram o direito à gratuidade e à educação como bem público.

O editorial do Jornal Folha de São Paulo (2020) intitulado - *Educação à deriva: tumulto no MEC prova amadorismo de Bolsonaro e testa sua nova conduta*, publicado em 1 de julho de 2020, ao evidenciar as trocas dos ministros da educação e a falta de credibilidade da governança do Presidente, denuncia a ausência de políticas públicas para o retorno das aulas, como podemos perceber no trecho a seguir:

Há largo consenso sobre o papel decisivo da educação para o desenvolvimento do país, mas o MEC se encaminha para o quarto ministro em 18 meses de governo; tamanho descaso rebaixou expectativas ao nadir - será um alívio se não vier outro desequilibrado. Isso tudo, destaque-se, em meio à pandemia que matou mais de 60 mil brasileiros [no período da matéria] e fechou escolas por meses a fio, com prejuízo dificilmente recuperável para a formação de dezenas de milhões de crianças e jovens. O que teve, tem ou terá o desgovernado MEC a dizer, nestes meses de paralisia e abandono de estudantes? Nada (Folha de São Paulo, 2020).

Outros meios de comunicação alinhados com o discurso hegemônico do mercado, que defendia o retorno das aulas, realizaram críticas à falta de ação do governo federal. Mas, por detrás desse discurso estava a oportunidade de aprofundar “duas tendências do projeto neoliberal brasileiro: a ampliação da educação a distância e a militarização das escolas” (Soares, 2020, p. 06). Após muita pressão, o Presidente sancionou a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Essa lei garantiu que as atividades escolares fossem retomadas, porém, na prática, nada foi feito pelo MEC para que esse processo fosse realizado em condições mínimas possíveis. Os professores, que passaram a ser coagidos para retornarem as escolas, tiveram o apoio dos sindicatos dos profissionais de educação de todo o país, que se organizaram em campanhas para que as aulas fossem retomadas apenas quando todos tivessem vacinados: docentes e alunos.

Na prática, o governo promoveu uma onda de mazelas, retirando verbas das ciências humanas, desqualificando os futuros professores, profissionais que irão formar os próximos profissionais, reiterou o boicote aberto ao movimento estudantil e diminuiu os investimentos em ciências e tecnologias produzidas nas universidades públicas. Reduziu as verbas para a

Educação Básica e passou a investir em políticas educacionais pautadas na pedagogia das competências.

Os cortes dos recursos para a educação brasileira afetam toda a estrutura educacional e comprometem o direito à gratuidade e à educação como bem público. Acrescenta-se a esse ataque, outros, como: a) combate à ideologia de gênero, à dita doutrinação ideológica e ao suposto marxismo cultural nas escolas e universidade; b) a tentativa de inserir *fake news* e informações sem *status* científico nos livros didáticos por meio de uma medida provisória promovida pelo ex-ministro da Educação Velez Rodrigues; c) a tentativa desse mesmo Ministro de obrigar as escolas a realizarem a leitura de mensagem institucional do MEC contida numa carta com *slogan* de campanha presidencial do partido de Bolsonaro: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”; d) corte orçamentário em todas as universidades, Institutos Federais e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); e) ataque à pesquisa, com maior ênfase nas de Ciências Sociais e Humanas; e) nomeação de interventores e não reitores eleitos democraticamente; f) erros nos resultados do Sistema de Seleção Unificada (SISU); g) a irresponsabilidade educacional em meio à pandemia; entre outras ações de destruição da política pública de educação (Torres, 2020).

Dentro dessa conjuntura de acontecimentos, a Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba se antecipa, em relação ao MEC, e retoma as aulas, no formato especial, a partir da Portaria n.º 418, de 17 de abril de 2020. A portaria dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Logo em seguida, os gestores estaduais de educação comunicam aos municípios a retomada do acordo que instituiu o Programa Soma, que prevê formação continuada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a política de alfabetização oriunda da gestão do ex-governador Ricardo Coutinho passa a ser intitulada de *Integra Educação Paraíba*, mesmo o texto da política sendo análogo ao do Programa Soma. A partir desses acontecimentos, podemos perceber as mudanças em torno das políticas educacionais, bem como o desmonte e precarização da educação brasileira, considerando o projeto político do governo federal. Por outro lado, observamos que o governo estadual da Paraíba buscou meios de reverter o quadro que paralisou os processos de ensino e de formação.

A política sistemática de precarização do ensino público liderada pelo governo de Jair Bolsonaro aprofundou as conhecidas desigualdades sociais e educacionais que o país historicamente comportou. O exercício da docência, durante a pandemia, passou a ser realizado, em sua maioria, a partir da casa dos trabalhadores, no formato *home office*. Muitos educadores

procuraram o sindicato para reclamar do aumento de carga de trabalho e do cansaço. O esgotamento físico e emocional generalizado afetou diretamente a vida dos docentes, que tiveram a temporalidade do fazer docente expandida por atuarem no ambiente de casa (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2021).

Lobo (2020) explica que a pandemia instrumentalizou a efetivação da restrição de concursos e de convocação de concursados; a ampliação da carga horária docente; a implementação da Educação a Distância (EaD) e a ampliação do número de alunos por professor mediante o ensino remoto, com flagrante queda da qualidade do ensino. Soma-se a isso a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que teve partes do seu texto modificado para garantir a manutenção do conservadorismo. Para a autora,

[...] todas essas políticas redundam em uma formação de professores rebaixada do ponto de vista científico, bem como sob uma expropriação continuada do seu conhecimento e, até mesmo absolutizado como propriedade de privados de capitais corporativos e financeiros. Também redundará, como um dos seus desdobramentos, na própria formação de uma classe trabalhadora docilizada e disciplinada pelos processos ditos ‘objetivos’ de sua formação, que parte da própria primeira infância por meio da BNCC, bem como por processos de sociabilidade burguesa e mercadológica, assentada em experiências de aprendizagem fortemente marcadas pelo individualismo, meritocracia e empreendedorismo, cuja forma mais radical é a educação continuada on-line apoiada no ‘aprender fazendo’ (Lobo, 2020, p. 13).

Esse desmonte da educação brasileira requer resistência massiva contra o projeto ultra neoliberal, portador de elementos fascistas, do governo Bolsonaro. Para garantir o movimento contra-hegemônico e a formação humana dos filhos e filhas da classe trabalhadora, é necessário organizar movimentos de resistência.

Em meio a esse caos que foi o Brasil durante a pandemia no governo Bolsonaro, as eleições de 2022 foram, para muitos brasileiros, uma “luz no fim do túnel”. Com uma sociedade extremamente polarizada, evidenciou-se, a partir dos discursos proferidos nas redes sociais dos candidatos à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro (PL) e Luís Inácio Lula da Silva (PT), o antagonismo que marcava as relações sociais durante esse período. De um lado, o discurso populista de Lula, que caracterizava o povo brasileiro em dois eixos divisórios, econômico e ideológico, sendo este um povo pobre, mas diverso e alegre, do outro, Bolsonaro utilizava-se de apenas um eixo, ideológico, com a construção de um povo ordeiro, religioso, patriota e conservador, mas, sobretudo, unido, cujas representações de diversidade devem ser anuladas (Paieiro, 2022).

Para entender os discursos de Jair Bolsonaro, uma categoria é essencial, pois possibilita analisar os ásperos tempos em que vive a sociedade brasileira: o fascismo. Pelo fascismo revela-se uma leitura que permite avaliar o retorno do movimento conservador de direita na política,

cuja violência e autoritarismo são instrumentos eficazes para a formação e consolidação da estrutura social desigual que se intensifica no governo do Bolsonaro (Zilio; Miranda, 2020).

Konder (2009) nos alerta que é necessário não banalizar a palavra “fascismo” através de discursos emocionados ou amplamente utilizada como efeito de agitação contra as injúrias de um determinado sujeito ou grupo. O fascismo é um dos fenômenos políticos mais significativos do século XX e estamos experimentando uma nova onda nesse início de século XXI. Com efeito, o conceito não pode perder o rigor científico, levando em consideração “as vantagens políticas de uma análise realista e diferenciada dos movimentos das forças que lhe são adversas” (Konder, 2009, p. 25). Para facilitar a compreensão argumentativa que exhibe o conservadorismo intrínseco da direita, recorreremos ao autor, por apresentar características operacionais e estratégicas do fascismo: a) pragmatismo radical; b) identidade da teoria e da prática; c) existência de um princípio sagrado/valor supremo para o engajamento e motivação de cidadãos.

O pragmatismo radical é percebido nos ataques a Paulo Freire, nas afirmativas mentirosas e negacionistas sobre as vacinas, como, por exemplo: “o imunizante contra covid-19 causa Aids”; “Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso”, “O Coronavac não está comprovada cientificamente”; “O cara que entra na pilha da vacina é um idiota”, parte da propaganda simplista, sem formalismo e carregada de inautenticidade para o convencimento das camadas populares. Stanley (2018, p. 37) nos explica que “é difícil promover uma política que prejudicará um grande grupo de pessoas diretamente. O papel da propaganda é ocultar os objetivos claramente problemáticos de políticos ou movimentos políticos, mascarando-os com ideais amplamente aceitos”. Uma vez que, “os conservadores sabem que, para uma política ser eficaz, ela precisa ser levada à prática através de iniciativas concretas, manobras, concessões, acordos, golpes de audácia, formas de arregimentação das forças disponíveis que transcendem da mera atitude doutrinária” (Konder, 2009, p. 28). Nesse sentido, observa-se que o uso das redes sociais foi a principal forma de propagar a hostilização ao povo brasileiro.

A segunda característica é uma apropriação indevida da formulação de unidade da teoria e da prática de Marx. Konder (2009) esclarece que, para o autor, toda produção cultural e todo pensamento significativo têm ligação com as condições materiais de vida e com as condições sociais do mundo determinado. Não há como analisar uma teoria fazendo abstração de seu uso social. Para os conservadores, a exemplo de Mussolini, essa unidade é substituída pela identidade de teoria e prática. Com isso,

A teoria perde sua capacidade de ‘criticar’ a prática: cortaram-lhe as asas, ela deixou de poder se elevar acima do solo onde surgia e se viu completamente

instrumentalizada. Em lugar de se reconhecerem socialmente condicionadas (como em Marx), as verdades passaram a morrer, sistematicamente, pregadas na cruz da utilidade circunstancial que o cinismo dos fascistas encontrava para elas (Konder, 2009, p. 33).

Assim, o pensamento conservador procura minar o conteúdo teórico. Para os ideólogos de direita, a teoria só tem valor se identificada com a prática. Mariategui (2012, p. 24) elucida que o fascismo “não se trata de um fenômeno cerebral; trata-se de um fenômeno irracional”. É, por isso, que a intelectualidade de Paulo Freire e a ciência são esvaziadas de suas epistemologias nos ataques feitos pelos conservadores. Desde os movimentos de rua, o conservadorismo substituiu o debate fundamentado por medo e raiva: “Mentiras óbvias e repetidas fazem parte do processo pelo qual a política fascista destrói o espaço da informação” (Stanley, 2018, p. 66).

A terceira vertente do pensamento autoritário de direita é o princípio sagrado do mito da pátria, que une as pessoas numa identidade nacional homogênea (Zilio; Miranda, 2020). O próprio *slogan* do governo traz esse princípio de forma implícita: Pátria amada Brasil. Um exemplo dessa vertente pode ser notada em vários pronunciamentos do presidente. Observemos dois episódios de cunho fascista protagonizados pelo Ex-Presidente, para evidenciar como o conservadorismo se manifesta nas performances discursivas que pautam as ações concretas de exploração da classe trabalhadora e de extermínio da pluralidade dos grupos minoritários.

*‘Conosco não haverá essa politicagem de direitos humanos. Essa bandidada vai morrer porque não enviaremos recursos da União para eles’.* Em 23 de agosto, durante ato de campanha na cidade de Araçatuba, no interior paulista, Bolsonaro discursou em cima de um carro de som, condenando organizações que defendem direitos humanos. Segundo o candidato, esses movimentos prestam um ‘desserviço para o Brasil’ e, por isso, não merecem repasse de dinheiro do governo.

*‘Nós somos um país cristão! Deus acima de tudo. Essa historinha de Estado Laico, não! É Estado cristão! E as minorias que se curvem!’* Em discurso em cima de um carro de som em Campina Grande, na Paraíba, em fevereiro de 2017, Bolsonaro afirmou que aqueles que acreditam em Deus são a minoria da população e, por isso, devem ‘se curvar’ ao Estado cristão. Meses depois, em entrevista ao jornalista Ronaldo Gomlevsky, Bolsonaro reafirmou essa opinião, dizendo que o objetivo de um *Estado laico* é ‘tirar a cultura judaico-cristã das escolas’ e doutrinar crianças (Bianchini, Brasil de Fato, 2018, grifo nosso).

Essas falas, que foram reproduzidas antes, durante e depois de seu mandato, reforçam a política de homogeneização que desconsidera as diferenças e a diversidade que é a marca da existência do povo brasileiro. Nesse sentido, o nacional e o social estão contidos em um só, expressando a ideia de que é necessário recorrer ao princípio sagrado para unificar as pessoas em torno do mito da pátria. No contexto brasileiro, a vertente do princípio sagrado invocou também a moralidade cristã e os padrões tradicionais de família. Stanley (2018, p. 127) ressalta que o fascismo é hostil a “qualquer ameaça à masculinidade patriarcal e à família tradicional

[...]. Essas ameaças incluem os crimes de estupro e agressão, assim como o chamado desvio sexual.”

A faceta conservadora do governo de Jair Bolsonaro também permaneceu durante as eleições de 2022. Avritzer<sup>72</sup> e Santana<sup>73</sup> (2022) publicaram na Carta Capital que a eleição de 2022 representou a continuidade do processo de erosão democrática do Brasil, que se iniciou em 2016, com o *impeachment* contra a então presidenta Dilma Rousseff. Para esses autores,

Três características principais desse processo se acentuaram no período eleitoral. A primeira delas refere-se a uma falta absoluta de regras por parte da campanha do presidente Bolsonaro, com abusos inéditos do poder econômico. A segunda se expressa em uma forte diminuição do papel do Congresso, seja como elaborador de leis, seja como chancelador de políticas públicas abertas e sua transformação num instrumento subordinado do Poder Executivo, a partir de um processo secreto de distribuição de emendas (o chamado orçamento secreto), que desorganiza e despolitiza as políticas públicas. E a terceira característica diz respeito a um enorme conflito entre o Executivo e o Supremo Tribunal Federal, desde que o STF procurou manter uma autonomia em relação ao Poder Executivo, autonomia essa não aceita pelo presidente Jair Bolsonaro (no referido período) (Carta Capital, 2022).

Essa situação nos evidencia que o movimento ultradireitista se ampliou e ocupou os espaços de decisões que comprometem não só o Estado Democrático de Direito, mas a vida de milhares de brasileiros.

O candidato Lula ganhou as eleições. Mas a diferença de votos entre os candidatos à Presidência, no segundo turno das eleições de 2022, foi a menor da história. Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi eleito com 60 milhões de votos (50,90%), enquanto Jair Bolsonaro (PL) recebeu 58 milhões de votos (49,10%). A diferença entre eles, com 99,96% das urnas apuradas, foi de menos de dois pontos percentuais (pouco mais de 2 milhões de votos) (CNN, Brasil, 2022).

Nesse mesmo ano, as escolas públicas municipais do estado da Paraíba retomaram as aulas presenciais. Assim como o Brasil e as escolas públicas iniciaram um novo período, que não está livre da faceta conservadora, pois muitos representantes do conservadorismo foram eleitos para deputados e senadores da nação.

Feita a apresentação da contribuição de Freire e de Saviani, nos valeremos de seus fundamentos para realizar, nos próximos capítulos, a análise crítica das políticas educacionais de alfabetização do Estado da Paraíba e suas objetivações na rede municipal de educação de Zabelê - PB.

---

<sup>72</sup> Coordenador do Observatório das Eleições. É professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>73</sup> Jornalista, doutora em Estudos Linguísticos e pesquisadora do Observatório das Eleições.

#### 4 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DO GERENCIALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL

A educação brasileira se constituiu na agenda de políticas do Estado, imersa em um jogo de disputa desigual, que visou atender as perspectivas desenvolvimentistas econômicas de uma elite conservadora e racista. À medida que os ideais de república se difundiam pelo mundo ocidental, insurgiam como reivindicação dos movimentos sociais as lutas por uma educação de ensino público, gratuito e laico (Cury, 2008).

No percurso histórico da educação brasileira, iremos identificar avanços que permitiram a sua universalização e o seu *status* de direito constitucional. Todavia, o legado dos baixos índices de investimento público, a descontinuidade das políticas educativas, a precariedade do ensino, o descompasso entre discursos enaltecedores da educação e sua inoperância prática são marcos que atravessam o século XX e continuam a nos assombrar século XXI adentro (Saviani, 2014).

Por estarmos orientados pela concepção de que a interpretação da realidade ocorre por meio do movimento do pensamento e da *práxis*<sup>74</sup>, que expõem “o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)” (Pires, 1997, p. 85), este capítulo apresenta a estrutura das políticas educacionais, em especial, as do Estado da Paraíba, para compreendermos como as ações instrumentadas pelos governos organizam processos políticos para a promoção da educação com ênfase na alfabetização. Já anunciamos que o nosso objeto de pesquisa está intrinsicamente relacionado a um campo científico que possui epistemologia imbricada em duas ciências práticas: política e pedagogia.

Saviani (2017), para conceituar política, recorre à definição de Norberto Bobbio (1999), no intuito de compreender formalmente o âmbito específico da ciência política. Nesse contexto, o autor evidencia que essa ciência pode ser entendida em sentido amplo e em sentido estrito.

Em **sentido amplo** e não técnico refere-se a ‘qualquer estudo dos fenômenos e das estruturas políticas, conduzido sistematicamente e com rigor, apoiado em amplo e cuidadoso exame dos fatos expostos com argumentos racionais’. Em **sentido estrito**, isto é, ‘em sentido mais limitado e mais técnico’, a ciência política abrange estudos especializados, constituindo um campo de certo modo institucionalizado com cultores que se reconhecem como cientistas políticos que buscam aplicar ao fenômeno político a metodologia das ciências empíricas com o significado definido pela filosofia neopositivista (Bobbio, 1999, p. 164, grifo nosso).

---

<sup>74</sup> O conceito de *práxis* de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática eivada de teoria (Pires, 1997, p. 85).

Bobbio (1999, p. 164) resume sua conceituação afirmando que, nesse sentido estrito e técnico, constitui-se a “ciência da política”, que toma como referência a “metodologia das ciências empíricas mais desenvolvidas como a física, a biologia etc.”. A partir dessas conceituações, Saviani (2017) explica que elas contribuem para conceber a ciência política enquanto fenômeno que possui formulações, tipologias, generalizações, teorias gerais e leis. Entretanto, o autor aponta que há uma particularidade que não foi contemplada por Bobbio (1999), que é a estreita relação da disciplina científica com a prática. Para superar essa ausência, ele utiliza o conceito de “ciências práticas”, produzido pelo filósofo da educação alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik.

Schmied-Kowarzik (1983, p. 12) considera a pedagogia como ciência, por ser definida pela “dialética constitutiva entre teoria e prática”, de tal modo que, se ela perder de vista essa relação, acabará acontecendo com ela o mesmo que ocorrer com a ciência política, ou seja, de “não ter mais a capacidade de influir na *práxis* política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica”. Isso porque ela se constituiu como parte da ciência empírica, seguindo a metodologia das “ciências mais desenvolvidas no sentido definido pela filosofia neopositivista”, se desapossando da relação dialética constitutiva entre teoria e prática, o que a descaracterizou como ciência prática. Diante dessa afirmação, Saviani (2017, p. 4) alerta que “uma epistemologia da política educacional deverá impor-se como sua principal tarefa resgatar a característica da política como ciência prática”, ou seja,

[...] como o móvel e o alvo do projeto epistemológico em pauta é a política educacional, cabe considerar que os enunciados que compõem esse campo teórico produzem-se no cruzamento entre a política e a pedagogia. Com efeito, se a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevaletentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica (Saviani, 2017, p. 4).

Nesse sentido, as políticas educacionais se elaboram no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, o que inevitavelmente exige a tarefa de fazer intervir intencionalmente a categoria dialética da relação entre teoria e prática. Sendo assim, o estudo produz a caracterização do movimento do pensamento, por meio da materialidade histórica das políticas de alfabetização, para identificar as leis fundamentais que definem a forma organizativa pela qual os homens produzem as suas ações.

Para complexificar ainda mais esse processo, o contexto da governabilidade neoliberal e gerencial, instituído nos anos de 1990 no Brasil, sofreu influência direta das bases que

promovem a articulação dos acordos globais à política nacional, intensificando ainda mais a dificuldade de intervir dialeticamente nas análises em torno das políticas educacionais. No entanto, as pesquisas e os fundamentos teórico-metodológicos que dialogam com esse estudo nos possibilitaram produzir um percurso investigativo que busca atrelar teoria e prática, política e pedagogia, a partir das dimensões do materialismo histórico dialético.

#### 4.1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO APÓS O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL

Seguindo o itinerário investigativo já produzido nos capítulos anteriores, vimos que a formação continuada de professores foi a forma que o Estado, a serviço do capital, encontrou para efetivar as tendências neoliberais na educação brasileira. Não obstante, a avaliação externa de larga escala se evidencia como política educacional que busca mensurar os resultados e, desse modo, direcionar o financiamento da educação.

Em decorrência disso, observamos que o formato das políticas de alfabetização segue um mesmo modelo, ou seja, elas organizam suas ações por meio de processos formativos, que apresentam uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização da formação continuada de professores em serviço, para efetivar as mudanças necessárias nas escolas e nas salas de aula (Brasil, 2012).

Essa configuração faz parte da reestruturação produtiva e da globalização oriundas da incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, propiciados pelo desenvolvimento da microeletrônica nas últimas décadas do século XX e das transformações nas relações comerciais no mundo “globalizado” (Bernando, 2009), resultante do capital em crise. Antunes (1999), ao analisar as mudanças econômicas, políticas e sociais desse período, elenca os principais acontecimentos que geraram o desmonte do capital, sendo eles:

- 1) Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós 1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivaram o controle social da produção (...);
- 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção (...) dado pela incapacidade de responder à retração de consumo que se acentuava (...);
- 3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos (...);
- 4) A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolista;
- 5) A crise do *welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retratação dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

- 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada à desregulamentação e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (Antunes, 1999, p. 29-30).

Tais mudanças influenciaram todas as esferas das relações sociais, inclusive as agendas políticas para educação. Nas décadas de 1950 a 1970, por exemplo, diante das influências internacionais, o Estado brasileiro, sob o ideário nacional-desenvolvimentista, direcionou suas políticas educacionais para o desenvolvimento técnico. A educação era uma forma de mobilidade social. A teoria do Capital Humano<sup>75</sup>, formulada por Schultz (1962-1973), também influenciou a relação entre educação e crescimento econômico. “A tese básica sustentada por Schultz [...], foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos” (Frigotto, 2015, p. 11). Após a crise de 1970 e as mudanças no processo produtivo, no final dos anos 1980 e 1990, a relação entre educação e desenvolvimento econômico foi fortalecida, o que a vinculou à condição de empregabilidade.

No Brasil, no que se refere à alfabetização, examinamos, a partir da Constituição Federal de 1988, como essa temática aparece nas normas jurídicas nacionais e estaduais (do Estado da Paraíba), e até que ponto ela faz parte desse processo de reestruturação. No Quadro 3, apresentamos a correlação entre as normas jurídicas e os objetivos inerentes à alfabetização.

**Quadro 3 - Correlação entre normas jurídicas e objetivos inerentes à alfabetização**

| <b>Normas Jurídicas / Políticas Públicas</b>   | <b>Objetivos inerentes à alfabetização</b>  |
|--|---|
| <b>Constituição da República Federativa do Brasil (1988)</b>                                     | - erradicar o analfabetismo (Art. 214).   |
| <b>Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)</b><br>Decreto nº 99.519 (BRASIL, 1990) | I - oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;<br>II - identificar iniciativas e projetos de alfabetização, em curso, visando à articulação das ações neles contidas;<br>III - propor critérios para alocação de recursos públicos para os planos e projetos de alfabetização de entidades públicas e privadas integradas ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; IV - aprovar o |

<sup>75</sup> Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (Minto, 2006). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 28 jul. 2024.

|   |   |
|---|---|
|   | regulamento de concessão do Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização. (BRASIL, 1990).  |
| <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)</b>  | -   |
| <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1997)</b>  | - a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p. 28).   |
| <b>Parâmetros em Ação: Alfabetização (1999)</b>   | - formação continuada de professores alfabetizadores  |
| <b>Documento Alfabetizar com textos (1999)</b>  | - formação continuada de professores alfabetizadores.   |
| <b>Plano Nacional de Educação I (2001-2010)</b><br>Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.  | - alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos [até 2006] e, até o final da década [2011], erradicar o analfabetismo.  |
| <b>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2003)</b>  | - formação continuada de professores alfabetizadores.   |
| <b>Pró-letramento (2006-2012)</b>   | - formação continuada de professores alfabetizadores.   |
| <b>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</b><br>Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007                                 | - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. (Inciso II, do Art. 2º).   |
| <b>Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)</b>   | - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.  |
| <b>Programa Mais Educação (2007-2016)</b><br>Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007   | -   |
| <b>Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2017)</b><br>Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. (revogada) | - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.  |
| <b>Plano Nacional de Educação II – PNE (2014-2024)</b><br>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014                                   | - alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do EF.<br>- erradicar o analfabetismo até o fim de 2024.   |
| <b>Programa Novo Mais Educação</b><br>Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016   | - contribuir para a alfabetização das crianças por meio de acompanhamento pedagógico específico.  |
| <b>Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2017-2019)</b><br>Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017             | - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Art. 5º).  |
| <b>Base Nacional Comum Curricular – BNCC</b><br>Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017                                  | - a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF.   |
| <b>Programa Mais Alfabetização</b><br>Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018   | - contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental [...].   |
| <b>O Programa SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba</b><br>Decreto nº- 37.234, de 14 de fevereiro de 2017                     | - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Ciclo da Alfabetização, através do Projeto Implementação do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, que institui, através de suas diversas ações, a prática dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de |

|  |   |
|--|---|
|  | Matemática no Ciclo de Alfabetização nas salas de aula da rede estadual e de 219 Municípios Paraibanos.   |
| <b>O INTEGRA EDUCAÇÃO PARAÍBA - Programa Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba</b><br>Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021  | - fortalecer a cooperação entre o Estado e os 221 municípios que formalizaram parceria, com a missão de fomentar a alfabetização na idade certa.  |
| <b>Programa Alfabetiza Mais Paraíba - Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa - e o Prêmio Escola Referência em Aprendizagem, em regime de colaboração com os municípios paraibanos e dá outras providências (2023 – atual)</b><br>Lei nº 12.701, de 27 de junho de 2023. | I - garantir que todos os estudantes das redes públicas de ensino da Paraíba estejam alfabetizados, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;<br>II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas;<br>III - monitorar os dados do Sistema de Avaliação em Larga Escala da Paraíba;<br>IV - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas da Paraíba |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na Constituição Federal de 1988, podemos observar, na Seção I (da educação), do Capítulo III (da educação, da cultura e do desporto), algumas contradições da ação estatal. O Art. 205, por exemplo, explicita que a educação é dever do Estado e da Família, e dentre seus objetivos está a “qualificação para o trabalho”. No Art. 206, estão previstos, em seus incisos IV e VII, tanto a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, como a garantia do padrão de qualidade, respectivamente. O Art. 208, § 1º, prevê que “o acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo”, e no Art. 214, os incisos III e IV estabelecem o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal e com finalidades que integram a “melhoria da qualidade de ensino” e a “formação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nos artigos destacados, notamos que há uma correlação entre educação, qualidade e mercado de trabalho. A produção textual da constituinte em vigor está intrinsecamente relacionada às dimensões econômicas e sociais desse período, incorporando a reorganização do sistema capitalista, ou, nas palavras de Boltanski e Chiapello (1999, p. 46), “o espírito do capitalismo como um conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribui para justificar tal ordem e para sustentar, através da legitimação, os modos de ação e as disposições que são coerentes com ela”.

Isso ocorreu porque, a partir da dinâmica de reestruturação e a constante tensão entre trabalho e capital, o Estado oferece escolarização gratuita à população, no entanto, esse direito socialmente conquistado não é só dever do Estado, mas também do indivíduo, que deve assegurar para si o uso do próprio direito. Ao mesmo tempo que a lei fixa e evidencia o compromisso do Estado, ela desresponsabiliza, visto que o indivíduo deve requerê-la. Não

obstante, a desigualdade que marca a educação brasileira não possibilita ao indivíduo fazer valer seu direito a uma educação gratuita e de qualidade, porque não lhes são ofertados instrumentos legais para isso. Um exemplo disso pode ser observado na matéria realizada por Alfano (2023) ao “O Globo”. O Gráfico 2 apresenta a proporção de crianças ou adolescentes matriculados que estavam cursando ou que já tinham se formado nas etapas da Educação Básica (2016 a 2022).

**Gráfico 2** - Proporção de crianças matriculadas na Educação Básica entre 2016 e 2022

### TAXA DE MATRÍCULA



### PROPORÇÃO DE CRIANÇAS DESSA FAIXA ETÁRIA QUE CURSAM OU JÁ SE FORMARAM NESTA ETAPA ESCOLAR\* (EM %)



Fonte: Pnad Educação e Inep \*Nos anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: O Globo (2023). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/10/08/naquela-mesa-esta-faltando-ele-brasil-tem-dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola.ghtml>.

No texto, o autor aponta que o “Brasil tem dois milhões de crianças e adolescentes fora da escola”. Com base no levantamento da Inteligência em Pesquisa e Consultoria (Ipec), feito a pedido do Unicef, a matéria revela que 11% dos brasileiros de 11 a 19 anos estavam fora da escola em 2022. Uma população do tamanho de Manaus. Ou seja, o Estado não garantiu a totalidade da universalização do ensino e, conseqüentemente, o processo de alfabetização, considerando que 8,1% das crianças de 6 a 10 anos estavam fora da escola em 2022.

Saviani (2013), ao analisar a educação na CF 1988, em torno dos seus avanços e sua neutralização nos anos de vigência, explica que as Emendas de n. 14 e n. 53, que instituíram, respectivamente, o FUNDEF e o FUNDEB, foram criadas também com o objetivo constitucional de universalização do ensino fundamental, pelo qual se atingiria a meta de eliminação do analfabetismo. Contudo, elas evidenciaram, em seus respectivos textos, o não

cumprimento do dispositivo fixado nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988, que determinava a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no prazo de dez anos, portanto, em 1998, o que ainda não aconteceu, como vimos no Gráfico 2.

Nesse contexto, com novas demandas de qualificação para o trabalho, o sentido de proteção social é invertido para a lógica do mercado, e o indivíduo é incentivado a não depender do Estado e ser “protagonista” do seu sucesso e do seu fracasso. Um reflexo disso está exposto na matéria de Alfano (2023), quando ele destaca que, segundo a pesquisa do Ipec para o Unesco, quase metade (48%) das crianças e adolescentes fora da escola afirmaram que abandonou os estudos “porque tinha de trabalhar fora”, ou seja,

Trata-se, ao mesmo tempo, da negação da cidadania política e econômica. A primeira, negando-lhe as bases de conhecimento e de leitura da realidade política, econômica e cultural e, com isto, a possibilidade de uma participação social, autônoma e ativa. A segunda, negando-lhe a formação científica e técnica, exigida nos padrões atuais dos sistemas produtivos (Frigotto, 2015, p. 11).

Dadas situações mostram o quanto a CF, ao condicionar a educação ao desenvolvimento econômico, atrelando-a à formação e qualificação do trabalho, indica a funcionalidade do Estado para com o modelo de acumulação vigente. Porém, não se pode negar que, apesar de toda contradição presente na Carta Magna, avanços importantes ocorreram nas áreas sociais. Todavia, a incorporação de componentes oriundos da ideologia do mercado ocasionou direcionamentos políticos que ora são mais progressistas, ora são mais conservadores. Algo muito perceptível nos governos que se estabeleceram após a promulgação da Constituição de 1988.

#### **4.1.1 Os Governos de José Sarney (1985-1989), Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995)**

Não demorou muito para as conquistas sociais presentes na Constituição de 1988 serem criticadas. O governo de José Sarney (1985-1989), por exemplo, a chamou de deflagradora da “ingovernabilidade do país”. O seu Programa *Educação para Todos: caminhos para mudança (1985)* se comprometia a realizar mudanças no campo da educação, inserindo o tema como prioritário no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989). Destacou-se a universalização da educação básica – nesse período, compreendia o acesso e a permanência das crianças de 7 a 14 anos –, o combate ao analfabetismo e a necessidade de melhorar as condições de aprendizagem e aperfeiçoar a carreira docente, algo que não aconteceu, considerando que as mudanças não foram substanciais (Brasil, 1985).

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a implementação de reformas estruturais, com base no discurso de modernização estatal, buscou desatar o Estado dos compromissos firmados em 1988 e engajar o “país a nova ordem capitalista mundial [...] adotando as políticas de corte neoliberal (Oliveira; Duarte, 2005, p. 285). O governo passa a discursar que os problemas com as políticas educacionais estão relacionados a uma má gestão de recursos públicos e não à sua insuficiência.

O Presidente Fernando Collor de Mello, durante a sua gestão, “mostrou ser de muito discurso e de pouca ação”, como afirma Garcia (1999, p. 233). O Ministério da Educação do governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de universalizar o ensino fundamental e combater o analfabetismo. A meta anunciada foi a redução em 70% do analfabetismo em cinco anos, através de comissões de organizações não-governamentais e órgãos do Poder Público. O PNAC retomava a alfabetização de jovens e adultos, e também de crianças. O principal programa do governo Collor para a educação teve duração de um ano e não logrou resultados.

Na solenidade de lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), o presidente realizou uma mensagem exaltando o capital humano como forma de assegurar a mobilização das potencialidades da nação, a importância de um “Brasil Novo” construído com base no povo e a parceria do Banco Mundial e da UNESCO no processo de formulação da política de alfabetização. Como podemos observar a seguir:

[...] De cada cem crianças que ingressam na escola primária, apenas vinte e duas logram concluí-la, e um número menor ainda chega ao seguinte estágio de ensino. Muitos desses brasileiros, apesar da passagem pela escola, permanecerão analfabetos por toda a vida. [...] As tarefas primordiais que temos hoje consistem precisamente na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. O país que não investe nessas duas frentes arrisca-se a ver inevitavelmente comprometidos todos os seus esforços de desenvolvimento, pois é o **capital humano** que assegura a mobilização das potencialidades de uma nação. [...] Precisamos aprimorar a democracia e sabemos que ela só se consolida onde as pessoas têm acesso à formação e ao conhecimento; onde o homem dispõe dos meios necessários à formação da consciência crítica; onde o cidadão se sente habilitado a opinar e decidir sobre os diversos aspectos da vida nacional e internacional. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania não é um produto acabado que o governo entrega à sociedade. Trata-se de um projeto de mobilização do país para a vitória nessa guerra que nunca fomos capazes de vencer. Lançamos agora uma estratégia que rejeita a cultura das dívidas do estado e obedece à ideia democrática de que **quem muda a nação não é o governo, mas sim o povo**. Vamos fazer um trabalho que leve em conta as especificidades de cada região, de cada estado e, porque não, de cada município. Vamos acabar com os procedimentos uniformes ditados de Brasília. Porque a realidade não é uniforme. Uniforme deve ser apenas a vontade de mudar, pois nenhum segmento da população brasileira pode sentir-se satisfeito com o que temos. Todos queremos um Brasil melhor, um Brasil Novo. O Programa já tem assegurado recursos suficientes, originados do Tesouro Nacional, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do **Banco Mundial**. Para se ter ideia da envergadura de nosso Programa, convém registrar o comentário da **Direção Geral da UNESCO**, segundo

o qual, pela abrangência de conceitos, pela dimensão do conjunto de beneficiários, e pela perspectiva de continuidade no tempo, o Programa Brasileiro é o mais amplo projeto nacional no âmbito do esforço mundial de alfabetização em que está envolvida aquela organização (Brasil, 1990, p. 5-7, grifo nosso).

Na prática, “o governo de Collor criou alguns projetos nacionais (como os Centros Integrados de Apoio à Criança<sup>76</sup> com forte ênfase na construção de edifícios), e além disso pouco avançou” (Garcia, 1999, p. 234). As ações em torno da alfabetização, que deveriam ter envolvido toda a sociedade civil por meio de comissões municipais, estaduais e nacional, não foram concretizadas dentro dos princípios democráticos. No entanto,

[...] vários recursos foram liberados, sem controle das comissões, para instituições que, muitas vezes, não tinham real preocupação com a alfabetização. Assim, o PNAC foi caracterizado, por muita propaganda e caráter demagógico e não beneficiou diretamente a população analfabeta (Teixeira; Guimarães, 2019, p. 117).

Para atender às “recomendações” dos órgãos multilaterais, o Instituto de Estudos e Pesquisas (INEP) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de mensurar a qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino fundamental. A realização da avaliação externa respondia a uma exigência do Banco Mundial para o recebimento de recursos para programas educacionais. O INEP realizou testes-pilotos desde 1988 e, em 1990, aplicou a primeira versão do SAEB, por amostragem, às séries ímpares do ensino fundamental. As áreas do conhecimento avaliadas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Collor, ao tentar conter o processo inflacionário através do confisco dos haveres da classe média e do empresariado, para diminuir a liquidez monetária, gerou o descontentamento da burguesia empresarial. Atrela-se a esse fato a sua falta de base parlamentar e as denúncias de corrupção contra o governo, o que instaurou a crise política que provocou o *impeachment* do presidente, pelo Congresso Nacional, em 1992 (Lira; Hermida, 2017). Afastado do governo, Itamar Franco assumiu interinamente a presidência em 2 de outubro de 1992, sendo formalmente proclamado presidente em 29 de dezembro de 1992, quando o presidente Collor renuncia ao cargo.

O seu Ministério da Educação lançou o Plano Decenal de Educação para Todos em resposta aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em Jomtien, em 1990, visando a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. O documento foi

---

<sup>76</sup> Em 1990, foi estabelecido o Projeto Minha Gente, inicialmente chamado de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC). A elaboração desse projeto ficou a cargo da Legião Brasileira de Assistência, com a coordenação do Ministério da Criança. Nesse contexto, foi criado um novo programa chamado Programa Minha Gente, que consistia na construção de conjuntos compostos por uma creche, uma escola de 1º Grau, uma lavanderia e um lar para idosos. Cada estado brasileiro deveria receber dois conjuntos desse tipo (Rodrigues, 2001).

fruto da construção de planos decenais em estados e municípios, desde maio de 1993, e de debates iniciados no mesmo período com a participação de entidades da sociedade civil – como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao término dos dez anos, objetivava garantir conteúdos mínimos de aprendizagem para crianças, adolescentes e adultos (Brasil, 1993).

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 Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) promoveram, entre 13 a 16 de dezembro de 1993, o encontro dos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Esse encontro teve como objetivo discutir os resultados limitados alcançados após três anos da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). Além disso, durante o encontro, se expressou a preocupação com o rápido crescimento populacional no mundo, especialmente nesses países, e a convicção de que a educação seria um meio eficaz para frear tal crescimento. As questões elencadas nesse evento foram: a universalização da educação básica, programas de alfabetização, a educação de mulheres e meninas e o engajamento da comunidade. Desse encontro surgiu a *Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos*, com os compromissos dos países para alcançar metas em educação (UNESCO, 1993).

Durante a sua gestão, foi criada a Política Nacional de Educação Especial (1993), traduzindo em ação de governo o dispositivo da Constituição de 1988 que assegura o direito à educação a pessoas com deficiência. Nesse período, a concepção histórica que predominava quanto à inserção das pessoas com deficiência na sociedade era da integração<sup>77</sup>.

Até 1993, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Lei 8.913/1994) era centralizado, o órgão gerenciador realizava todo o processo desde o planejamento dos cardápios à distribuição de alimentos. A partir de julho de 1994, o MEC inicia a descentralização dos recursos da União, que passam a ser transferidos para municípios, estados e o Distrito Federal de acordo com o número de alunos matriculados e com a condição de que tivessem sido

---

<sup>77</sup> O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial; trata-se de um processo que visa integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola. Nesse período, o modelo pedagógico utilizado na educação de alunos com necessidades especiais era o Modelo Integracionista. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (Bernardes, 2010).

instalados Conselhos de Alimentação Escolar, colegiados com função fiscalizadora compostos por membros do governo, da sociedade e representantes de pais e professores.

Nessa conjuntura, as agências internacionais desempenharam importante papel na condução das ditas reformas para a modernização do Estado brasileiro, isto é, impuseram estratégias com foco na redução do papel do Estado para promover a estabilidade econômica, aumentar a produção e a competição em nível mundial.

#### **4.1.2 Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002)**

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002) assume o país com amplo apoio popular, advindo da estabilidade da moeda.

O fracasso dos planos econômicos anteriores serviu como experiência para elaboração dos instrumentos de política econômica e monetária mais realistas e menos traumáticas, elementos que contribuíram para o êxito do *Plano Real*, implantado gradualmente pelo governo de Itamar Franco e consolidado em junho de 1994 sob a condução do ministro da Fazenda, o sociólogo da Teoria da Dependência Fernando Henrique Cardoso (Lira; Hermida, 2017, p. 48).

A estabilidade econômica gerada pelo Plano Real permitiu que FHC fosse eleito Presidente do Brasil, no primeiro turno (55% dos votos) nas eleições de 1994. As reformas neoliberais foram sendo implementadas com um grau de consenso que permitiu priorizar o desenvolvimento econômico do país, ao invés das desigualdades históricas que marcam os conflitos de classe no contexto nacional.

No início de 1995, no setor educacional, o governo começa um novo ciclo. O MEC de FHC empenhou-se na criação e implementação do Sistema de Informações e Avaliação Educacional, a fim de fornecer informações e avaliar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. As ações políticas durante esse período centraram-se na universalização do ensino fundamental, por meio do Fundef, criado em 1996, que direcionou o gasto obrigatório em educação para o ensino fundamental e distribuiu o recurso para os municípios.

Não sem motivos, o INEP retoma a realização do censo escolar. A última edição datava de 1989 e faltavam dados atualizados e confiáveis para embasar as políticas públicas educacionais, especialmente a distribuição de recursos por meio do Fundef. O censo escolar era essencial para o Fundef porque permitiria um diagnóstico preciso do tamanho das redes estaduais e municipais, com base, sobretudo, no número de matrículas.

A descentralização das receitas era notoriamente parte importante das propagandas do Governo FHC, bem como o atendimento diferenciado às regiões do país. O Projeto Nordeste

de Educação Básica<sup>78</sup>, por exemplo, surge alicerçado nesse discurso. Porém, Lira e Hermida (2017, p. 71) explicam que a gestão se utilizou de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais para aplicação adaptada das propostas dos órgãos multilaterais de financiamento, isto é:

promoveu a escassez de receitas com o discurso da sua racionalização e impôs a focalização desses recursos em áreas específicas em detrimento de outras prioridades educacionais. Os discursos dos movimentos históricos da educação foram habilmente manipulados e distorcidos pelo governo para o atendimento dos interesses externos. [...] a descentralização dos recursos promovida pela gestão Cardoso caminhava no sentido da *racionalização das receitas* e na *co-responsabilização dos resultados*, com base em princípios gerenciais inspirados no mercado.

Para consolidar as reformas educacionais, as leis e os documentos produzidos nesse período serviram para organizar, planejar e alinhar as políticas de educação do país com as demandas internacionais. Dentre os documentos elaborados destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Nacionais Curriculares, em 1997, e o Plano Nacional de Educação, em 2001 (Hermida, 2008).

Nessa direção, seguindo as tendências neoliberais, o governo buscou atender duas dimensões: o estabelecimento das necessidades básicas de aprendizagem e o efetivo controle da pactuada qualidade da Educação Básica. Para cumprir tais estratégias, teve que reformular o SAEB, devido à fragilidade dos dados das edições anteriores, que não foram realizadas em todos os Estados e cujos resultados não podiam ser comparados.

Em 1995, o INEP realiza a primeira edição nacional do SAEB, abrangendo todos os Estados, com levantamento de informações socioeconômicas dos alunos, e adota a metodologia de Teoria de Resposta ao Item<sup>79</sup> (TRI), que permite a comparação entre avaliações feitas em diferentes períodos. Em 1997, para responder às necessidades básicas de aprendizagem, os

---

<sup>78</sup> O Ministério da Educação retoma e amplia o Projeto Nordeste de Educação Básica, que havia sido criado em 1993, no governo Itamar Franco, em parceria com o Banco Mundial, para direcionar recursos para as escolas públicas de ensino fundamental dessa região, em que os indicadores educacionais — a exemplo das taxas de repetência e evasão, além da proporção de crianças e adolescentes fora da escola — eram bem piores do que a média nacional. Os recursos são destinados à capacitação de professores e gestores, infraestrutura escolar e materiais pedagógicos. Disponível em:

<http://acervo.ifhc.org.br/Documento/Visualizar?Id=104787&iframe=true&width=100%&height=100%>

Acesso em: 05 ago. 2024.

<sup>79</sup> A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: I) poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm; II) grau de dificuldade; III) possibilidade de acerto ao acaso (chute). Essas características permitem estimar a habilidade de um candidato avaliado e de garantir que essas habilidades, medidas a partir de um conjunto de itens, sejam comparadas com outro conjunto na mesma escala, ainda que eles não sejam os mesmos e que haja quantidades diferentes de itens usados para o cálculo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>  
Acesso em: 04 ago. 2024.

Parâmetros Nacionais Curriculares se tornam referência para as avaliações do SAEB, que assim passaram a se apoiar numa mesma base curricular (INEP, 1998).

Durham (1999), ao apresentar a evolução do sistema educacional de FHC, destaca que os dados em torno da educação básica foram positivos, considerando a constante diminuição da participação do setor privado na oferta de educação básica e a ampliação desta etapa de ensino através do atendimento público. A partir da Tabela 3, podemos observar que o crescimento bruto de matrícula no ensino fundamental foi contínuo e o percentual de crescimento manteve-se elevado desde a década de 1970.

**Tabela 3** - Evolução da matrícula no Ensino Fundamental Brasil – 1970-1998 (em mil)

| ANO                      | TOTAL  | % DE CRESCIMENTO |
|--------------------------|--------|------------------|
| 1970                     | 15.895 | -                |
| 1980                     | 22.598 | 42,2             |
| 1991                     | 29.204 | 29,2             |
| 1998                     | 35.488 | 21,5             |
| <b>CRESCIMENTO TOTAL</b> |        | 123,3            |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Mas só promover a universalização do ensino não era mais suficiente, era necessário garantir habilidades e competências mínimas. A reformulação do SAEB possibilitou um sofisticado sistema de informação sobre a realidade da Educação Básica brasileira. Os seus primeiros dados sobre o desempenho dos estudantes revelaram as altas taxas de repetência e o ensino de baixa qualidade.

Dentre as informações geradas pelo SAEB, nos relatórios divulgados pelo INEP, concentraram-se os baixos níveis de desempenho dos estudantes nas provas de língua portuguesa e matemática, com ênfase em leitura e na resolução de problemas, respectivamente<sup>80</sup>. Quando comparamos, por exemplo, os dados nacionais, regionais e estaduais dos resultados, em especial, com os do Estado da Paraíba, observamos que naquele período:

[...] o nível de rendimento dos alunos era muito baixo, aquém do desejável para o País como um todo; havia uma mudança expressiva de nível de proficiência da 4ª série (177) para a 8ª série (252) do Ensino Fundamental; o aumento de proficiência é bem menos expressivo da 8ª série (252) do Ensino Fundamental para a 3ª série do Ensino Médio (277); na **Região Nordeste**, os alunos das três séries pesquisadas apresentaram

<sup>80</sup> Nos anexos 3 e 4, encontram-se os níveis de proficiência de português e matemática e suas respectivas médias.

em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática proficiências médias (4º série EF - 160), (8º série EF - 227), (3º série EM - 253) inferiores às médias nacionais; **na Paraíba**, no que se refere à Leitura, observa-se que, nas três séries pesquisadas, as proficiências médias dos alunos (4º série EF - 160), (8º série EF - 233), (3º série EM - 254) são inferiores às médias do Brasil; No que diz respeito à proficiência média em Matemática demonstrada pelos alunos da Paraíba (4º série EF - 148), (8º série EF - 236), (3º série EM - 266), observa-se que as proficiências médias nas três séries pesquisadas também são inferiores às médias nacionais (4º série EF - 174), (8º série EF - 253), (3º série EM - 290) (INEP, 1998, p. 16-17).

Esses dados indicaram que uma parcela significativa de crianças concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental com defasagens no processo de alfabetização. Diante dos péssimos resultados, o governo formulou o discurso da falta de qualidade das escolas e, sutilmente, relacionou a ele uma desqualificação do trabalho dos docentes ante sua falta de qualificação.

Em 1999, a SEF/MEC, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também nos Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, implementou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado com um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs (Brasil, 1999).

O programa buscou produzir alternativas de estudo dos referenciais curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que pudessem servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores, e, com isso, garantir o ensino das habilidades e das competências avaliadas pelo SAEB.

A alfabetização enquanto agenda educacional teve visibilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997), nos Parâmetros em Ação: alfabetização e no Documento Alfabetizar com Textos, como parte do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Também aparece no Plano Nacional de Educação I (2001-2010) e no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2003).

Nesse contexto, o que orientava as ações dos gestores públicos no regime de colaboração entre os entes federativos, no governo FHC, não era a qualidade socialmente referenciada, mas as exigências de produtividade e qualidade demandadas pelo mercado de trabalho (Hermida, 2008), sendo “a descentralização administrativa, financeira e pedagógica a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o

nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação”, concebendo preponderância administrativa à gestão escolar (Oliveira, 2009, p. 199).

Mesmo com uma melhora na situação econômico-financeiro do país, o governo Cardoso, nos últimos anos da sua segunda gestão, não conseguiu diminuir a taxa de desemprego, manter a estabilidade inflacionária e gerar alternativas para a crise energética. Soma-se a esses fatos o crescimento da dívida interna e os pedidos de empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que favoreceram a consolidação da imagem do Partido dos Trabalhadores (PT) como agremiação contrária aos rumos políticos e econômicos pelos quais o país atravessava. “Lula da Silva, significava, naquele momento, a liderança política com maior credibilidade e com condições de tirar o País daquela situação crítica” (Lira; Hermida, 2017, p. 52).

#### **4.1.3 Os Governos de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2006 e 2007-2010)**

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, marcou um período de intensas transformações socioeconômicas e de políticas sociais no Brasil. Durante seus dois mandatos, o país experimentou um significativo crescimento econômico, redução da pobreza e ampliação do acesso a programas sociais. A implementação do Programa Bolsa Família<sup>81</sup> foi uma das iniciativas mais emblemáticas, contribuindo para a diminuição das desigualdades e promovendo a inclusão social de milhões de brasileiros. Além disso, a expansão do crédito e o fortalecimento do mercado interno foram elementos centrais para a dinamização da economia nacional.

No entanto, o governo Lula não esteve isento de contradições. Apesar de seu discurso progressista e das políticas sociais implementadas, manteve elementos de alinhamento com o neoliberalismo, como a manutenção de políticas macroeconômicas ortodoxas e a priorização de superávits fiscais. Essa dualidade refletia-se na ambiguidade entre a busca por justiça social e a conformidade com as exigências do capital financeiro global.

---

<sup>81</sup> De acordo com Fronza (2010), o Programa Bolsa Família (PBF) foi instituído pela Medida Provisória nº 132 em outubro de 2003 pelo Governo Federal, logo transformado em lei – Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 (Brasil. Lei nº 10.836, 2004), como programa de transferência de renda, que faz parte da estratégia de combate à pobreza do Fome Zero, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (Brasil. MDS. PBF, 2008 e Stein, 2008). Através dele o governo buscou integrar os programas existentes até então, como o Bolsa Escola, o Programa Nacional de Acesso a Alimentação, o Bolsa Alimentação e o Programa Auxílio-Gás. Seus objetivos básicos, como bem sistematiza Weissheimer (2006, p. 25), são: “combater a miséria e a exclusão social e promover a emancipação das famílias mais pobres”. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/462>. Acesso em: 05 ago. 2024.

No campo da educação, essa contradição manifestou-se na expansão do acesso ao ensino superior através do ProUni e da ampliação das universidades federais, ao mesmo tempo em que se manteve a estrutura de avaliação externa de larga escala, herdada de governos anteriores, e que continuou a direcionar o financiamento educacional. De acordo com Oliveira (2004, p. 116), de fato, “o governo Lula, que prometia ser transformador, rendeu-se aos compromissos”, dando continuidade às reformas neoliberais dos governos anteriores.

No ano de 2006, o governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ampliou o Fundef já existente para o ensino fundamental. O Fundeb, além do fundamental, abrangeu o ensino infantil e o médio, visando à ampliação do acesso a essas etapas.

Aos instrumentos dos exames externos foi acrescido, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que possibilitou ampliar a avaliação, até então focada nos alunos, para os sistemas de ensino e escolas. A criação do IDEB era a peça que faltava para a materialização de um dispositivo que averiguasse a qualidade da educação. A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, ampliou o SAEB, que passou a ser constituído pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), denominada de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), a qual manteve a estrutura do SAEB amostral (Brasil, 2005). Essa inovação na avaliação possibilitou a divulgação de resultados por unidade escolar e, por sua vez, contribuiu para a composição do IDEB. A partir de então, o IDEB passou a ser o *standard* da qualidade educacional e, com ele, disseminou uma competitividade em torno do índice e, em decorrência disso, uma maior gestão educacional com foco nos resultados.

A alfabetização, enquanto política educacional, passa a ser empreendida com o propósito de melhorar o desempenho nas avaliações externas, o que direcionou as ações instrumentadas para a formação continuada de professores. Em 2006, o Governo Federal implementou o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Podiam participar todos os professores em exercício, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento foi desenvolvido na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo, propondo atividades presenciais e a distância, que eram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais, com duração de 8 meses.

Os principais objetivos do Pró-Letramento eram: i) a oferta de suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; ii) a proposição de situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; iii) o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; iv) a contribuição para que se desenvolvesse nas escolas uma cultura de formação continuada, e; v) o desencadeamento de ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2007).

O governo Lula, ao ampliar a relação entre avaliação e resultado de qualidade, edifica no imaginário da população, desde os primeiros anos de escolarização, “que a função da escola é submete-los a aprovados-reprovados no padrão globalizado de trabalho, do desemprego estrutural, de trabalho excedente” (Arroyo, 2017, p. 14). Agrega-se a esse processo o discurso de que a educação de qualidade passa a depender da boa prática pedagógica dos professores, que, com as reformas educacionais, passam a ser concebidos como indivíduos que precisam desempenhar, a partir dos processos formativos, a capacidade de se tornarem empregáveis em um mundo extremamente competitivo. Concordamos com Rocha (2017, p. 33), que, ao analisar as políticas educacionais do Partido dos Trabalhadores, afirma:

Contraditoriamente, o governo Lula, o qual pertence ao Partido dos Trabalhadores (PT), que fazia duras oposições ao governo FHC acabou dando continuidade e consolidando às ações da chamada ‘reforma’. Percebe-se na gestão Lula a ausência do debate sobre a função social da Educação Básica, seus desafios ante as profundas desigualdades sociais decorrente do excludente modelo de desenvolvimento econômico do país. Não há nos discursos públicos e documentos um debate sobre o que de fato representa melhorar a qualidade educacional brasileira, sendo preponderante e suficiente a associação da qualidade ao alcance de pontos altos no IDEB, que se tornou o termômetro de qualidade total.

Ao final do governo Lula, a política educacional brasileira vivenciou avanços importantes, mas também enfrentou desafios significativos. A formação continuada de professores e as políticas de avaliação externa se consolidaram como instrumentos centrais na gestão educacional, refletindo uma tendência gerencialista que buscava eficiência e controle nos resultados educacionais. Essas práticas, embora aparentemente benéficas, suscitaram críticas, por reforçarem uma lógica de mercado na educação, em detrimento de uma abordagem mais holística e emancipatória.

Nesse contexto, Gentili (1995) argumenta que a pedagogia da exclusão, característica das políticas neoliberais, perpetua desigualdades e limita o potencial emancipatório da

educação. Consequência das relações vigentes, que estão organizadas através da lógica da sociedade burguesa, que não aboliu os antagonismos de classe, ao contrário, a burguesia moderna estabeleceu “novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta das que existiram no passado” (Marx, 2005, p. 40).

Saviani (2020, p. 25) explica que a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista se caracteriza por:

Proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram ‘livremente’ um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho, adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador é capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver.

É nessa relação conflituosa entre burgueses e trabalhadores, na qual uma classe explora a outra, que a sociedade brasileira mantém suas relações desiguais e um Estado que, por não ter força política para promover a revolução, busca a conciliação de classe, sem alterar o antagonismo historicamente constituído.

Saes (2014), ao refletir sobre o processo de escolarização no Brasil, utiliza o conceito de classes sociais para compreender tal fenômeno. O autor explica que educadores e pesquisadores apontam que:

A democratização do acesso ao ensino fundamental não resultou numa alteração qualitativa da configuração da pirâmide educacional brasileira. Alunos ditos ‘pobres’ – isto é, oriundos das classes trabalhadoras manuais – estão relegados a uma trajetória escolar curta, que inclui a conclusão do ensino fundamental ou, no máximo, do ensino técnico de nível médio. Já os alunos ditos ‘ricos’ (classe média-média ou classe média-alta, classes proprietárias) conseguem cumprir uma trajetória escolar longa, que abrange o ensino médio e o ensino superior (e, nos dias que correm, não só a graduação como também, cada vez mais, a pós-graduação) (Saes, 2014, p. 242).

Mesmo essa conjuntura educacional tendo sido temporariamente alterada pelas políticas sociais de acesso e permanência da Educação Básica e do Ensino Superior, no governo do Partido dos Trabalhadores, elas não foram suficientes para romper a estrutura que mantém a desigualdade educacional entre as classes.

#### **4.1.4 Os governos da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) e do Presidente Michel Temer (2016-2018)**

Entre os anos de 2003 e 2016, o Brasil experimentou mudanças sociais e econômicas que influenciaram diretamente o bem-estar da população, principalmente a mais pobre. O que

incomodou profundamente a burguesia brasileira, tornando o governo Dilma palco do fim da “transição democrática” iniciada a partir de 1979 com a “Lei de Anistia” (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979). Conforme explica Saviani (2018, p. 292),

A ‘transição democrática’ se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpreta, a ‘transição democrática’ na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios.

No entanto, “o alastramento da pobreza em toda a região latino-americana ocasionado pelas mudanças antipopulares dos governos neoliberais nos anos de 1990 ensejou um redesenho do Estado” (Clementino; Oliveira, 2023, p. 3). Redesenho que, de um lado, exigiria um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, uma rígida política monetária e a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, e de outro, um conjunto de leis sociais que neutralizassem e corrigissem os efeitos das “imperfeições” do mercado.

No caso do Brasil, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) tinham dado continuidade a algumas políticas econômicas do governo anterior, cumprindo o compromisso com a manutenção dos contratos com o grande capital, assim como atingindo as metas de inflação e o superávit primário. Contudo, estabelecerem como prioridade as políticas sociais de enfrentamento à pobreza e o processo de integração regional, recuperando o papel do Estado como indutor do crescimento econômico, ou seja, desenvolveram um conjunto de políticas econômicas e sociais combinadas, que favorecia tanto a burguesia quanto a classe trabalhadora, o que desestabilizou a “transição democrática”, principalmente no período da grande crise do capital ocorrida nos últimos anos da primeira década do século XXI.

O governo Dilma inicia logo após essa violenta crise internacional<sup>82</sup>, que atingiu o mundo em 2010. Apesar disso, a economia brasileira voltava a crescer à elevada taxa de 7,5%. A política econômica do primeiro governo Dilma Rousseff, no que se chamaria de nova matriz econômica, estabeleceria: redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada, atendendo às demandas de alguns grupos da burguesia. No segundo governo, contudo, a presidenta reeleita Dilma Rousseff

---

<sup>82</sup> Em meados de 2007, as classificações de risco de alguns ativos financeiros começaram a ser rebaixadas, os investidores tiveram dificuldade para resgatar suas aplicações e grandes instituições financeiras passaram a enfrentar uma acentuada desvalorização nos preços dos ativos. A falência do banco de investimento Lehman Brothers agravou a crise, que se transformou em uma crise sistêmica (IPEA, 2010. p. 07).

resolveu realizar um ajuste fiscal<sup>83</sup> e monetário<sup>84</sup> abrupto, dentre eles, o fim de subsídios ao setor privado e o aumento de tarifas, para poder conter os impactos da crise internacional que atingia o Brasil naquele período (Bastos, 2017).

“Em meados de 2012, no entanto, já estava claro que o governo estava enfrentando dificuldades na gestão macroeconômica, o que acabou gerando uma contraofensiva conservadora” (Contri, 2014, p. 10), oriunda não da crise, mas da forma como o Estado brasileiro resolveu lidar com a crise, em outros termos, continuou promovendo um modelo de desenvolvimento articulado a políticas sociais redistributivas sem deixar de atender às demandas sociais de milhões de brasileiros/as provenientes da classe trabalhadora, mesmo em contexto de crise. O Estado, por não ter sacrificado a classe trabalhadora durante o período de crise, desvelou o ódio da burguesia, que, desde as eleições de 2014, vem atacando as políticas sociais promovidas pelo PT.

Na verdade, a economia brasileira estava sofrendo o impacto negativo da crise econômica mundial. Contri (2014, p. 19) explica que “apesar da obviedade de que o Brasil não é uma ilha dentro da economia mundial, muitas analistas praticamente desconsideraram aqueles efeitos e analisaram a economia do país como se esta dependesse apenas da competência dos responsáveis pela política econômica”.

Mas, mesmo em crise, o Governo Dilma realizou significativas políticas educacionais. Alterou aspectos da LDB, como a inclusão do § 3º no Art. 79 da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7º ao artigo 26, incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608, de 2012). Nesse mesmo ano, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro, que criou novas condições de ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de projetos e ações de assistência técnica e financeira (Brasil, 2011).

A aprovação e a regulamentação da Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012, que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas federais brasileiras, determinando a reserva de 50% das vagas para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, gerou um debate nacional que evidenciou nas sutilezas dos discursos, o

---

<sup>83</sup> O governo adotou um conjunto de várias medidas, visando tanto o corte de gastos, quanto o aumento de receita.

<sup>84</sup> A política monetária é uma política macroeconômica do governo federal destinada à administração da moeda e das taxas de juros. No Brasil, ela tem como objetivo principal a estabilidade e o controle da inflação e, como objetivo secundário, a garantia do emprego. Essa política é operada pelo Banco Central (INESC, 2022).

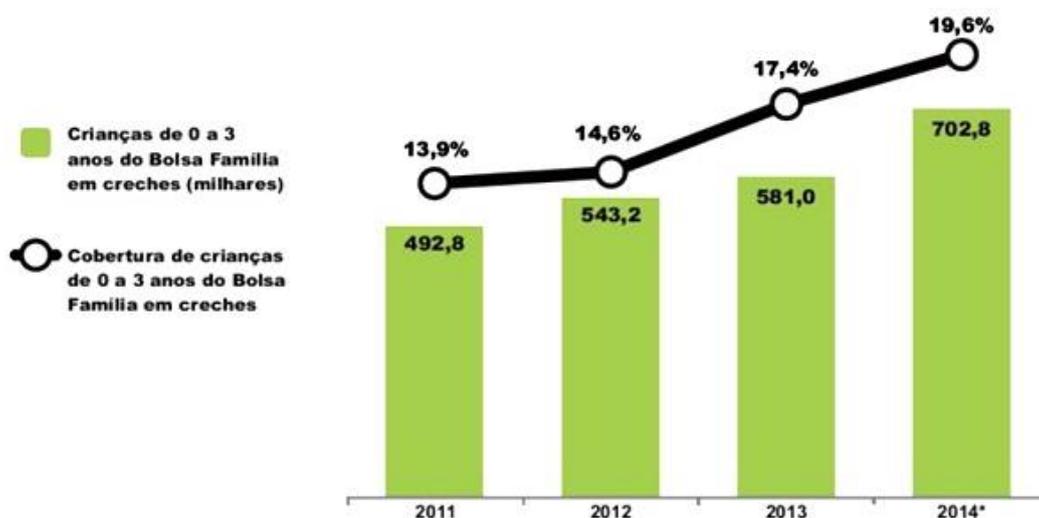
racismo estrutural (Brasil, 2012). As vagas preenchidas por pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros/as, pardos/as e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo dados do último censo do IBGE, possibilitou a entrada dessa população nas universidades e em cursos que eram cursados majoritariamente por pessoas brancas pertencentes à classe média alta. Políticas como essas eram fundamentais para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil, todavia, os ataques promovidos pela elite brasileira, racista e conservadora, alimentou o jogo que provocou o golpe parlamentar dado em 2016.

As creches, que permaneciam sendo um grande desafio na oferta educacional, teve crescimento a partir da iniciativa Brasil Carinhoso<sup>85</sup>, lançada no âmbito do Programa Brasil Sem Miséria (Lei 12.722/2012) com o objetivo de aumentar as matrículas de crianças de 0 a 4 anos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família em creches públicas ou conveniadas ao poder público.

O Brasil Carinhoso foi estratégia central de atenção à primeira infância do Plano Brasil Sem Miséria e garantiu a presença de 702,8 mil crianças de zero a três anos do Bolsa Família em creches, no ano de 2014. Isso representou quase 20% da quantidade de meninos e meninas dessa faixa etária que participaram do programa de transferência de renda. Por meio da ação, o governo federal promoveu estímulos financeiros às prefeituras para aumentarem o acesso da população mais pobre aos serviços de educação infantil. Como podemos verificar no gráfico a seguir, o governo da Presidente Dilma aumentou consideravelmente o acesso das crianças à Educação Infantil.

---

<sup>85</sup> Brasil Carinhoso foi criado em 2011 e começou a ser executado em 2012, nos marcos do Plano Brasil Sem Miséria (de 2011), do Plano Nacional pela Primeira Infância (de 2010), e da Constituição de 1988. Centrado em garantir uma agenda interministerial, compõe-se de três tipos de apoio aos municípios: Proinfância, Novas Aulas e apoio suplementar focado nas famílias com renda inferior a R\$ 70 (aproximadamente US\$ 20) per capita e com crianças menores de 6 anos, matriculadas nas creches. Busca assegurar o direito à educação, à assistência social e à saúde (Todos Pela Educação, 2024).

**Gráfico 3** - Aumento das Crianças (0-3 anos) matriculadas nas creches

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Outubro/2014

Em relação, às políticas educacionais de alfabetização, das 20 metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a alfabetização é o único componente curricular que é especificamente abordado e está presente em 3 metas, na Meta 5, referente à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, na Meta 9, que busca erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos, e, indiretamente, na Meta 7, que traça objetivos de aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que a nota é baseada na aprovação e média de desempenho dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Nesse contexto, o Governo Dilma instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas ações através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O PNAIC se caracterizou como uma das políticas mais arrojadas na história da educação para essa etapa de ensino, considerando que suas ações integravam variadas dimensões de caráter pedagógico como também na área da gestão educacional. Dentre elas estão: a integração e estruturação, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores; materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; o compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; e a orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (Brasil, 2012).

Para a execução das ações do PNAIC, foi consolidada a parceria com 41 universidades públicas para lidar com o processo formativo dos professores alfabetizadores. Houve atendimento de 100% das redes estaduais e 98% das redes municipais brasileiras, com oferta de vagas para a formação continuada da totalidade dos professores alfabetizadores brasileiros.

Foram atendidos aproximadamente 326.988 cursistas entre professores alfabetizadores e orientadores de estudos, atingindo aproximadamente 6.040.930 alunos, em 108.733 escolas beneficiadas (Pieri; Santos, 2022). As ações do Pacto tinham por objetivos: i) garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; ii) reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; iii) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); iv) contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; v) construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012).

O programa, desenvolvido em nível nacional, teve como precursor o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia foi incorporada ao PNAIC como possibilidade de melhorar os resultados das avaliações externas, considerando que o INEP indicou um aumento do desempenho dos alunos durante a execução do programa fomentado pelo governo do Presidente Lula. A formação do programa iniciou no fim de 2012, com as universidades constituindo as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2015). Os encontros formativos, que associavam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) com a perspectiva do alfabetizar letrando, levavam em conta a interdisciplinaridade como base das práticas educativas.

Os autores que criaram os cadernos de estudo da formação introduziram, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Escolheram conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas para promover os estudos com base na relevância de temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social (Brasil, 2012). Foram trabalhados os cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa e realizada a primeira formação dos Orientadores de Estudos, computando 160 horas presencias.

No primeiro ciclo, a formação buscou refletir sobre os processos de ensinar a língua portuguesa nas séries iniciais, dando ênfase à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e no aprofundamento da compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os gêneros textuais passaram a ganhar notoriedade nas práticas educativas de alfabetização, ou seja, ao invés das letras e das sílabas que compõem as palavras, frases e textos,

a alfabetização passou a ser norteada pelos textos que estão presentes nas práticas sociais e que podem ser escolarizados nas atividades educativas. A avaliação no ciclo de alfabetização passou a ser elemento central das formações. Nesse sentido, os relatos de experiências contidos nos cadernos formativos evidenciavam instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem que se articulavam com as premissas das avaliações externas.

Não obstante, os princípios formativos baseavam-se: a) no Sistema de Escrita Alfabética como processo complexo que exige um ensino sistemático e problematizador; b) no desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos que garantissem o acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; c) nos conhecimentos oriundos das diferentes áreas a serem apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; e d) na ludicidade e no cuidado com as crianças como condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2012).

No ano de 2014 e no início de 2015, foram trabalhados os cadernos de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, um material adotado em consonância com o material de formação em linguagem (Brasil, 2014), de acordo com o qual foi realizada a segunda formação dos Orientadores de Estudo, com o total de 200 horas de formação. Para a Alfabetização Matemática, o MEC disponibilizou: oito cadernos de formação, dois cadernos de referência (um sobre educação inclusiva e outro sobre educação matemática no campo) e um caderno de jogos. Os materiais foram organizados da seguinte forma: Apresentação; Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber; Educação matemática no campo; Educação matemática inclusiva; Jogos na alfabetização matemática; Encarte dos jogos na alfabetização matemática (Brasil, 2015).

A equipe da formação era composta pelas instituições de ensino superior responsáveis pela formação. O pagamento de bolsas de estudo e pesquisa à equipe de formação era assegurado para os seguintes perfis: coordenador adjunto, supervisor e formador. Além do estabelecido na legislação, foram estipulados os seguintes critérios para a composição/montagem das turmas: a Equipe da IES era composta por: Coordenador Geral (cada IES tinha 01 Coordenador Geral); Coordenador Adjunto (estabelecido em função da quantidade de Coordenador Local); Supervisor (concedia 01 Supervisor para cada 75 Orientadores de Estudo); Formador (concedia 01 Formador para cada 25 Orientadores de Estudo).

No que tange aos municípios, três atores políticos eram essenciais. Os *Orientadores de Estudo*, que deveriam ser escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja à proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendessem aos seguintes requisitos cumulativos: I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios era denominado *Coordenador Local*, no âmbito do SisPacto, e foi o responsável pela inserção no SisPacto dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores de sua rede como participantes do Pacto, em prazo estabelecido pelo MEC. O *professor alfabetizador*, que, para fins de participação da Formação e recebimento de bolsa de estudo, tinha que atender aos seguintes requisitos cumulativos: I - estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores; II - estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas ou multietapas que possuem alunos desses anos. Além disso, o professor regente em efetivo exercício no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapas que não estivesse computado no Censo Escolar do ano anterior, participou do programa, porém sem direito a receber bolsa de estudo ou pesquisa (Brasil, 2012b).

Dentre todos os atores na política, os professores alfabetizadores eram os mais importantes para esse programa, pois eram concebidos “como sujeitos inventivos e produtivos e que, mediante diferentes estratégias formativas, estimula a pensar sobre novas possibilidades de trabalho” (Pires; Schneckenberg, 2018, p. 477-478). Durante as formações continuadas, os professores passaram por processos densos de estudos sobre currículo, planejamento escolar, aprendizagem e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e do Sistema de Numeração Decimal, ludicidade nas práticas educativas, interdisciplinaridade, organização do trabalho docente e reflexão sobre práticas de alfabetização. A partir desses estudos, as professoras eram estimuladas a produzirem sequências didáticas e projetos didáticos que incorporassem dimensões pedagógicas fundamentadas nas práticas de letramento e nos direitos de aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

Vieira e Alflen (2019, p. 125) ressaltam que “o PNAIC seguiu diretrizes da política global para a formação do docente e destacam a importância da mobilização dos saberes por parte dos alfabetizadores, para que a aprendizagem se efetive na ação pedagógica em sala de

aula”. No entanto, o discurso oficial promovido pelo MEC apontava uma certa desqualificação e cerceamento ao trabalho docente, “à medida que enfatizava a necessidade de o governo intervir com as ações que visavam formatar a prática pedagógica e definir o que é essencial para a alfabetização das crianças” (Rocha, 2017, p. 37).

Dada contradição, que ora valoriza o professor e ora o desqualifica, é própria dos jogos de interesses dos órgãos multilaterais, que, para adentrar as políticas educacionais dos países periféricos, formulam discursos superficiais e mentirosos para convencer a população de que o fracasso escolar é culpa do trabalho docente. Mesmo o PNAIC tendo sido muito importante para ampliar o repertório de conhecimentos e de saberes próprios da alfabetização e do letramento, não deixou de se constituir em uma política que reforçava a responsabilização docente no processo de aprendizagem. Além disso, Manzano (2014) afirma que a perspectiva do PNAIC foi autoritária, levando em conta que as práticas docentes eram reguladas, desconsiderando as culturas docentes. O PNAIC, mesmo estando alinhado com a pedagogia de competências, buscou desenvolver formações com ênfase na prática da reflexividade, que mobilizava os saberes docentes e a relação das práticas sociais às práticas educativas.

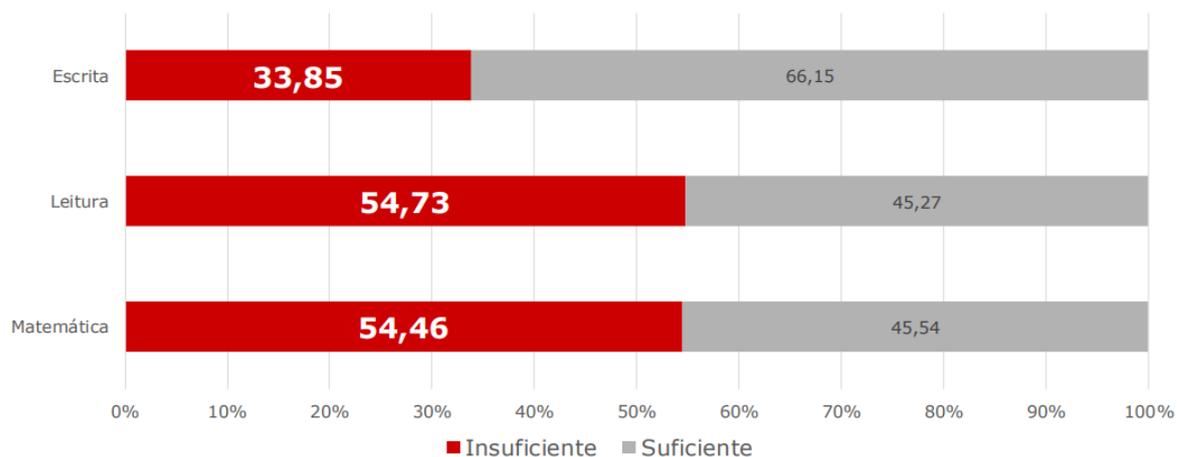
Em 2016, o golpe dirigido pelo capital internacional e pela burguesia a ele associado rompeu com o “acordo” que estabelecia a política de conciliação de classe. Durante os governos do PT, houve a valorização do salário mínimo, transferência de renda para a população mais pobre, reconhecimento do direito dos trabalhadores à luta reivindicativa, expansão do serviço público, entre outras políticas sociais. A grande crise econômica, como já mencionada anteriormente, ao se articular com a ofensiva ideológica do capital internacional contra a matriz de política econômica e o ajuste fiscal do segundo governo da Dilma, desencadeou vários ataques que comungaram no golpe parlamentar (Boito Jr.; Berringer, 2013).

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização<sup>86</sup>, em 2016, mostraram que o PNAIC não atingiu os índices esperados. Dos alunos participantes, 34% apresentaram resultados insuficientes em escrita e 55% em leitura e em matemática, como podemos verificar no Gráfico 4.

---

<sup>86</sup> Avaliação censitária e anual aplicada a alunos do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, que tem como objetivo aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática (INEP, 2014).

**Gráfico 4 - Resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (2016), nível Brasil**  
**Distribuição por interpretação dos níveis de proficiência**



Fonte: Brasil (2017b).

O governo de Michel Temer usou isso como uma das justificativas para implementar o Programa Mais Alfabetização. No entanto, a sua criação pode estar atrelada às eleições de 2018, afinal o programa “criou” 200.000 postos de trabalho<sup>87</sup>, o que poderia contribuir para a melhoria da imagem de um governo com baixa taxa de popularidade em ano de eleição. Sendo assim, os baixos índices de aprendizagem dos alunos revelados pela ANA serviram de “adubo para fertilizar politicagem”. Nesse contexto, o governo brasileiro, via MEC, criou a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2017b), pretendendo disponibilizar um professor assistente para cada uma das 200.000 turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, que fariam trabalho voluntário, contudo, teriam direito ao ressarcimento de despesas com transporte e alimentação (Fernandes; Colvero, 2019).

O Programa Mais Alfabetização tinha como principais finalidades: I) a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e II) a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização (Brasil, 2018).

Esse programa ocorreu a partir de uma plataforma digital, que monitorava as ações do gestor escolar, do coordenador pedagógico e das professoras alfabetizadoras. O gestor escolar e o coordenador pedagógico participavam de reuniões quinzenais com os técnicos estaduais responsáveis pela gestão do programa no Estado. Nessas reuniões, eles marcavam as avaliações

<sup>87</sup> § 1º O apoio técnico dar-se-á por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias (Brasil, 2018).

que ocorriam em três formatos no ambiente escolar: diagnóstica, somativa e formativa. Além da aplicação das provas, as professoras alfabetizadoras tinham que seguir as sequências didáticas que já vinham prontas via plataforma.

Nesse momento, no qual o Brasil sente os primeiros reflexos do golpe parlamentar dado em 2016, observa-se o aprofundamento das premissas da lógica do mercado nas operacionalizações das políticas de alfabetização e da avaliação. A ausência de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades atestam o predomínio da concepção neoliberal no PMALFA. Os fundamentos pedagógicos e estruturantes do programa baseavam-se em assistencialismo e retirada do Estado de sua função de gestor da educação pública, como podemos notar na portaria que instituiu o programa, ao afirmar que:

[...] o PMALFA reconhece que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar - com absoluta prioridade - a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2018).

Ainda no contexto das legislações que versam sobre a alfabetização das crianças, destacamos a discrepância que há entre o que prescreve a meta 5 do PNE e o que estabelece a BNCC, no que se refere à alfabetização, especificamente quanto à fase em que se deve construir e consolidar esse processo. O MEC do governo Temer formulou a proposta de uma nova BNCC, que foi aprovada pelo CNE, cuja definição estabeleceu que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017a, p. 7).

Enquanto o PNE estabeleceu que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o final do 3º (terceiro) ano do EF, a BNCC determinou que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017a, p. 57).

Nesse sentido, notamos haver um dispositivo que expressa no texto da BNCC que as crianças com seis anos (1º ano do EF) e sete anos (2º ano do EF) serão alvos de ações pedagógicas voltadas, prioritariamente, para a alfabetização. Em seguida é reiterado que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (Brasil, 2017, p. 61).

Isso significa que, além de contrariar o que estabelece o PNE, a BNCC desconsidera as teorias que foram desenvolvidas ao longo dos anos pelos pesquisadores em educação que se dedicaram a estudar os processos de alfabetização. Sendo assim, iniciavam-se as reformas que acentuariam ainda mais a criação de novas subjetividades, mediante a exaltação de valores como competitividade, desempenho e foco nos resultados. Valores esses que influenciaram a prática das professoras que tiveram as suas autonomias coladas em xeque. A rede de influências advindas das frentes com pautas conservadoras e neotecnicistas para educação utilizou os espaços de disputas para exercer o controle dos processos educativos e a precarização do trabalho docente por meio do apoio de empresários e políticos (Freitas, 2018).

#### **4.1.5 O governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)**

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, consumado em 31 de agosto de 2016, que impediu a então presidenta da república de concluir o seu mandato, observamos dois movimentos. O primeiro, configurou-se no abalo da democracia a tal ponto que trouxe para o cenário um grupo de políticos e empresários ultraconservadores que iriam mobilizar uma direita raivosa para uma “mudança radical da política”, o que não deixou de acontecer. O segundo, os ataques desse grupo às conquistas sociais que as camadas populares obtiveram ao longo dos governos de esquerda. Esses dois movimentos se intensificaram ao longo do governo do Presidente Jair Bolsonaro. O governo Bolsonaro, além de ter congelado os investimentos em educação, gradativamente diminuiu as verbas que já estavam em queda nos últimos anos. Segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais (de R\$ 126,6 bilhões para R\$ 118,4 bilhões).

A vitória de Bolsonaro nas eleições possibilitou que os ultraconservadores ganhassem espaço na grande mídia, dentre eles, seus filhos, Flávio e Eduardo Bolsonaro, Senador e Deputado Federal, respectivamente; Miguel Nagib, fundador da Escola Sem Partido<sup>88</sup>; Rodrigo

---

<sup>88</sup> O referido projeto é chamado por seus críticos de “lei da mordaca”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente, negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino. A motivação dessa ofensiva da direita tem um duplo componente. O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a

Constantino, colunista, presidente do Instituto Liberal<sup>89</sup> e membro-fundador do Instituto Millenium<sup>90</sup>; e Abraham Weintraub, ex-ministro da educação. Eles fizeram a defesa de uma educação sem ideologia, empregando em seus discursos a ideologia da direita conservadora. Esses agentes políticos integram os institutos de ideias liberais que atuam no Brasil em um

[...] movimento político-ideológico liberal, estratégico e tático, articulado e planejado pedagogicamente em âmbito mundial para consolidar e preservar a hegemonia do livre mercado, teve início no Brasil com as organizações denominadas Institutos Liberais (ILs). Estes atuaram como polo aglutinador de diferentes frações da burguesia, com o objetivo de idealizar, materializar e sustentar o triunfo neoliberal no Brasil (Faria; Chaia, 2020, p. 1069).

Nesse período, os institutos liberais ganharam espaços políticos e o trabalho docente sofreria uma das ofensivas mais violenta do capital, devido à política empregada pelo governo Bolsonaro (alinhada com a ideologia liberal) e a pandemia de COVID-19. Como já foi dito, vivemos o período que menos se investiu na educação, ficando os processos escolares à mercê da atuação das corporações privadas. O Estado brasileiro demonstrou uma grande incapacidade de produzir respostas objetivas para garantir o acesso à educação.

Empresas do ‘ramo educacional’, nacionais e estrangeiras, aproveitaram essa ‘janela de oportunidades’ aberta pelo massacre à classe trabalhadora, sob o contorno de louvável preocupação com a aprendizagem, e potencializam a venda de seus produtos [...] À sombra do isolamento social explicitou-se virtualmente o foco nos segmentos ‘vulneráveis’ e na cooptação da escola pública com vistas à punção dos fundos públicos e à exploração do trabalho de professores e familiares [...] No caso da Educação Básica, a cobiça das edtechs tem números: 47% delas ‘desenvolvem soluções’ para esse segmento. As grandes empresas transnacionais do mercado de tecnologia digital, as cinco grandes do BigData – Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft –, são a expressão objetiva da consolidação dos interesses em disputa (Fiera *et al.*, 2020, p. 24)

Para garantir o processo de privatização da educação, o governo e as empresas recorrem às teorias do capital humano, que postulam a necessidade de educação como investimento no próprio trabalhador, considerado como capital, convertendo-o em um investidor que investe em

---

investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira marcada pela persistência de sua classe dominante sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas (Saviani, 2017).

<sup>89</sup> O Instituto Liberal foi criado em 1983, no Rio de Janeiro, por um conjunto de empresários e intelectuais adeptos do ideário liberal, com a finalidade de propagar o pensamento liberal no Brasil entre o empresariado e formadores de opinião (Faria; Chaia, 2020).

<sup>90</sup> Segundo dados divulgados pela 2017 Global Go To Think Tank Index Report, 14 o Brasil tem 93 *think tanks*, dentre os quais se destaca o Instituto Millenium (Imil), pela sua forte inserção política e midiática, característica que confere a essa entidade posição de protagonista na batalha de ideias liberais no País, a partir de sua criação. O aporte financeiro assegurado pelas mantenedoras/doadores, a estrutura política administrativa, o corpo de especialistas e convidados aliado a um conjunto incessante de atividades desenvolvidas em âmbito nacional conferem ao Imil a condição de polo de ideias liberais intelectualmente mais sofisticado e mais bem instrumentalizado para realizar, hoje no País, a sustentação política ideológica liberal (Faria; Chaia, 2020).

si próprio, no desenvolvimento das suas próprias habilidades e conhecimentos. Agregam-se a essa dimensão as políticas de inovação no campo da ciência e da tecnologia das empresas privadas ou estatais. Essas teorias e políticas contribuem, prática e ideologicamente, para a unificação de gestores capitalistas da educação, empresários, mídia, pesquisadores e educadores com vista a refuncionalizar a vida cotidiana dos espaços escolares, na lógica do mercado (Lobo, 2021).

Nesse contexto ultraconservador, a ação instrumentalizada das políticas de alfabetização sofreu alterações substanciais a partir dos formuladores da política que subsidiavam as formações. Desde o governo de Jair Bolsonaro, em 2019, as políticas de alfabetização da esfera federal passaram a ser guiadas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019.

O Programa foi implementado por meio da colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal. Vale destacar que os documentos legais da PNA (Brasil, 2019) e do programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020b) mencionam o regime de colaboração da União e demais entes federados, no entanto, não se referem à parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, como fizeram os programas anteriores. A elaboração da PNA surgiu com a justificativa de melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados, bem como para contribuir com a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Para isso, o MEC de Jair Bolsonaro formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (SEALF), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O grupo de trabalho analisou experiências “exitosas” de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática. Mesmo o governo Bolsonaro sendo negacionista, a ciência cognitiva da leitura foi a concepção norteadora da política, por apresentar um conjunto rigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever (Brasil, 2019). A PNA pretendeu inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização

eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (Nadalim, 2019).

Ao fazer a solicitação para aderir ao programa, os entes federados deveriam inscrever o coordenador local, que seria responsável, de acordo com as instruções do MEC, por acompanhar a sua implantação e monitorar a sua execução (Brasil, 2020b). O Ministério da Educação dispôs de uma plataforma para acessar o curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, na versão *on-line*. Os conteúdos do curso dão ênfase à instrumentalização da língua portuguesa e foram distribuídos em 8 módulos, com uma carga horária total de 30 horas.

A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender, dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do governo federal, também estabelece a formação continuada presencial para professores, tendo como base a formação *on-line* viabilizada em um modelo de multiplicadores. No entanto, o documento não esclarece sobre tempos e espaços para o desenvolvimento da formação continuada, tampouco anuncia os responsáveis pela organização e qual a metodologia proposta para o seu desenvolvimento. Por causa da pandemia, a formação continuada presencial não foi efetivada.

Lucca *et al.* (2021, p. 617) explicam que “essa política representou, no cenário nacional, mais uma iniciativa de fragmentação e descontinuidade às políticas anteriores, tanto, do ponto de vista didático e metodológico quanto no aspecto conceitual”.

Os documentos produzidos para a Política Nacional de Alfabetização evidenciam que a concepção de alfabetização adotada pelo MEC do governo Bolsonaro se distancia das perspectivas anteriormente trabalhadas em políticas educacionais de alfabetização no país, como o Pró-Letramento e PNAIC. Bunzen Júnior (2019) explica que há a eliminação dos conhecimentos e experiências produzidos pelos programas de alfabetização anteriormente implementados. Para ele, essa política, embasada por *evidências*, propõe o apagamento do conceito de letramento e suas diversas implicações para o campo da alfabetização, importando o conceito de *literacia* para substituí-lo.

Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento e o 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. A palavra ‘literacia’ é mencionada 73 vezes no documento (Bunzen Júnior, 2019, p. 47).

O documento da PNA, adotando o termo “literacia”, procura inovar com a importação europeia, comum em alguns documentos curriculares de Portugal. Contudo, o uso do conceito de “literacia” se contrapõe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que usa o termo

“letramento”, demonstrando a incoerência e a clara descontinuidade na proposição das políticas (Bunzen Júnior, 2019).

Morais (2020) afirma que a BNCC possui imprecisões conceituais no campo da alfabetização, por exemplo, a abordagem de uma visão associacionista de ensino e a falta de uma explicitação quanto à importância da compreensão do sistema de escrita alfabética. No entanto, a palavra “letramento” é utilizada 48 vezes, demonstrando o quanto os discursos do governo Bolsonaro foram impositivos e negaram conceitos que vigoravam em políticas recentes e em vigência, indo em uma direção completamente oposta às existentes. Isso significa dizer que o documento da PNA (2019) excluiu os enunciados do letramento, usando o critério de que as práticas de alfabetização devem focar a sistematização fonêmica como única verdade eficaz no processo de alfabetização dos alunos. Ou seja, a fundamentação teórica, por se basear nas ciências cognitivas, busca enfatizar o ensino das relações grafema-fonema, com a indicação clara de instrução fônica sistemática e de consciência fonêmica.

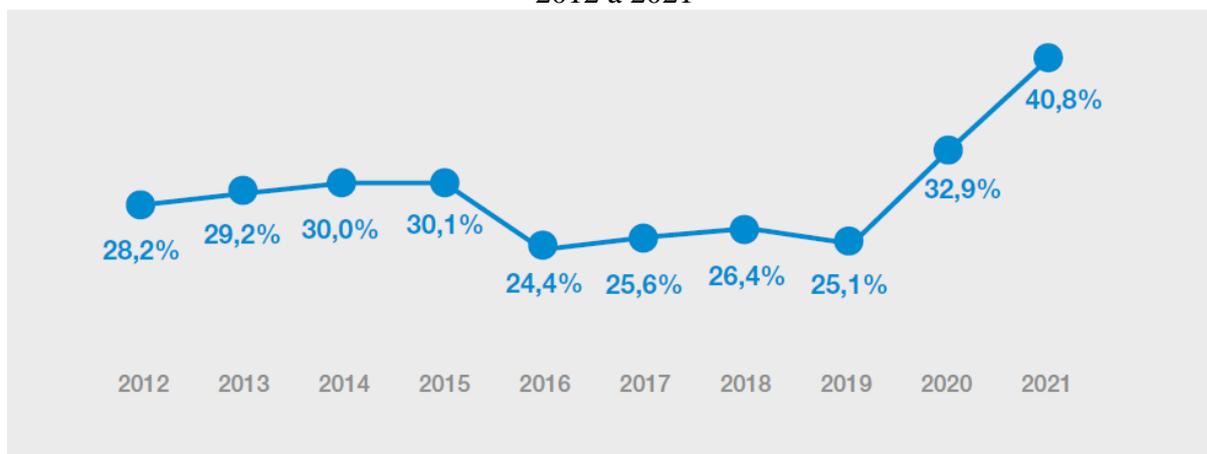
A partir dessas análises, observamos assim uma concepção unilateral, de cunho polissêmico, trabalhando pontualmente em métodos e procedimentos, com a ideia de formação sistematizada por uma racionalidade instrumental, excluindo-se, totalmente, a reflexão crítica e os estudos teóricos do trabalho docente, anulando-se toda e qualquer relação de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos alinhados com a perspectiva do alfabetizar letrando, expressando a hegemonia da classe empresarial global no processo de organização e produção da “Política de Alfabetização” (2019). Além do mais, o programa Tempo de Aprender “propagou uma linguagem sensacionalista, alegando que a metodologia do programa tinha eficácia garantida por evidências científicas comprovadas em outros países” (Manfroi; Graff, 2023, p. 18).

Na realidade, o que vimos foi o aumento substancial de crianças não alfabetizadas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), coordenada pelo IBGE, acompanha dados de educação e alfabetização no país. Em nota técnica realizada em conjunto com a ONG Todos pela Educação, com objetivo de apresentar impactos já observáveis da pandemia de Covid-19 na alfabetização de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade, foi possível observar que:

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021 (Todos Pela Educação, 2021, p. 2).

Trata-se do mais alto patamar de analfabetismo em crianças dessa idade nos dez anos da PNAD Contínua, iniciada em 2012, quando a porcentagem era de 28,2%. No Gráfico 5, apresentado a seguir, é possível observar a evolução desde 2012 do percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabem ler e escrever.

**Gráfico 5** - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021



Fonte: IBGE/PNAD Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

O número de crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever apresentou queda significativa entre os anos de 2016 a 2019, não por causa do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), mas, sim, pelo PNAIC, que, gradativamente, estabeleceu outra relação do processo de ensino e aprendizagem nas práticas de alfabetização. O PMALFA se concretizou por meio da formação aligeirada e do voluntariado, acentuando a precarização do trabalho docente e a concepção tecnicista das atividades pedagógicas. Não obstante, não estabeleceu “conteúdos, formas básicas e consciência filosófica dessa alfabetização, ou seja, concepção ‘passiva e simplista’ de alfabetização, sem levar a criança e o professor à compreensão de processo integral e fundamental dessa etapa” (Moraes, 2019, p. 118). O PNA (2019) e o Programa Tempo de Aprender (2020) seguem a mesma linha do PMALFA, intensificando a lógica neoliberal nas políticas de alfabetização.

A Tabela 4 mostra a forte evolução, de 2019 até 2021, do número de crianças de 6 a 7 anos que não sabiam ler e escrever, saindo de 1,4 milhão para 2,4 milhões (aumento de 66,3%).

**Tabela 4** - Número estimado de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021 (em milhões)

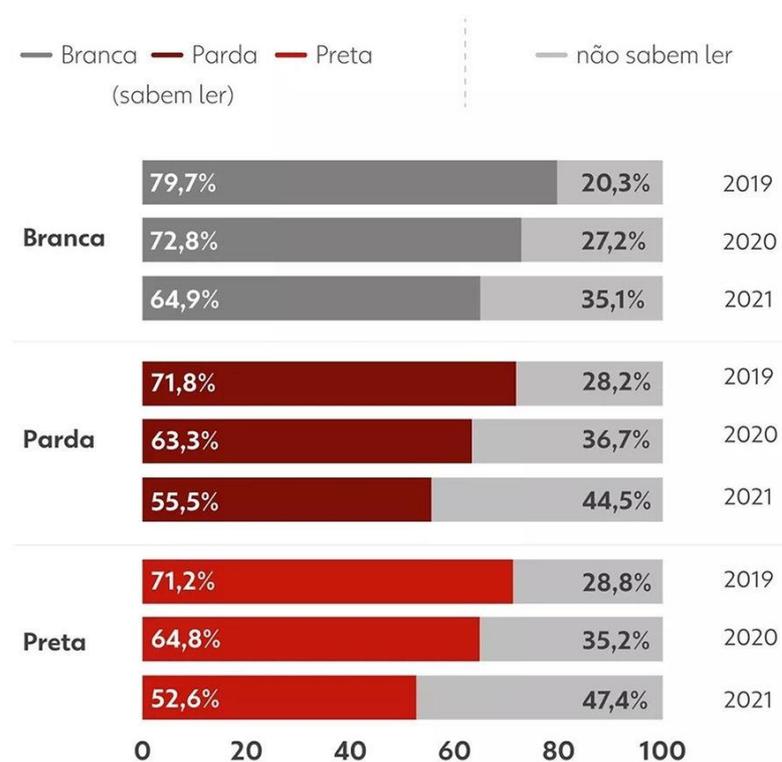
| Sabe ler e escrever? | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Sim                  | 4,4  | 4,3  | 4,2  | 4,1  | 4,5  | 4,4  | 4,3  | 4,3  | 3,8  | 3,5  |

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Não | 1,7 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,4 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,9 | 2,4 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Fonte: IBGE/PNAD Contínua e Todos Pela Educação. Elaborado pelo autor.

O levantamento também destaca que, no segundo trimestre de 2021, houve um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, em comparação com o mesmo período de 2019. Além disso, a nota destaca que a pandemia teve um impacto acentuado sobre a educação da população negra: 47,4% das crianças pretas e 44,5% das pardas não sabiam ler e escrever em 2021, ante 35,1% das brancas, como podemos observar no Gráfico 6.

**Gráfico 6** - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por raça/cor, de 2019 a 2021)



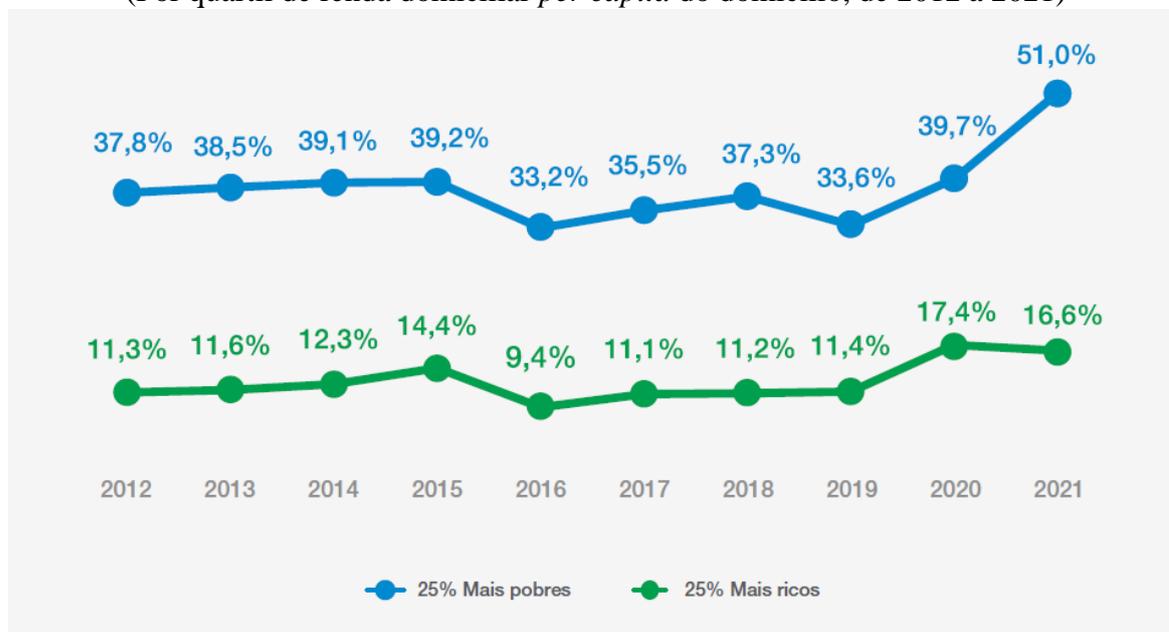
Fonte: Fonte: IBGE/PNAD Contínua/Todos pela Educação via G1

Em um recorte de classe social, também foi possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021.

Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% (2019) para 16,6% (2021). Sendo que essa porcentagem sobe para 17,4%, em 2020, e cai para 16,6%, em 2021, ou seja, os mais ricos conseguiram diminuir o percentual de crianças que não sabiam ler e escrever, ao contrário dos mais pobres, que, por causa da política de Estado mínimo estabelecida pelo

governo Bolsonaro e da pandemia de Covid-19, aumentaram os índices de crianças que não aprenderam a ler e escrever entre os 6 e 7 anos de idade.

**Gráfico 7 -** Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por quartil de renda domiciliar *per capita* do domicílio, de 2012 a 2021)



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Nesse contexto de barbárie social, é possível observar que os dados oficiais evidenciam que a pandemia expôs, de várias maneiras, a contradição entre as relações sociais de produção do tipo capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas, isso significa dizer que, cada vez mais, a reprodução da vida no capitalismo está sobredeterminada pela mercantilização.

As informações reportadas pelos respondentes da pesquisa do IBGE (PNAD Contínua) 2021, que mostram um aumento expressivo no número de crianças brasileiras não-alfabetizadas, com impacto mais grave entre alunos negros e mais pobres, são apenas um dos vários reflexos das políticas educacionais neoliberais. Como afirma Semeraro (2021, p. 98).

Neste período de pandemia afluíram tentativas de adaptação da escola, propostas de ensino híbrido, o enaltecimento do Ensino à Distância, cursos rápidos de profissionalização, o aprendizado de tecnologias para o mercado online, pressões para a aprovação da homeschooling, projeto racista e segregador que visa eliminar os investimentos na escola universal e de qualidade.

Os docentes foram tratados como meros sujeitos/objetos que apenas desenvolviam atividades mecanizadas e executavam tarefas controladas para serem reproduzidas na escola. O governo produziu uma maciça campanha de desqualificação da escola pública, o rebaixamento da educação, o desprezo pela ciência e a perseguição de intelectuais. A violência

e a perversidade intrínsecas ao sistema capitalista coisificaram, desenraizaram e desumanizaram as pessoas, tornando-as incapazes de alterar a realidade, mas de ajustar-se a ela durante a pandemia de Covid-19 (Freire, 1981).

Atualmente, a população brasileira atravessa um trauma provocado pela pandemia e pela gestão genocida da crise sanitária do governo de extrema direita após a ditadura militar. O governo de Jair Bolsonaro combinou três elementos conjunturais:

a) crise sanitária em meio à pandemia do Covid-19 e o caos na saúde pública; b) intensa crise política marcada por profunda instabilidade no cenário nacional, com tensionamentos entre Executivo, Legislativo, forças do Judiciário e demais instituições do regime; c) crise econômico-social caracterizada por amplo quadro de desemprego e aumento da espoliação das condições de vida dos brasileiros (Torres, 2020, p. 173).

A sua desastrosa política de enfrentamento da pandemia, pela sua tentativa de desmontar o SUS e as políticas sociais, o negacionismo científico, o desmonte da educação que afetou particularmente os estudantes de escolas públicas, ampliou exponencialmente a desigualdade educacional e social do país.

No próximo capítulo, evidenciaremos a produção das políticas de alfabetização no Estado da Paraíba (2017-2021), que, mesmo tendo sido governado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), seguiu a lógica gerencialista para a promoção das políticas públicas de educação.

## **5 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA E A PERVERSIDADE CONTIDA NAS FÁBULAS DAS AÇÕES GOVERNAMENTAIS**

Ao responder as demandas do capital, o local se estrutura nas bases de um modelo econômico de desenvolvimento que pode ser materializado frente a um movimento que globaliza a economia e amplia a subordinação dos países periféricos ao imperialismo global. Dada situação gera uma nova dinâmica local que acaba provocando a disputa entre os projetos de reforma de Estado e de novas formas de regulação, que ocasiona um novo desenho da relação do Estado com as dinâmicas do mundo cada vez mais globalizado (Coelho, 2001).

O Estado, como afirma O'Donnell (2010), é uma instituição multifacetada, um produto histórico composto por conjuntos de instituições e de relações sociais que controlam o território e os habitantes que esse conjunto delimita. Para o autor, o Estado engloba cinco importantes dimensões. A primeira é um conjunto de burocracias, que possuem responsabilidades atribuídas legalmente para a proteção do bem comum. A segunda se insere na percepção do estado como um sistema legal, uma trama de regras que permeiam e codeterminam inúmeras relações. A terceira é o estado como foco de identidade coletiva, ou seja, um estado para o povo, ou para a cidadania. A quarta dimensão é a filtragem do estado, que tenta regular o grau de abertura e fechamento dos diversos espaços e fronteiras. A quinta e última dimensão está ligada à organização do estado (O'donnell, 2010).

Identificar e inferir essas dimensões se torna relevante para analisar o desenvolvimento das políticas públicas, pois, a partir das dinâmicas constituídas pelos arranjos institucionais, tem-se a possibilidade de obter uma análise racional do processo democrático contemporâneo que está subordinado à lógica burguesa. Nesse sentido, precisamos considerar dois motivos: o primeiro é que instituições e acontecimentos políticos podem interferir no processo democrático dos países e o segundo se baseia nas inter-relações entre estruturas e processos do sistema-administrativo com os conteúdos das políticas públicas que também fazem parte dos mecanismos que estabelecem as relações entre o Estado, a sociedade e o mercado, relações essas que podem configurar jogos políticos que beneficiam apenas determinados grupos.

Souza (2006, p. 24), ao conceituar política pública, explica que não há uma única definição e apresenta conceitos de autores da área, para sistematizar elementos relevantes. Nesse contexto,

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo viés: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou

através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’.

Essas definições mostram que as decisões do governo são centrais nas dinâmicas que influenciam não só a formulação das políticas públicas, mas, também, as relações sociais em suas variadas dimensões. A “*policy analysis*” colabora na discussão teórica metodológica acerca das análises de políticas públicas e, no Brasil, Frey (2000, p. 2013) explica que essa prática deve levar em consideração o “contexto político-administrativo, as instituições democráticas frágeis e a coexistência de comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais”.

Mediante tais concepções, notamos que esses fundamentos teórico-metodológicos apenas avaliam a força que as ações políticas possuem para garantir o *accountability* e a manutenção da democracia burguesa que ora faz a conciliação de classe com os trabalhadores, ora maximiza a exploração da força de trabalho para garantir a reprodução das desigualdades de classe. No entanto, era necessário expor que são esses elementos que perpassam a produção das políticas e relativizam a barbárie que o Estado, a serviço do capital, instaurou contra a classe trabalhadora.

Até porque, houve um tempo que o Estado detinha o poder econômico de uma nação, hoje ele é refém do capital financeiro global. Os mercados são as novas forças erosivas transnacionais, que se aglomeraram em sistemas que se utilizam dos atores políticos para pressionar o Estado por demandas manipuladas, artificialmente criadas com desejo de lucro rápido (Bauman, 1999). Por essa razão, observa-se que o modelo gerencialista, que se caracteriza pela competitividade, está cada vez mais presente nas políticas públicas de caráter social. A racionalidade empregada nesse modelo é concebida como um impulso para proporcionar um desempenho de qualidade nas atividades públicas, enfatizando a avaliação, a transparência, a preocupação com a eficácia, com as metas e com a maximização dos resultados.

Para Bauman (1999), os mercados financeiros globais impõem suas leis e preceitos à periferia do mundo. Os Estados periféricos não têm recursos suficientes e nem liberdade de manobra para suportar a pressão do capital. Com sua soberania e independência fragilizadas, os atores políticos, eleitos pelo povo, tendem a servir às frações de classe, e o Estado torna-se um mero servidor de segurança para o grande capital e para os grupos burgueses não associados a ele. Com efeito, o modelo gerencialista tende a consolidar um Estado mínimo através do discurso empresarial que destaca a eficiência.

É nesse contexto de neoliberalismo, que transcende a questão econômica para atingir toda a sociedade, que a gestão do Governador Ricardo Vieira Coutinho (2011-2014) buscou

novas iniciativas governamentais em prol da modernização administrativa e da eficiência no uso dos recursos públicos.

O Estado da Paraíba, localizado na Região Nordeste do Brasil, possui uma extensão territorial de 56.469,778 km<sup>2</sup> e é composto por 223 municípios. A capital, João Pessoa, concentra uma parte significativa da população e dos serviços, enquanto outras regiões são marcadas pela predominância de áreas rurais e baixos índices de desenvolvimento. A Paraíba, em 2011, possuía uma população aproximada de 3,9 milhões de habitantes, segundo o Censo de 2010 (IBGE), com grande parte concentrada no litoral e zonas urbanas. Do ponto de vista socioeconômico, o estado enfrentava desafios como a desigualdade social e o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com variações significativas entre as regiões mais ricas e as mais pobres, especialmente no interior. As políticas sociais, como o Programa Bolsa Família, foram fundamentais para mitigar essas desigualdades, mas o Estado também se alinhou com políticas neoliberais, sobretudo na área educacional.

Na área da educação, a Paraíba possuía uma rede estadual e 223 redes municipais, que em 2011 atendiam, juntas, mais de 550 mil matrículas na educação básica. Segundo dados do Censo Escolar de 2011, divulgados pelo INEP, o Estado contava com 58.993 matrículas na educação infantil (todas nas redes municipais), 337.561 alunos matriculados no ensino fundamental, dos quais 239.794 eram atendidos pelas redes municipais e 97.767 pela rede estadual, e 126.797 estudantes no ensino médio, todos atendidos pela rede estadual. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha 26.343 alunos matriculados no ensino fundamental e 36.224 no ensino médio, distribuídos tanto nas redes estaduais quanto municipais.

No entanto, os indicadores de alfabetização e aprendizagem revelavam desafios persistentes. A taxa de alfabetização no estado, para pessoas com 15 anos ou mais, estava em torno de 82%, abaixo da média nacional. As avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil, revelaram que a Paraíba apresentava baixos níveis de proficiência em leitura e matemática, especialmente nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Esses dados evidenciam que, embora houvesse uma tentativa de melhorar o acesso à educação, a qualidade e a efetividade das políticas educacionais ainda eram insuficientes para superar as desigualdades estruturais no estado.

Historicamente, a política da Paraíba é caracterizada pelo patrimonialismo e pelos governos oligárquicos. A gestão do PSB, do governo de Ricardo Coutinho, estabeleceu uma racionalidade instrumental tanto no perfil do Gestor, advindo dos movimentos sociais produzidos pela classe média progressista da cidade de João Pessoa, quanto nas práticas

administrativas e procedimentos políticos que buscaram estabelecer uma relação estado sociedade com base republicana.

Em 2011, a gestão estadual lançou o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba (Paraíba, 2011), como forma de induzir os municípios do estado a promoverem melhores serviços públicos. No documento que trata dessa proposta, temos:

Art. 1º Fica instituído, no Estado, o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba PACTO, com o objetivo de melhorar a vida dos paraibanos, que será operacionalizado por meio de parcerias entre o Estado e Municípios. Parágrafo único. Em cada parceria, serão definidas ações de responsabilidade do município parceiro, com vistas à melhoria de vida dos munícipes como contrapartida aos recursos recebidos do Estado. Art. 2º Os convênios, acordos ou instrumentos congêneres, firmados pelo Poder Executivo Estadual, com Municípios, que envolvam transferência voluntária de recursos, deverão, prioritariamente e sem prejuízo das disposições contidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias, exigir da conveniente contrapartida solidária (Paraíba, 2011, p. 1).

Mediante a publicação do documento, tem-se a instituição do PACTO, que surge orientado pelo discurso que a expansão do Estado democrático tem diversificado ainda mais a responsabilidade em favorecer o bem-estar social, contudo, o objetivo concreto por detrás da narrativa é racionalizar as atividades e os serviços prestados por meio de parcerias entre o Estado e os municípios para atender as exigências do capital e o jogo político, que mantêm a concentração do poder de determinados grupos. Nesse contexto, podemos notar o incremento do discurso gerencialista, disfarçado de princípios democráticos, posto que para Clarke e Newman (1996):

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um pensamento único. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se a ação mais que a reflexão. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, estratégia e implementação, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins (p. 148 *apud* Almeida; Stelzenberger; Gonçalves, 2012, p. 07).

Para conduzir a modernização das ações através do regime de colaboração, o governo criou a Secretaria de Estado do Desenvolvimento e da Articulação Municipal – SEDAM – que foi a responsável pela articulação dos Municípios para aderirem ao PACTO. Ela coordenou as fases iniciais do processo, ou seja, a adesão dos Municípios ao EDITAL lançado e sua formalização como convênio. É a interveniente nos processos de parcerias entre Estado e Municípios. As três edições do PACTO: a 1ª Edição, com vigência nos anos de 2011 e 2012; a 2ª Edição, no ano de 2013 e a 3ª Edição, do ano de 2014 geraram importantes convênios na área de saúde e educação.

Veras *et al.* (2016) explicam que o Pacto Social tinha a intenção de desconstruir as antigas práticas baseadas nas afinidades partidárias, que realizavam uma gestão com pouca inclusão e pouca transparência dos gastos públicos. Os autores afirmam que

Não existe registro anterior a 2010 acerca das práticas de decisão sobre as transferências financeiras ou de bens do Governo do Estado aos Municípios da Paraíba, ou mesmo dos critérios para a definição de quais investimentos deveriam ser considerados prioritários, e para quais regiões e/ou municípios (2016, p. 4).

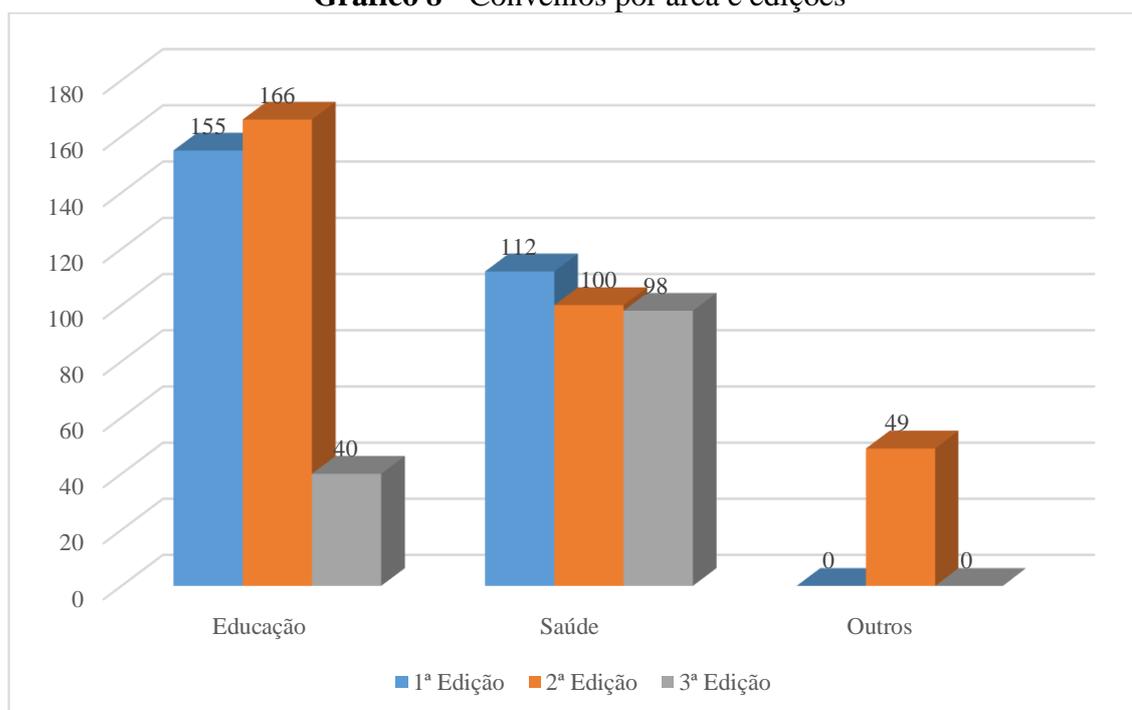
O Pacto Social surge como estratégia política, com o objetivo de criar critérios e metas para transferência de recursos aos municípios. Contudo, essa pactuação, baseada nos princípios democráticos, está alinhada com as formas sociopolíticas de dominação voltadas para esterilizar e controlar o território. Os formatos do controle sobre territórios foram modificados e, em muitos casos, atuam a partir das pactuações estabelecidas pelos regimes de colaboração – e não diretamente pela ocupação política –, persistindo, também, a clássica ocupação territorial com interesses de empresas multinacionais e do capital financeiro (Menchise *et al.*, 2023).

No caso da Paraíba, a contrapartida do município para esse modelo de gestão era denominada solidária, por tratar-se de compromisso firmado pelos municípios que aderiram ao PACTO, para a realização de ações voltadas ao desenvolvimento social de sua comunidade. A contrapartida solidária foi sistematizada a partir da definição de metas, previamente pactuadas pelos gestores dos municípios, devidamente formalizadas sob a forma de um Termo de Compromisso (Veras *et al.*, 2016).

O Gráfico 8 apresenta os convênios da 1ª Edição, num total de 267, dos quais 155 foram na educação e 112 na saúde. Na 2ª Edição foram 166 convênios na educação, 100 na saúde e 49 em outras áreas<sup>91</sup>, somando 315. Já para a 3ª Edição, 40 convênios foram na área da educação (escolas) e 98 na saúde (ambulâncias). No total, 720 convênios foram firmados em todas as edições do Pacto.

---

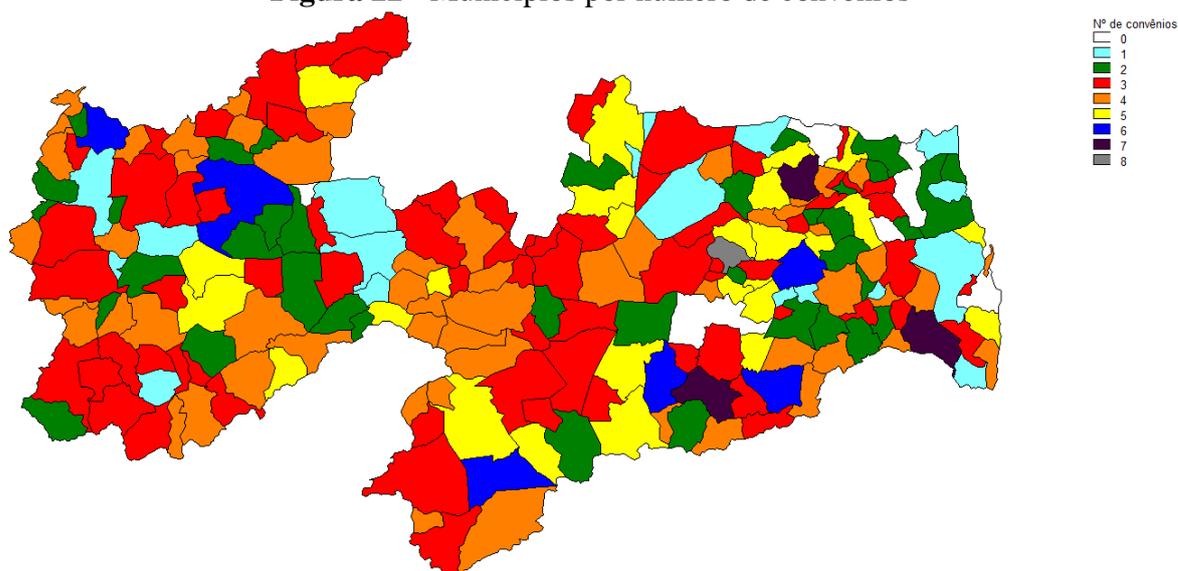
<sup>91</sup> Outras áreas: SEDAM, DER, SUPLAN, Recursos Hídricos e CAGEPA.

**Gráfico 8 - Convênios por área e edições**

Fonte: SEDAM (2014).

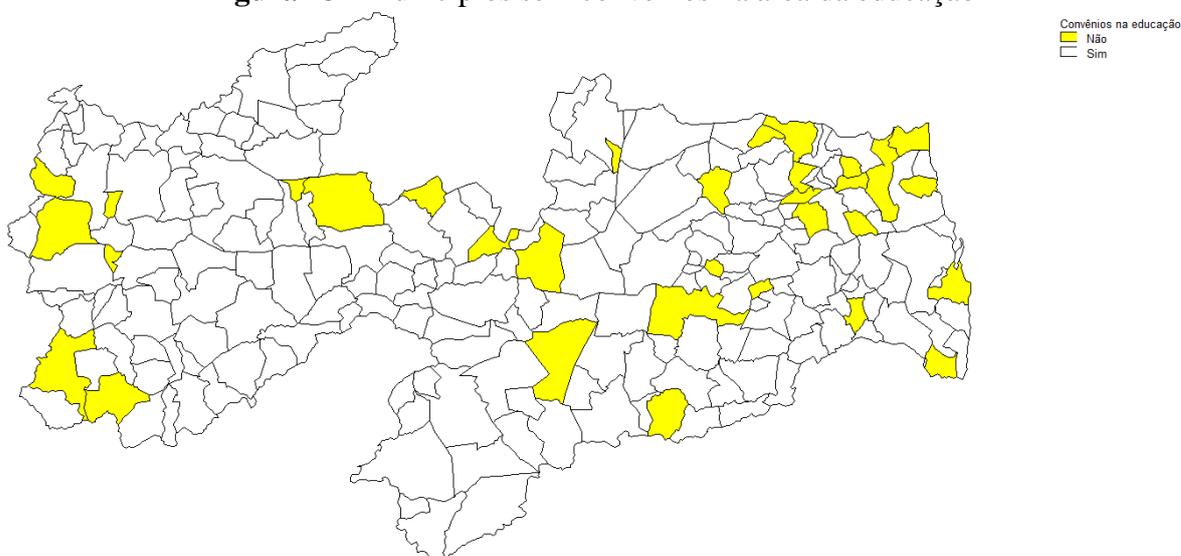
A partir da adesão ao EDITAL lançado e da seleção das mesmas, a SEDAM organizava a formalização sob a forma de Convênio ou de outros instrumentos jurídicos adequados à modalidade da parceria que era realizada entre o município e o Governo Estadual. Nessa estrutura, a SEDAM era a interveniente nos processos do PACTO e as Secretarias e órgãos responsáveis pelos recursos ou bens transferidos eram as Concedentes (Veras *et al.*, 2016).

A Figura 22 apresenta o mapa da distribuição dos municípios segundo o número de convênios: 6 municípios não foram conveniados, 18 municípios foram conveniados uma vez, 38 tiveram dois convênios, 69 foram contemplados três vezes, 56 municípios tiveram 4 convênios, 26 municípios com 5 convênios, 6 municípios com 6 convênios, 3 municípios com 7 convênios e o município de Remígio teve 8 convênios, sendo esse o máximo. Em média, 3,2 convênios foram firmados por município.

**Figura 22 - Municípios por número de convênios**

Fonte: SEDAM (2014).

A Figura 23 apresenta os municípios que não tiveram convênios na área da educação: Alcantil, Baraúna, Belém, Caaporã, Cajazeiras, Campina Grande, Carrapateira, Casserengue, Conceição, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Guarabira, João Pessoa, Juazeirinho, Junco do Seridó, Mamanguape, Marcação, Marizópolis, Mataraca, Pedro Régis, Pilar, Pirpirituba, Riachão, Santa Helena, Santana de Mangabeira, Serra Redonda, São José de Espinharas, São João do Cariri, São Sebastião de Lagoa de Roça, Tacima, Vista Serrana e Várzea.

**Figura 23 - Municípios sem convênios na área da educação**

Fonte: SEDAM (2014).

Essas parcerias totalizaram transferências de recursos e bens no valor de R\$ 108.295.485,66 (valores apurados em abril de 2016), sendo R\$ 61.824.182,38 para a área da educação (Gráfico 10); R\$ 35.843.962,17 para a área da saúde e um total de R\$ 10.686.714,75 para as áreas de infraestrutura e desenvolvimento (VERAS *et al.*, 2016).

**Gráfico 9** - Recursos liberados nas três Edições do PACTO para a área de Educação, pela natureza do objeto



Fonte: SGI Pacto. Elaborado por Veras *et al.* (2016, p. 11).

Além da transferência de recursos financeiros aos municípios, o estado da Paraíba produziu políticas educacionais específicas que iriam complementar o processo de modernização da gestão educacional a partir dos parâmetros do gerencialismo. Em 2012, surge o Sistema Estadual de Avaliação da Educação intitulado de Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Sob a responsabilidade do CAEd<sup>92</sup>/UFJF, o sistema englobava os indicadores de desempenho em testes de língua portuguesa e matemática, aplicados anualmente aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio (Paraíba, 2015).

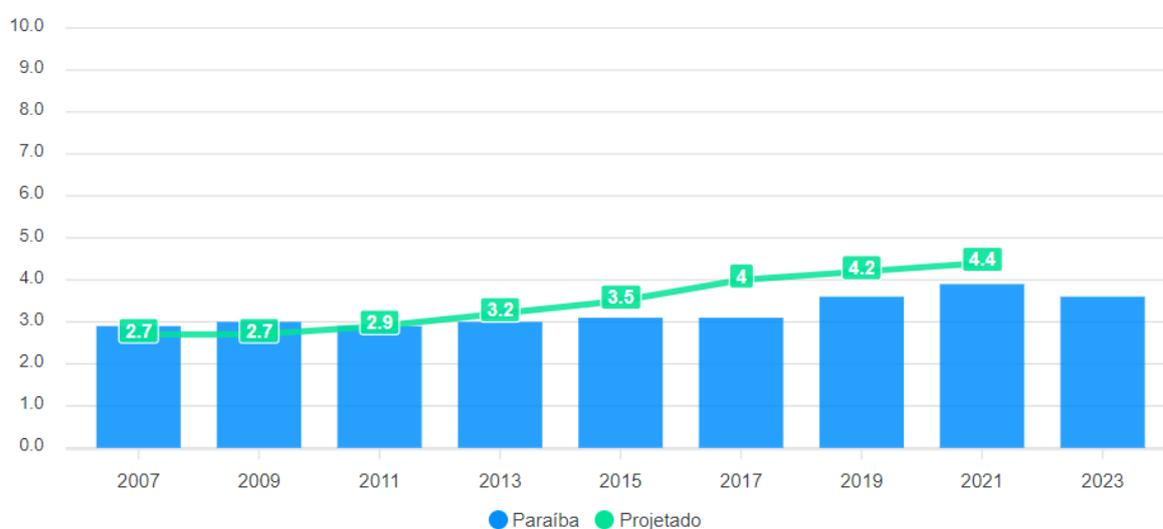
Ainda no ano de 2012, foram instituídos os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, que visavam o fomento, seleção, valorização e premiação de práticas pedagógicas exitosas realizadas nas escolas públicas estaduais. Os critérios para conceder a premiação são estabelecidos em editais lançados anualmente pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/PB). O Prêmio Escola de Valor concede o 14º salário a todos os profissionais das escolas que comprovem crescimento dos resultados do Ideb e índices de qualidade da educação. O prêmio avalia as seguintes dimensões da gestão escolar: 1. Gestão pedagógica; 2. Gestão participativa;

<sup>92</sup> O CAED possui um Centro de Referência em Avaliação Educacional em larga escala, de formação de gestores da educação pública e de desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar.

3. Gestão de pessoas e liderança; 4. Gestão de infraestrutura – serviços e recursos. Por sua vez, o Prêmio Mestres da Educação concede o 15º salário aos professores com projetos selecionados, que comprovam práticas que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes (Paraíba, 2012).

Durante o segundo governo de Ricardo Coutinho (2015-2018), vimos o acirramento das políticas educacionais em prol do alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba (IDEPB). Como podemos verificar no Gráfico 10, o estado da Paraíba não conseguiu atingir a projeção do IDEB, estabelecida pelo Ministério da Educação, nos anos de 2013 e 2015.

**Gráfico 10** - Evolução do IDEB do Estado da Paraíba



Fonte: IDEB (2023), INEP.

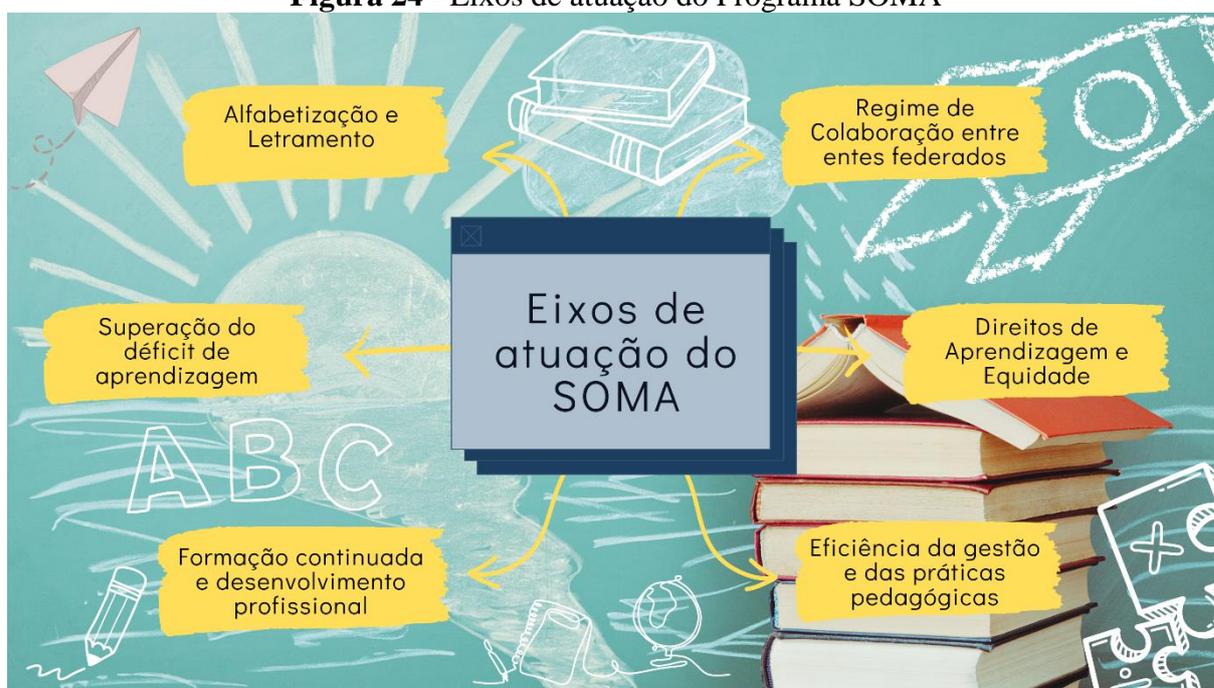
O IDEB de 3,0 no ano de 2013 e 3,1 no ano de 2015 evidenciou que a Paraíba não apresentava resultados substanciais em torno dos índices de desenvolvimento da Educação Básica, o que à primeira vista pode parecer contraditório, considerando que, em fases distintas na administração estadual, foram implementados diversos programas de caráter gerencialista, que tentaram assegurar à rede a promoção da eficiência nas atividades educativas escolares.

O Estado da Paraíba, com o discurso de atender às metas estabelecidas pelos Planos Nacional de Educação (2014) e Estadual de Educação da Paraíba (2015), que preveem a garantia da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade com níveis adequados de letramento e a minimização do déficit de aprendizagem nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, lançou, em 2017,

O Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba instituído por intermédio do Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, como uma ação estratégica para a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas articulada à contrapartida do PACTO SOCIAL PELO DESENVOLVIMENTO DA PARAÍBA, fortalecendo a cooperação entre o Estado e os 219 municípios que formalizaram a parceria, com a missão de fomentar a alfabetização na idade certa (Paraíba, 2020, p. 7).

O Programa Soma consistiu em um pacto colaborativo entre estado e municípios, estruturado em um conjunto de ações. Destaca-se entre elas: a implantação do Sistema de Gestão e Informação (Saber); implantação de Programa de Desenvolvimento Profissional – formação de gestores; formação de professores alfabetizadores; distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; avaliação do desempenho de estudantes das redes públicas estaduais e municipais. Para o alcance dos resultados esperados e do alinhamento com as políticas nacionais de educação, “o programa assumiu eixos que visavam apoiar o trabalho dos professores do Ciclo de Alfabetização, contribuindo tanto na esfera das políticas públicas, quanto com materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula” (Paraíba, 2020, p. 7). Os eixos de atuação do SOMA foram:

**Figura 24 - Eixos de atuação do Programa SOMA**



Fonte: Estado da Paraíba (2020, p. 7-8). Elaborado pelo autor.

Pela primeira vez, o governo estadual da Paraíba investiu na eficiência da gestão e no desenvolvimento profissional de gestores escolares. O programa, a partir da formação continuada para gestores, intensificou a dimensão da cultura de gestão por resultados. A intencionalidade de tal ação estava alinhada com as características racionalistas, de resultados

imediatos, a fim de atender às demandas do mercado, do trabalho e da estrutura econômica como um todo, ou seja, reproduzir uma racionalidade que desumanizasse o processo educacional para maior eficiência dos resultados. Nas palavras de Saviani (2012, p. 169),

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Podemos notar que os próprios eixos do programa, assim como os textos oficiais que tratam das políticas educacionais de alfabetização na Paraíba, utilizam palavras que não fazem parte do cotidiano escolar, graças à perspectiva gerencialista na educação, que tende a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para impor a mudança. Nesse contexto, palavras como eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática (Shiroma, 2003).

Não foi sem motivos que o Programa SOMA iniciou formação continuada para gestores e coordenadores escolares através de uma plataforma. Os gestores tiveram acesso a textos de gerenciamento educacional que subsidiavam a compreensão da cultura da gestão para resultados. Os cursos *online* continham princípios e valores de eficácia e eficiência e, até mesmo, inculciam sobre o indivíduo uma obrigação interna e externa de superação contínua dos seus limites e dos limites de sua equipe escolar. Ao mesmo tempo que a formação defendia a descentralização das práticas gestoras, ela responsabilizava o gestor escolar pelo sucesso ou fracasso do desempenho educacional da escola.

Após as discussões dos textos e dos conceitos sobre gestão, avaliação, planejamento e práticas educativas voltadas para aumentar os índices educacionais, a plataforma disponibilizava um *roteiro de leitura e análise* dos dados para aumentar a eficiência das ações. O roteiro foi estruturado em cinco passos, como podemos verificar na Figura 25:

**Figura 25 - Passos do Roteiro de Ação**



Fonte: CAED (2017). Elaborado pelo autor.

No primeiro passo, *definição das fontes de dados*, a equipe gestora é orientada a adicionar informações das avaliações internas e externas. Essas informações deveriam ser acompanhadas de outras, como: indicadores educacionais, taxas de rendimento e frequência. Nesse passo, a gestão escolar organiza as evidências para sistematizar a leitura e a interpretação pedagógica dos resultados do SOMA.

O segundo passo, *preparação da apresentação dos dados de desempenho para o corpo docente*, caracterizava-se pela apresentação desses resultados para o corpo docente. Nesse processo de preparação, era orientado o uso de gráficos comparativos, com comentários ilustrativos, favorecendo a análise dos resultados. Nessa etapa, incluía-se o levantamento de hipóteses sobre as causas dos problemas de ensino e aprendizagem.

O terceiro passo, *preparação da apresentação de indicadores educacionais para o corpo docente*, consistia na repetição do processo anterior, acrescido das projeções para se pensar em estratégias que pudessem contribuir para o aumento dos índices educacionais.

O quarto passo, *definição de uma agenda de reuniões de diagnóstico*, conteria um cronograma de reuniões coletivas para elaboração do diagnóstico e do acompanhamento das ações a serem estabelecidas pelos atores escolares (equipe gestora e professores/as). O último passo, *dinâmica de reuniões de diagnóstico*, é fundamentado na promoção do trabalho colaborativo, no estabelecimento de consenso entre os profissionais da escola e na criação de um ambiente participativo.

O roteiro que formalizava o Plano Gestor era, na verdade, uma forma de empregar a lógica gerencial de eficiência e focalização dos resultados. Por meio de um discurso que exalta a “gestão descentralizada” da educação, de que era necessária a união de todos em torno da melhoria da qualidade da escola, a formação continuada para gestores e coordenadores pedagógicos estava centrada nas metas, planos e estratégias que aumentassem a eficiência e a eficácia da produtividade educacional das escolas. Nesse sentido, nota-se que o plano gestor está mais relacionado a um plano empresarial do que educativo, e esse estreito vínculo entre metas educacionais e produtividade empresarial faz com que a escola se assemelhe à empresa.

Outro elemento que demarca o aprofundamento das políticas neoliberais na educação é o uso intensificado das plataformas digitais. Esse fenômeno é comumente denominado de plataformação.

A plataformação (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020), então, significa a crescente dependência de mecanismos de plataformas nos mais diferentes setores da vida, isto é, como a introdução de plataformas digitais significa mudanças e/ou permanências em aspectos sociais e culturais. Essa perspectiva também foi adaptada para estudos sobre trabalho (Casilli; Posada, 2019; Grohmann, 2020). Isso significa compreender o processo de dependência de plataformas digitais para execução de atividades de trabalho, e as implicações disso em distintas dimensões, tais como processos de extração de valor (Sadowski, 2019, 2020), mudanças no controle e organização do trabalho com dataficação e gerenciamento algorítmico (Moore; Woodcock, 2021; Crawford, 2021), o papel de materialidades e infraestruturas das plataformas (*data centers*, cabos submarinos) (Plantin; Punathambekar, 2019), e as plataformas de vigilância sobre trabalhadores (Manokha, 2020). Envolve, também, compreender as condições de trabalho subordinadas por meio das mais distintas plataformas – por diversos setores e tipos de plataformas. Isso pode ser considerado um olhar mais detido nas relações entre plataformas digitais – enquanto empresas, tecnologias, infraestruturas e mecanismos – e trabalho/trabalhadores, sem ser dualista ou determinista (Abílio *et al.*, 2021, p. 36).

No setor educacional, a plataformação “se configura como um processo em que atores privados, já com experiência e domínio de mercado de outros tipos de plataformas digitais, passam a oferecer serviços de comunicação e gerenciamento de dados a instituições educacionais” (Evangelista; Gonsales, 2024, p. 19).

Para a classe trabalhadora, a responsabilização recai ainda mais intensificada nos períodos de crise, com a finalidade de aumentar o acúmulo de funções, atividades e ausências de seguridades (Antunes, 2020). Foi o que aconteceu com os gestores e coordenadores pedagógicos que tiveram que participar dos cursos *online* na plataforma do CAEd. Muitos desses profissionais realizaram as formações continuadas no período noturno ou nos finais de semana, porque não conseguiam estabelecer tempos de estudo durante o horário de trabalho.

As escolas e os atores inseridos nas políticas de alfabetização tiveram, em 2018, uma intensificação de formações continuadas (PMALFA, PNAIC e SOMA) e de testes estaduais, o

que, na prática, se caracterizou em um processo de submissão e de exploração do trabalho para alcançar os índices projetados pelas avaliações educacionais em larga escala (IDEB e IDEPB). As professoras alfabetizadoras foram inseridas em três processos formativos ao mesmo tempo. O governador Ricardo Coutinho, mesmo sendo de base progressista, não esperou o governo de Michel Temer encerrar o PNAIC da Presidenta Dilma para impulsionar o gerencialismo na educação paraibana.

Nesse período, os alunos tiveram as suas aprendizagens reduzidas, considerando que as práticas educativas e gestoras passaram a ser pautadas pelos indicadores e pelas dimensões mínimas das matrizes de referência<sup>93</sup>, que só eram capazes de oferecer uma instrumentalização escolar pragmática aos estudantes.

Tal situação ocasionou, nas professoras alfabetizadoras, um mal-estar, que “afeta a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1999, p. 25). A falta de recursos materiais, as condições de trabalho, o aumento de exigências sobre as professoras, a intensificação de atividades, o discurso de culpabilização dos baixos índices educacionais foram fatores que as levaram a processos de adoecimento ou de exaustão. Além disso, os alunos foram privados de momentos lúdicos e de suas atividades físicas. O esvaziamento dos conteúdos para treinar as possíveis questões que seriam aplicadas nas avaliações enrijeceu os corpos e as mentes dos discentes, que passaram a reclamar dos processos de ensino e do ambiente escolar aos pais.

A conjuntura evidenciada até aqui nos mostra que, entre 2011 e 2018, o governador da Paraíba, Ricardo Vieira Coutinho (PSB), que, embora tenha adotado políticas sociais de inclusão, também implementou medidas que consolidam o gerencialismo educacional na Paraíba, como o foco em metas de desempenho e avaliações externas. Essa contradição reflete a ambiguidade entre o discurso progressista e a adoção de práticas neoliberais que priorizam a eficiência e o controle de resultados, como destacado por Freitas (2014) em suas críticas à mercantilização da educação. Nesse sentido, Gentili (1995) também alerta para os perigos de políticas educacionais que, em nome da eficácia, acabam por reforçar a exclusão e limitar o potencial emancipatório da educação.

---

<sup>93</sup> Matrizes de referência são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica (INEP, 2023).

A partir do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, as políticas de alfabetização da esfera federal são modificadas, como já mencionado no capítulo anterior. O Programa Soma, por causa da mudança de governador, tem suas atividades paradas e retomadas no final do primeiro semestre. O governo de João Azevêdo Lins Filho (2019-2022), no exercício de 2019, através da Secretaria de Estado da Educação, renovou cooperação técnica com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), que teve entre suas atribuições fomentar programas e projetos institucionais de pesquisas e desenvolvimento, de modo a possibilitar que a referida instituição apoiasse a execução do Soma, em parceria com a instituição formadora – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), responsabilizando-se, de forma conjunta, pela promoção das ações necessárias à sua realização, bem como pelo acompanhamento, avaliação e ajustes na execução das mesmas, com vistas a garantir o alcance dos objetivos propostos, que viessem a intervir de forma positiva no desenvolvimento educacional da Paraíba.

As atividades previstas para esse ciclo se organizaram em três ações, dentro do Projeto de implementação do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba: a) formação continuada de professores do ciclo da alfabetização e do 5º ano para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada; b) monitoramento das ações, através de protocolos e visitas técnicas; c) intervenções didáticas através das formações, após análises dos protocolos de acompanhamento e das visitas técnicas. Nessa edição, o Programa abrangeu 219 municípios, 3.186 escolas municipais e 659 escolas estaduais, 225.648 alunos, 237 coordenadores municipais, 256 formadores municipais e 12.051 professores.

A FAPESQ, por meio de Termo de Cooperação, assumiu a etapa da implementação das ações direcionadas à formação dos professores do ciclo da alfabetização e firmou parceria com a UFPB, que desenvolveu o trabalho por meio da constituição de uma Coordenação de Formação composta por quatorze (14) formadores especializados nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática para Alfabetização. Estes fizeram a Formação Continuada para os formadores municipais, que, por sua vez, fizeram a formação, em seus municípios, para professores do 1º, 2º, 3º e 5º anos do Ensino fundamental e acompanharam a execução das ações pedagógicas relativas ao Programa Soma nas escolas.

O projeto, resultado da Cooperação Técnica firmada entre a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e a Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado da Paraíba (FAPESQ) e da parceria com a Universidade Federal de Paraíba, teve a coordenação geral da Secretaria de Educação, que atuou com uma equipe de oito (8) membros, constituindo a Comissão Executiva do Programa Soma, conforme Portaria nº 345/2017, publicada no Diário oficial do Estado da Paraíba, no dia 17 de março de 2017.

A integração entre equipe de Gestão (participantes membros do Estado) e de Formação (participantes membros da UFPB e formadores Soma) visou fortalecer as estruturas estadual, regionais e municipais de gestão do Projeto, monitorar a execução e a avaliação do projeto, como também, acompanhar a avaliação periódica dos estudantes, na perspectiva de instituir os Direitos e os Objetivos de Aprendizagem como referência para o processo formativo no Ciclo de Alfabetização do Estado da Paraíba.

A Universidade Federal da Paraíba, que era responsável pela formação do PNAIC desde 2015 e que já vinha colaborando com a política estadual de alfabetização, muda as estratégias e as concepções que norteavam as formações do PNAIC. Essas mudanças estavam relacionadas aos baixos índices de desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB do estado da Paraíba permaneceu estagnado em 3,1 no ano de 2017, e em 2019 ele subiu para 3,6, mas não atingiu a meta projetada pelo INEP de 4,2. Soma-se aos dados, os rendimentos das avaliações externas e estaduais do Programa Soma de 2018, que evidenciaram os seguintes resultados:

**Quadro 4 - Desempenho Estudantil a partir dos dados do Programa Soma (2018)**

| Perfil do Alunos  | Resultados   |
|---|--|
| Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa Rede Municipal | 16,5 % dos estudantes das redes municipais possuem um perfil de desempenho muito abaixo daquele esperado para a etapa de escolaridade avaliada. Porém, o percentual dos estudantes que estão alocados nos padrões de aprendizagem desejados se aproxima dos 90%.   |
| 1º ano do Ensino Fundamental – Matemática Rede Municipal                  | 32,1 % dos estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada em Matemática. Os 43,5% de estudantes que estão no patamar do padrão adequado demandam reforço para que continuem avançando no seu desenvolvimento.                 |
| 2º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa Rede Municipal           | 33,3 % dos estudantes estão alocados entre os padrões básico e abaixo do básico, enquanto 68,4% dos estudantes revelam ter consolidado as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade em Língua Portuguesa, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.  |
| 2º ano do Ensino Fundamental – Matemática Rede Municipal                  | 39,8 % dos estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada em Matemática. 60,2% dos estudantes conseguiram atingir um patamar que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade, exigindo novos estímulos e desafios. |
| 3º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa Rede Municipal           | No 3º ano o percentual de estudantes alocados entre os padrões básico e abaixo do básico aumentam significativamente, ficando em torno de 39,8%. Aqueles que conseguem consolidar as aprendizagens mínimas necessárias à etapa de escolaridade ficam 60,1%.  |
| 3º ano do Ensino Fundamental – Matemática Rede Municipal                  | No 3º ano, evidencia-se a inadequação da aprendizagem em matemática, quando se verifica que 58% dos estudantes estão distribuídos entre os padrões básico e abaixo do básico e apenas 42% conseguem consolidar adequadamente suas aprendizagens.   |

Fonte: Dados de Aprendizagem do Programa Soma (2018). Elaborado pelo autor.

As formações passam, cada vez mais, a ter foco nas avaliações externas, ao invés de estabelecer reflexões sobre as práticas educativas. Os itinerários formativos alinham-se às contrarreformas neoliberais empreendidas nos últimos anos, que ofereceram reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, legitimando material didático de cunho racista e sexista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, instituída pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, são produtos que consolidam os princípios pedagógicos de manutenção do modo de produção capitalista, utilizando a escola pública como meio de divulgação do ideário pedagógico neoliberal, disseminado pela UNESCO no início dos anos 1990, por meio dos 4 pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Malanchen; Santos, 2020).

Não obstante, Duarte (2001, p. 29) afirma que “a essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual”.

Orientados por essa lógica de controle e regulação, os formadores estaduais apresentavam quadros com os resultados das avaliações externas e insinuavam que as professoras não tinham desenvolvido trabalhos educativos ou tinham dado pouca ênfase às habilidades e descritores de aprendizagem que as questões das provas aferiam. Em seguida, apresentavam uma sequência de atividades<sup>94</sup> (referente aos direitos de aprendizagem de matemática) ou uma sequência didática<sup>95</sup> (referente aos direitos de aprendizagem de língua portuguesa) prontas para serem replicadas nas escolas pelas professoras alfabetizadoras. Não se assustem, a palavra utilizada nos finais das formações era essa: replicar. Os formadores municipais tinham que “orientar” as professoras alfabetizadoras a reproduzir as sequências formuladas pela equipe formadora do estado, ou seja, desapropriar as professoras da elaboração do trabalho pedagógico. Dada situação nos mostra que “à escola não caberia à tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (Duarte, 2001, p. 29).

---

<sup>94</sup> Ver anexo 06.

<sup>95</sup> Ver anexo 07.

As análises situadas até aqui evidenciam que as políticas de alfabetização foram concebidas como estratégia governamental para assegurar um modelo de gestão voltado para resultados, inserindo professoras alfabetizadoras e gestores escolares no contexto da *performatividade* e do *gerencialismo*. Nesse sentido, a contextualização e reorganização dos processos pedagógicos (formação, planejamento, avaliação, currículo) se transmutaram para possibilitar uma forma diferente de “atuação”.

Por meio de um discurso de que era necessário dar ênfase às práticas educativas que melhorassem as avaliações da escola e que isso dependia do trabalho das professoras, os formadores municipais se viram na “obrigação” de repassar os itinerários formativos como algo pronto e mecânico. Segundo Harvey (1992, p. 119), isso ocorre porque

A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital – um processo a que vou me referir, de modo geral, como ‘controle do trabalho’ – é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm que ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho de Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Essa descrição desenvolvida pelo autor expõe sinteticamente todos os meandros que envolvem o exercício do controle sobre o trabalhador, que deverá executar um trabalho em que normalmente não exerce nenhum controle, e, portanto, precisa passar por um processo de “adestramento”, de “modelagem” para se conformar às regras que orientam as formações, que sutilmente usam mecanismos de repressão e cooptação. Esses elementos mostram que as políticas de alfabetização são sustentadas por pressupostos que visam mobilizar forças nas ações de governança, tomando a educação como espaço propício para atender o ideário neoliberal.

No ano de 2020, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia rompe a parceria com a Universidade Federal da Paraíba e começa um novo ciclo de formação, agora tendo como formadores os professores da rede estadual de ensino. Essa mudança ocorre durante a pandemia e logo os formadores municipais sentem a diferença dos processos formativos.

Os professores, selecionados pela Secretaria Estadual de Educação, passaram por um processo de adequação, considerando que as suas performances não estavam no mesmo nível dos formadores estaduais da universidade. Para não gerar conflitos, a SEECT misturou os cursistas em salas virtuais diferentes, com participantes de regionais distintas e colocou um supervisor do programa para ficar acompanhando a formação. Caso houvesse algum questionamento sobre o conteúdo ou sobre aspectos pedagógicos da formação, os supervisores utilizavam da sua autoridade para sutilmente repreender ou deslegitimar os questionamentos dos participantes.

Devido à pandemia, o Programa Soma não “obrigou” os municípios a desenvolverem as formações continuadas com as professoras alfabetizadoras. Mas, sempre pressionava para que as mesmas acontecessem. Mensalmente, os formadores municipais recebiam formulários justificando a não realização das formações. Nos grupos de *WhatsApp*, os formadores que realizavam as formações virtuais eram constantemente elogiados e apontados nas formações como o formador que faz a diferença. Essa era uma forma de internalizar o controle e o uso manipulatório das emoções dos formadores municipais, extremamente fragilizados pela pandemia.

Essas pressões eram feitas em um contexto pandêmico marcado pela política genocida do governo Jair Bolsonaro, que queria o retorno imediato das aulas. Ainda que o Estado da Paraíba defendesse a abertura das escolas, após a vacinação de mais de 60% da população, o que não garantia a vida das crianças e dos profissionais da educação, os discursos produzidos nas redes sociais e nos processos de formação apelavam, também, para o retorno das aulas. Nesse sentido, observamos que ambos os governos, nacional e estadual, colocaram o ideário neoliberal acima da vida das pessoas. Um mais conservador, com feições fascistas, e o outro liberal, preocupado com a aferição da produtividade dos sujeitos.

O emprego da lógica gerencialista na educação tem ocasionado sofrimento psíquico e instabilidade emocional nos docentes, sendo que, no período da pandemia, esse processo de adoecimento se agravou consideravelmente, em decorrência do ensino remoto emergencial.

E mesmo nesse contexto de morte, de pobreza e de incertezas, no ano de 2021, no dia 26 de abril, os atores municipais receberam o Ofício Circular n.º 003/2021/SEGEP/SEECT da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia para aderirem ao Integra Educação Paraíba. Em decorrência da Medida Provisória n.º 297/2021, que tinha como objetivo integrar as ações de colaboração em Educação da Paraíba, visando o cumprimento das metas de Alfabetização na Idade Certa, correção do déficit de aprendizagem e melhoria do fluxo escolar,

contidas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, assim como o fomento da cooperação entre as redes de ensino.

O Integra Educação Paraíba foi instituído através da Lei nº 12.026/2021, como uma ação estratégica para a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas, articulada à contrapartida do Pacto Social pelo desenvolvimento da Paraíba, fortalecendo a cooperação entre o Estado e os 221 municípios que formalizaram parceria, com a missão de fomentar a alfabetização na idade certa.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada dos docentes do ciclo de alfabetização, com o apoio de material específico, constituiu-se em um dos principais eixos de atuação do programa, corroborando, assim, o foco na melhoria da aprendizagem de Português e Matemática dos estudantes, para reverter dados de avaliações externas, que apontam baixos níveis de rendimento em leitura, escrita e matemática.

Considerando a necessidade de viabilização dessa ação dentro de um caráter de continuidade, do ponto de vista das diretrizes, conteúdos e metodologias adotadas desde 2017, a Secretaria de Estado da Educação firmou cooperação técnica com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), que teve entre suas atribuições fomentar programas e projetos institucionais de pesquisas e desenvolvimento.

Para que as ações concernentes ao Programa Regime de Colaboração e Educação Paraíba acontecessem conforme as diretrizes que o regiam, as propostas pedagógicas de alfabetização e letramento seguiam acompanhadas e monitoradas através de relatórios e gerenciamento de dados sobre o processo de ensino e aprendizagem no espaço de atuação, além de realização de visitas, reuniões *online*, aplicações de instrumentos que trabalhavam em similitude com os apresentados pelo Programa.

Esses mecanismos de vigilância se aproximam das formulações geradas pela experiência do Ceará, com o PAIC. Eles surgem a partir do contexto de que

[...] os professores não organizam o ensino em torno de uma dada competência, os alunos apresentam dificuldades em sua aquisição. Ensino sem objetivo de aprendizagem não seria ensino propriamente dito. Embora fundamental, o estabelecimento das competências não é, entretanto, suficiente. Seria necessária, também, a regulação da ação dos professores por meio do dispositivo que nominou ‘sistema de pilotagem’<sup>96</sup>, focado no acompanhamento da aprendizagem das competências essenciais predefinidas (Kasmirski *et. al*, 2017, p. 857).

---

<sup>96</sup> No nível central, os responsáveis pelas políticas devem precisar os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhar as pistas didáticas, sugerir instrumentos de avaliação formativa e somativa [...] Mas isso ainda não será suficiente. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação, que vão esperar que tais práticas sejam mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. É preciso um “dispositivo de pilotagem” articulado a operações regulares de avaliação externa. (Crahay, 2000, p. 402-403)

A sistematização das regulações que controlam a ação educativa das professoras alfabetizadoras, através de um falso discurso em torno da equidade educacional, é, na verdade, uma estratégia que visa a padronização rigorosa do ensino, para atender os condicionantes das avaliações em larga escala, da gestão educacional organizada para resultados e cumprimento de metas. Como podemos ver, o Integra Paraíba, para alcançar maiores níveis de desempenho, adicionou mecanismos de vigilância, tanto nos processos de implementação da política quanto no monitoramento das ações reproduzidas nas escolas municipais.

Agrega-se a esse sistema de controle o alinhamento dos itinerários formativos com a Base Nacional Comum Curricular, que buscou alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade certa, assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino, envolvendo aproximadamente 12 mil professores e 200 mil estudantes paraibanos.

E, para que houvesse a execução e a efetivação dos objetivos e metas pactuados, as práticas pedagógicas e técnicas dispuseram de ferramentas que permitiram a análise e a reorganização de procedimentos metodológicos. Com efeito, o Integra Paraíba aprofundou ainda mais os mecanismos de controle dos processos escolares, através dos planejamentos semanais, da organização de réplicas formativas, de seleção dos objetos do conhecimento, de habilidades da BNCC e de descritores de nivelamento de Língua Portuguesa e de Matemática para preparar os estudantes para as avaliações externas.

A estratégia adotada pelo Integra Paraíba para gerar o controle do trabalho docente ocorreu por meio das formações continuadas, que tinham como base as sequências didáticas de Linguagem e Matemática produzidas pela equipe formadora do estado. Esses instrumentos didáticos se fundamentavam na pedagogia das competências, perspectiva teórica hegemônica que estrutura a BNCC e os descritores das avaliações externas. E, ainda que parte dos conceitos, como o de competências, não seja novidade, nessa conjuntura de reformas educacionais, eles anunciam e concretizam o alinhamento “definitivo” da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global.

Com isso, podemos notar que a perspectiva político-ideológica nas reformas para formação de professores/as no contexto de Estado neoliberal está alinhada às políticas educacionais de alfabetização. Considerando que todos esses dispositivos fazem parte de um pacote, ou melhor, de um conjunto que concebe as professoras alfabetizadoras como solucionadoras de problemas cotidianos e conhecedoras dos conteúdos previstos na BNCC, assim como das maneiras de transmiti-los (Cossio, 2018). Isso significa dizer que o tecnicismo volta a ter centralidade nas políticas educacionais ou, como diz Freitas (2018), o neotecnicismo

vem fundamentando as políticas de educação, o que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora, ainda mais quando esta é drasticamente reduzida à aquisição de competências gerais.

Mesmo com a pandemia matando pessoas diariamente, as formações virtuais passaram a ser obrigatórias. O que antes era sugestão de planejamento passa a ser elemento essencial para as práticas educativas de alfabetização. A equipe formadora do estado passou a determinar os dias em que os formadores municipais teriam que realizar as réplicas e, por meio dos formulários de avaliação, fiscalizavam se o itinerário formativo havia sido realizado. Duas evidências eram geradas para complementar a veracidade das informações: o convite virtual (Figura 26) e o registro da participação das professoras alfabetizadoras (Figura 27).

**Figura 26 - Convite Virtual**



**Figura 27 - Registro da Formação Continuada**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2021)

O formador municipal, bolsista da FAPESQ, era o articulador do regime de colaboração entre estado e município. Ele recebia a formação da equipe do estado e replicava nos municípios. Junto com o coordenador pedagógico das escolas, realizava o monitoramento das ações e as visitas em sala de aula para verificar se as professoras estavam seguindo as sequências produzidas pelo Integra Paraíba.

Todos esses acontecimentos são consolidados pela ausência crítica que consiga mostrar o quanto as escolas estavam imersas em uma rotina empresarial que coloca as atividades educativas a serviço de uma pedagogia do exame, cujo *feedback* nem sempre retorna ao professor como um ponto para refletir sobre *o que e como* aprofundar os conhecimentos ou

mudar as formas de abordagem dos conteúdos, como possibilidade de redimensionar as práticas avaliativas no percurso e não em momentos pontuais.

Nesse sentido, o Integra Educação Paraíba tornou as práticas educativas nesse período pandêmico em “atos” gerenciais que se sobrepõem ao ato pedagógico, uma vez que os profissionais da educação passaram a (re)organizar seu trabalho em função da garantia dos “bons resultados” nas avaliações externas e internas.

Não obstante, o “ato” pedagógico passa a estar a serviço do gerencial, quando os processos de ensino e de aprendizagem são reduzidos à “análise dos resultados”, para (re)direcionar o ensino e alcançar um “novo” e “melhor” produto. “Produto” este de valor rentável para a lógica do mercado. A educação “perde” o sentido de ato político e passa a ser compreendida como um “produto” que deve gerar lucros.

Podemos concluir que as políticas de alfabetização do estado da Paraíba estão situadas em condições de vulnerabilidade, que fragmenta as relações escolares por meio de procedimentos formalizados, homogeneizados e mecanicamente repetidos de burocratização e reprodução das práticas educativas que retiram a possibilidade de questionar finalidades e conteúdo. A educação, nesse contexto, é concebida como mercadoria.

Disso resulta a intensificação das práticas empresariais, que, em nome da gestão eficiente, controlam as aprendizagens, o uso de materiais didáticos (quase inexistentes), sufocam as escolas, seus profissionais e alunos. Gestão e práticas educativas estão subordinadas à macropolítica, que cria a falsa ideia de que responsabilização e meritocracia superam a pobreza social.

Observamos que a análise das dimensões políticas e pedagógicas dos programas de alfabetização evidenciam a perversidade contida nas fábulas das ações governamentais, que sistematizam o conteúdo da Nova Gestão Pública – NGP, nas políticas educacionais, como forma de criar estratégias de controle docente. Vimos que a plataformização da educação, da conformação da privatização e dos ideais de controle do trabalho docente foram dispositivos de vigilância fortemente usados durante a pandemia pelo Integra Paraíba.

A perspectiva gerencialista colocou os gestores escolares em uma nova condição para atender às demandas que alinham a educação à lógica do mercado. Eles foram forçados pelos secretários de educação, que, por sua vez, são pressionados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação a gerarem *accountability educacional*. Isso ocorre porque a gestão dos recursos públicos que chegam à unidade escolar deve, na ótica empresarial, ser otimizada e garantir a qualidade do ensino. A escola, nesse contexto, é caracterizada como um tipo de organização que tem sua performance influenciada por sua relação com o ambiente externo

(sociedade, Estado e organizações) e ambiente interno (relações sociais formais e informais racionalmente operacionalizadas para resultados) (Gomes, 2014).

Esses elementos mostram que o PNAIC, o Programa Mais Alfabetização, o Programa Soma e o Integra Paraíba são políticas sustentadas por pressupostos que visam mobilizar forças no processo de governança, tomando a educação como espaço propício para ampliação das demandas econômicas, ou seja, como um meio de garantir mão de trabalho que atenda o ideário neoliberal. O que nos leva a considerar que as políticas, nessa perspectiva, situam-se como estratégia governamental que buscam garantir a performatividade das professoras e o gerencialismo da agenda educacional.

### 5.1 O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ZABELÊ-PB

Tornar a escola pública um espaço de produção de conhecimento, em tempos de golpe, sabendo que o Estado mínimo depreda a educação pública e corrompe a democracia, não é tarefa fácil para os trabalhadores da Educação. As tramas que tecem esse relato de experiência se inspiram na ideia de tentar pensar e escrever a vivência das professoras alfabetizadoras, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva, como uma reflexão indisciplinada, insegura e imprópria. Os motivos que nos levam a tomar esse posicionamento circunscrevem-se na possibilidade de compreender a ação docente diante de dinâmicas que configuram os processos didáticos em procedimentos controlados e esvaziados de conteúdos acumulados historicamente pela humanidade.

A rebeldia aqui imposta se justifica pelo avanço das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que causam complexas mudanças nas dinâmicas sociais, alterando substancialmente relações que aparentemente são naturalizadas como consequência da expansão da indústria 4.0, estruturada a partir da incorporação das TIC, que permitiu uma automatização nos processos produtivos, de tal modo que a logística empresarial pudesse ser controlada digitalmente (Antunes, 2020).

O ataque frontal do Estado à autonomia das escolas, em nome de projetos modernizadores e autoritários, que colocam a economia acima do bem público, vem subalternizando o seu caráter de produtora de cultura, de pensamento crítico e de conhecimentos científicos e humanísticos, reduzindo-as à meras competidoras por indicadores de desempenho educacional (Santos, 2010). Essa situação marginaliza o ensino público e produz processos

escolares descontextualizados da realidade concreta, deixando professoras e alunos à mercê das ideias pedagógicas hegemônicas.

Após a aprovação da BNCC, estados e municípios iniciaram a reformulação dos currículos da Educação Básica para atender à lógica economicista, configurando o docente como trabalhador de um sistema produtivo-industrial. O resultado dessas políticas reformistas vem exacerbando a desigualdade dos bens educacionais e acentuando a discriminação e negação do direito à educação de qualidade para aqueles que historicamente são constituintes dos setores mais pobres da população.

Não é sem motivos que Pimenta (2019, p. 19) aponta o “praticismo na formação profissional docente”. Ao proclamar “a formação prática, sem teoria e sem ideologia”, as formações continuadas para professoras alfabetizadoras formam o docente para ser um

[...] simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externo empresários/financistas do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados [...] em qualquer que seja a realidade das escolas (Pimenta, 2019, p. 20).

É nesse cenário de desmonte da educação que realizo o estudo de caso na escola já mencionada, tendo como colaboradores da pesquisa: os alunos, as gestoras escolares, a coordenadora pedagógica e as professoras Nanã (1º Ano), Iansã (1º Ano), Oxum (2º Ano) e Iemanjá (2º Ano). Mas é, também, nesse mesmo cenário, que ensaio possibilidades de resistência e de uma educação contra-hegemônica, comprometida com a formação humana das crianças em processos de alfabetização (Freire, 2011).

### **5.1.1 Diálogos educacionais de resistência: a alfabetização durante a pandemia da COVID-19**

O trabalho de pesquisa no ambiente escolar se mostrou bastante desafiador, considerando que as professoras alfabetizadoras, as crianças e o próprio pesquisador tentavam voltar às atividades cotidianas após um longo período de isolamento social.

No início da crise sanitária ocasionada pela COVID-19, as escolas foram fechadas para garantir a vida de todos que frequentavam o espaço escolar.

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas (Fundação Carlos Chagas, 2020, p. 01).

A gestão municipal de Zabelê, a partir do Decreto de nº 5, de 18 de março de 2020, estabeleceu medidas para o enfrentamento do novo coronavírus (SARS-CoV-2). O documento em questão regulava os procedimentos que foram tomados para conter o avanço da infecção respiratória aguda causada por esse vírus. Em seu Art. 5º, ficou determinada a suspensão, no âmbito municipal, das aulas da rede de ensino. Depois de quase dois meses, a Secretaria Municipal de Educação emitiu um decreto e um plano estratégico.

O Decreto de nº 01, de 11 de maio de 2020, estabelecia, em caráter de excepcionalidade, no âmbito da Rede Municipal de ensino, o regime especial de ensino, para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação desenvolvida naquele período<sup>97</sup>.

Naquela ocasião, a Secretaria Municipal de Educação se reuniu com o Conselho Municipal de Educação, em caráter emergencial, para desenvolver um mapeamento das principais dificuldades dos alunos e dos professores, destacando-se dois problemas:

- I. A ausência de uma estrutura de tecnologia para oferta de educação a distância (EAD), sendo que muitas famílias não possuem recursos para garantir a participação dos filhos nessas aulas, e nem todos os professores têm a formação adequada para dar aulas na modalidade;
- II. A falta de preparação, tanto da secretaria quanto dos professores, para essa nova realidade que estava presente a nível nacional.

A partir dessas dificuldades, notou-se que seria necessário criar canais de comunicação e buscar estratégias que pudessem atenuar as desigualdades de acesso para os alunos que não possuíam recursos tecnológicos mínimos para a realização das atividades remotas.

A gestão municipal, em consonância com os professores e gestores escolares, tomou como estratégia a produção de roteiros de estudos sistematizados, produzidos pelos professores e validados pela coordenação pedagógica da escola.

---

<sup>97</sup> Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em especial seu Art. 1º, que dispensa as instituições de ensino da Educação Básica da obrigatoriedade da observância dos 200 dias mínimos anuais previstos na LDB, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, estabelecida pela referida legislação.

Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que trata de orientações para a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais como cômputo para fins de cumprimento da Carga horária mínima anual;

Resolução CEE/PB nº 120/2020, que orienta o Sistema Estadual de Educação em relação ao regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares, assim como dos calendários escolares, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19.

Eram elaboradas atividades para os alunos realizarem no período de duas semanas. Para a Educação Infantil (atividades orientadas para cada dia da semana); para os anos iniciais (cada dia da semana uma atividade de dois componentes curriculares); para os anos finais e EJA (uma atividade de cada componente curricular por semana ou por área de conhecimento).

As atividades eram de livros didáticos e, também, impressas e entregues aos pais e responsáveis dos estudantes. As datas de entrega das atividades eram amplamente divulgadas em vários mecanismos de informação pelos gestores, bem como, a mesma dinâmica foi utilizada para devolução. No dia que os pais realizavam a devolução das atividades, recebiam as novas atividades. A escola seguia todos os protocolos de saúde e orientações para evitar aglomerações e disseminação do vírus da COVID-19. Os professores corrigiam as atividades e produziam o acompanhamento dos alunos de forma coletiva e individual. As atividades serviram como registro de aula.

Para organizar o trabalho pedagógico emergencial, as professoras alfabetizadoras desenvolveram um roteiro que sistematizava a rotina do ensino remoto e os dias que os alunos deveriam fazer as atividades, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 5 - Organização do trabalho pedagógico**

| <b>Segunda-feira</b>   | <b>Terça-feira</b>  | <b>Quarta-feira</b>   | <b>Quinta-feira</b>                                      | <b>Sexta-feira</b>  |
|--|---|---|--|---|
| <b>Entrega de atividades impressas na escola para os pais ou responsáveis dos alunos. (quinzenalmente)</b> | Os alunos desenvolveram as atividades de Português e Ciências | Os alunos desenvolveram as atividades de Matemática e Geografia | Os alunos desenvolveram as atividades de História e Arte | Reunião virtual com os professores do Ensino Fundamental I (quinzenalmente) |

Fonte: Plano de Ação Estratégico Escolar (2020).

Para garantir a organização do trabalho pedagógico, as professoras organizaram grupos de *WhatsApp*<sup>98</sup> para se comunicar com a família e com os alunos. A professora Nanã (professora do 1º Ano) relata que o maior desafio da alfabetização durante o ensino remoto foi não estar com seus alunos, realizando as intervenções diárias e necessárias para desenvolver a leitura e a escrita.

<sup>98</sup> *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Oxum explica que durante a pandemia da Covid-19, as professoras precisaram da ajuda das famílias de seus alunos. No entanto,

*Não foi fácil estabelecer essa comunicação direta e parceria com os pais para que os alunos pudessem avançar na aprendizagem. Muitos alunos não tinham acesso à internet e não sabiam fazer uso das ferramentas digitais. Alguns pais e responsáveis não conseguiam ajudar as crianças por não serem alfabetizados (Oxum, informação verbal, professora do 2º Ano, 2023).*

Com o passar dos meses, as professoras foram se adequando às atividades de acordo com a realidade dos alunos. O uso do *WhatsApp* e as atividades impressas foram essenciais para estabelecer as interações virtuais. Os alunos com acesso à internet conseguiam desenvolver as atividades com menos dificuldade, porque tinham as explicações por vídeos. Quem não tinha, teve mais dificuldade, considerando que alguns pais e responsáveis não conseguiam ajudar as crianças.

As professoras afirmaram que nem todas as famílias possuíam equipamentos e conectividade suficiente para usar os recursos que eram disponibilizados por elas. Isso acabou aprofundando as diferenças sociais, que já eram visibilizadas no ambiente escolar. Mesmo assim, as professoras acabaram encontrando outras formas de levar o ensino até os alunos. Ao perguntar a professora Iemanjá como ela desenvolvia as suas práticas de alfabetização, ela respondeu:

*O planejamento era quinzenal. Esse planejamento ficava arquivado na escola. Nós recebíamos algumas folhas para registrar o planejamento e enviar para coordenação pedagógica. Todos os dias eu falava com os pais, dava aula normal. Explicava a atividade do dia. De segunda a sexta, todo dia eu tinha esse comprometimento. Abria o grupo dos pais, dava bom dia e explicava a atividade que tinha sido impressa para os quinze dias. Eu mandava vídeos para as crianças explicando algumas atividades. Por exemplo, se fosse substantivo ou adjetivo, eu perguntava: - O que é um substantivo? - O que é um adjetivo? E também enviava vídeos da internet sobre o conteúdo. Mas todos os dias eu mantinha esse vínculo com meus alunos. Depois consegui fazer algumas chamadas de vídeo e até realizei prova com eles, explicando questão por questão (Iemanjá, professora do 2º Ano, 2023).*

Podemos perceber que a produção do material impresso e virtual era planejado de forma específica para levar as aulas aos alunos. Evidentemente, tais soluções demonstraram ser limitadas, porque todas se davam em uma situação emergencial e algumas reflexões sobre a alfabetização nesse período não levam em consideração esse fator crucial, principalmente aquelas produzidas pelas fundações de bancos ligados ao grande capital.

Ainda que as mediações estivessem limitadas pela distância e pela precariedade e, até mesmo, pela ausência dos recursos tecnológicos, elas estavam sendo guiada por um processo cultural pela aprendizagem, na qual a mediação estabelece uma ligação, o signo, a atividade e

a consciência que interagem socialmente, ou seja, uma possibilidade de transformação social em meio a uma crise global (Vygotsky, 1999).

Posteriormente, Iemanjá comenta que as atividades que mais deram certo foram aquelas que envolveram diretamente as famílias.

*Nas chamadas de vídeo, eu marcava um horário com os pais. Eu perguntava: - Hoje, tal hora do dia, todo mundo pode? Os pais estavam em casa, geralmente à noite, entre seis e sete da noite, porque alguns pais trabalhavam, como os alunos não tinham celular, eu esperava. Às vezes, se juntavam dois, três, alunos da zona rural. Eles iam para uma das casas pra ouvir a chamada de vídeo e eu conversava com eles. Explicava o conteúdo. Eu fazia coisas práticas, por exemplo, o uso do tapetinho, eu usava o tapetinho. E todos os dias eu mandava o ditado, mandava depois pra os pais fazerem a reescrita das palavras que eles erravam, e em seguida, pedia para construir frases com as palavras (Iemanjá, professora do 2º Ano, 2023).*

O depoimento da professora evidencia que suas práticas alfabetizadoras estavam sendo conduzidas pela concepção do alfabetizar letrando. Ao afirmar que usou o “tapetinho”, a professora quis dizer que propôs a compreensão do Sistema de Numeração Decimal (SND) por meio de atividade lúdica associada à característica fundamental do jogo, como atividade livre que permite propor, produzir e resolver situações-problema.

O tapetinho faz parte do material que ajuda a fomentar uma abordagem em que a criação de problemas seja feita através de uma estrutura na qual o mundo imaginário possa ser ativado. No contexto pandêmico, a mediação com ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento, advindas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal, ocorreu dentro de um processo bastante reduzido, tal pelo motivo que, para Vygotsky,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (Vygotsky, 1999a, p. 118).

Na conjuntura social em questão, a aprendizagem não despertava os vários processos internos de desenvolvimento, porque a interação das crianças com outras pessoas em ambientes diferentes e com objetos variados não ocorreu. No caso dessa atividade envolvendo o “tapetinho”, ao propor jogos, no primeiro momento, os objetivos da professora estavam centrados na construção, pelas crianças, das noções estruturantes de agrupamento decimal e de posicionamento. Os registros, por meio de fichas numéricas, fazem parte das regras de alguns dos jogos. Assim, as crianças eram estimuladas às primeiras leituras e escritas das quantidades apoiadas nas fichas. A figura 28 evidencia exemplos dos materiais que foram enviados aos alunos.

**Figura 28 - Materiais para compreensão do SND**

Fonte: Brasil (2014).

A compreensão do sistema de numeração decimal é fundamental para organizar a abordagem feita para os números e proporcionar a base para o trabalho com as medidas e grandezas ao longo do processo educativo. Além disso, possibilita a ampliação do campo numérico desde os naturais até, por exemplo, os decimais. Nesse sentido, a professora, a partir da realidade concreta, buscou construir o entendimento do SND em situações lúdicas, de modo que a criança pudesse investigar as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização.

No que tange ao ditado de palavras, percebemos que foi uma prática referendada por todas as professoras participantes. Elas afirmaram que o uso do ditado dirigido era uma ferramenta que favorecia as crianças a pensar sobre o sistema de escrita alfabética, e utilizar a consciência fonética e consciência fonêmica como fator basilar para a alfabetização.

As professoras pediam aos pais ou responsáveis que gravassem vídeos dos filhos realizando a leitura do que os alunos tinham escrito. A interpretação da criança sobre a própria escrita, durante a leitura, era uma forma de observar se ela estabelecia ou não relações entre o que escreveu e o que lê em voz alta - ou seja, entre o falado e o escrito - ou se lia aleatoriamente. As professoras anotavam em uma folha à parte como as crianças faziam a leitura, se apontavam

com o dedo cada uma das letras, se liam sem se deter em cada uma das partes, se associavam aquilo que falavam à escrita, em que sentido faziam a leitura entre outras anotações.

Sabemos que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de atividades de repetição e memorização. Por isso, as professoras fizeram uso de gêneros textuais como forma de ensinar/aprender a ler e a escrever, e, ao mesmo tempo, cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita, o que notoriamente está relacionado com a perspectiva do alfabetizar letrando. Na compreensão de Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Rego (1988) afirma que, interagindo com a escrita e contemplando seus usos e funções, as crianças se apropriam da escrita alfabética. Nesse sentido, a aquisição da leitura, através da compreensão de mundo e também das palavras, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, considerando que a noção de linguagem se amplia tanto nas suas manifestações orais quanto escritas. A conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (Rego, 2010, p.63).

Sabermos que o fechamento de escolas, o distanciamento social e o uso generalizado de máscaras impactaram negativamente no desenvolvimento da linguagem das crianças, contudo, as interações virtuais e as atividades escolares contribuíram para amenizar o agravamento desse processo tão fundamental para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao comentarem sobre o desenvolvimento da linguagem, as professoras participantes exaltaram a parceria com as famílias. Elas disseram que a colaboração dos entes familiares para a retomada das atividades, como, por exemplo, a reescrita das palavras e/ou das frases, fazia parte da organização do trabalho pedagógico emergencial, considerando que eram crianças de seis e sete anos de idade. Elas expõem que, momentos de contação de histórias e de realização de atividades práticas, como a feitura de experiências científicas ou de jogos voltados para a compreensão do Sistema de Numeração Decimal (SND), funcionaram bem porque os responsáveis pelas crianças foram participativos.

Além disso, mediante as informações verbais de Iemanjá, notamos que ela estabelecia diversas formas de comunicação, mas sempre na base do diálogo. O cuidado que ela teve em

realizar os encontros virtuais no turno da noite para que todos pudessem participar das aulas é próprio do diálogo “como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (Freire, 2023, p. 111). E durante o estudo de caso, observamos que o diálogo é a base que sustenta as relações escolares.

Na pandemia, ficou evidente que, apesar de toda barbárie vivenciada, as professoras alfabetizadoras ensinaram as crianças orientadas pelo amor e não pelas exigências das políticas educacionais gerencialistas. Feita essa afirmativa, esclarecemos que estamos concebendo o amor a partir de uma perspectiva crítica e revolucionária. Nos dizeres de Hooks (2021, p. 213),

Geralmente imaginamos que o amor verdadeiro será intensamente prazeroso e romântico, cheio de amor e luz. Na verdade, o amor verdadeiro está totalmente relacionado ao trabalho [...] a essência do amor verdadeiro é o reconhecimento mútuo – dois **ou mais** indivíduos que veem um ao outro como realmente são (acréscimo nosso).

O comprometimento pedagógico estabelecido pelas professoras alfabetizadoras se mostrou como pronúncia do mundo, mesmo em contexto nefasto da crescente pobreza e desigualdade social. Elas tentaram criar e recriar um mundo guiado pelo humanismo materialista, que não é fruto exclusivo do pensamento e nem da obra de um ser transcendental que, por vaidade ou por qualquer bondade intrínseca à sua natureza, intervém na realidade ou inspira o homem. Na verdade, o mundo e a humanidade são produtos da ação humana.

Mas a ação desse homem não se dá no vazio econômico, social, político e cultural de um momento histórico, ela se faz na concretude e complexidade de um sistema de relações sociais produtor e reproduzidor da vida em todas as suas dimensões. Esse homem, pois, é livre para agir dentro de determinadas circunstâncias que historicamente herdou e que, com suas ações, ajuda a construir e transformar, e ao fazê-lo constrói-se a si mesmo e tudo mais à sua volta. É por isso que se pode dizer que as transformações sofridas pelo mundo dependeram das relações materiais travadas em seu interior, isto é, o ser social desenvolve-se com o processo de efetivação das relações sociais da produção material dos homens, ‘que é o fundamento de toda a vida social e, em consequência, da verdadeira história’ (Marx, 1999, p. 214).

Olhar a ação humana por essa perspectiva ontológica, em meio à crise de valorização e a financeirização da riqueza capitalista, que, na pandemia, impôs à classe trabalhadora o sacrifício da vida em nome da saúde econômica, é desesperador se direcionarmos o olhar para inércia, ou melhor dizendo, para a desesperança, que fomenta o fatalismo e o imobilismo, úteis aos grupos de dominação. Mas, se olharmos com o olhar de superação, o mesmo que as professoras tiveram ao estabelecer o diálogo com as crianças, iremos assumir uma postura crítica frente ao mundo (Freire, 2011).

Ao fundar-se no amor, na fé nas pessoas, o diálogo se fez em uma relação horizontal, em que a confiança é consequência entre os sujeitos. Para Freire (2023, p. 113), “seria uma

contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança”. Algo que se estenderia para as práticas gestoras da escola.

Durante o estudo de caso, percebemos que o trabalho que a gestão escolar produz com os demais profissionais da educação é orientado pela participação. A gestão distribui autoridade entre os vários setores da escola, dividindo as responsabilidades de tal modo que a dimensão pedagógica não sofre influência da gestão como foi orientado pelo Programa Soma. Ao invés de se preocupar com as competências e habilidades que estavam sendo desenvolvidas durante o ensino remoto, as gestoras se preocupavam com o bem-estar das crianças.

No final do ano de 2021, as professoras do Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano fizeram uma reunião pedagógica com a gestão escolar e com a coordenação para avaliar as aprendizagens dos alunos. Essa reunião norteou o planejamento de 2022, posto que a avaliação produzida pelas professoras serviu como uma espécie de mapeamento das aprendizagens consolidadas e não consolidadas durante o período pandêmico.

Nesse contexto, as professoras Nanã e Iansã, ambas das turmas do 1º ano, avaliaram que as crianças conseguiam escrever o próprio nome, reconheciam as letras do alfabeto e o uso das letras na escrita das palavras. Para elas, o nível de escrita alfabética estava em processo de iniciação, tendo em vista que alguns alunos ainda não compreendiam que existe um sistema de escrita formado por conjunto de elementos básicos definidos ou símbolos (caracteres ou grafemas).

Na habilidade de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas, as crianças não consolidaram esse conhecimento. No que diz respeito à leitura de palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, elas avaliaram que as crianças não conseguiam desenvolver leitura, por exemplo, com sílabas complexas.

Essa situação revela que algumas aprendizagens não foram desenvolvidas, sendo elas: a) identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; b) perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; c) reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; d) compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; e) perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; f) dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos; g) dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. Nanã e Iansã concluíram que essas ausências ou não aprendizagens dificultavam o desenvolvimento dos trabalhos em torno dos gêneros textuais, e que, no próximo ano, as professoras do 2º ano deveriam considerar essas situações para produzir aprendizagens.

No que tange ao 2º ano, as professoras alfabetizadoras Iemanjá e Oxum avaliaram que as crianças estavam, em relação à escrita de palavras, estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro e, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras, não estava totalmente estabelecido, o nível silábico com valor sonoro.

Explicaram que a leitura de gêneros e temáticas familiares em voz alta precisava ser mais bem desenvolvida, considerando que apenas a metade das turmas conseguiam realizar a leitura de forma adequada.

A compreensão de textos de gênero, temáticas e vocabulários familiares foi uma das aprendizagens menos desenvolvidas, o que dificultou a inserção das crianças no universo do letramento. As dificuldades de aprendizagem e pouco acesso a recursos que pudessem desenvolver melhoria do nível cultural foram evidenciados como os principais fatores que tornavam o processo de ensino mais desafiante.

Para Oxum (2021), a dificuldade de compreender textos de gêneros diversificados, dificulta a percepção do aluno, no que diz respeito às relações sociais, tendo em vista que os sujeitos se comunicam e que a comunicação é constituída a partir dos diferentes textos que circulam na sociedade.

A partir dessas avaliações, a gestão escolar, a coordenação da escola e as professoras perceberam que era necessário construir algo que rompesse a realidade circunscrita naquele momento histórico. É nessa perspectiva que a transgressão é tomada como referência para “pluralizar concepções, currículos e modos de engajamento da profissão pedagógica” (Severo, 2019, p. 105).

### **5.1.2 As peripécias de uma pesquisa transgressora**

Para esse momento, não era possível vislumbrar uma transgressão de ordem estrutural, considerando que o *éthos* curricular de caráter transformador “envolve reorientação das concepções estruturantes das formas de organização dos conhecimentos e das experiências formativas que identificam o currículo” (Severo, 2019, p. 123). Mas era possível experimentar o ensaio de uma docência transgressora, que foi viável pelas condições históricas e conjuntural. E como toda transgressão exige a capacidade de arriscar-se e aventurar-se, recorreremos à poética aristotélica para pensar nas peripécias de uma didática contra-hegemônica. Visto que peripécia, em Aristóteles, traz em si uma relação antagônica, não podendo ela ser considerada uma ação simples, pois “devem surgir da própria estrutura do enredo, de forma que resultem de

acontecimentos anteriores e ocorram de acordo com o princípio da necessidade e da verossimilhança” (Aristóteles, 2008, p. 56).

Uma docência que não reconheça os desafios da dramaticidade da hora atual e que não se propõe a si mesma como problema (Freire, 2005) não é capaz do reconhecimento, “da passagem da ignorância para o conhecimento, para a amizade ou para ódio entre aqueles que estão destinados à felicidade ou à infelicidade” (Aristóteles, 2008, p. 57).

Por esse motivo, a peripécia aristotélica converge com a exigência de se “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (Freire, 2011, p. 42). Assim, como processo doloroso, na medida em que o enredo impõe a complexidade da realidade tirana que aprisiona e nos tolhe a capacidade de ser mais.

Dadas considerações marcam a apresentação das peripécias organizadas em 2022 em quatro momentos: o primeiro, em que os personagens se reencontram com a confiança estabelecida e se reconhecem (professoras e pesquisador); o segundo, que constrói o cenário da docência e reflete sobre a *práxis* pedagógica alicerçada no ensino enquanto fenômeno social vivo; o terceiro se configura na etapa mais tensa da trama, quando o pesquisador dialoga com as crianças; e o quarto manifesta o desfecho, em outras palavras, o efeito dos atos transgressores.

#### *5.1.2.1 O reencontro entre as professoras alfabetizadoras e o pesquisador no retorno das aulas presenciais*

A experiência vivenciada, enquanto pesquisador, ocorreu em tempos e em espaços com os diversos atores do ambiente escolar: no acompanhamento das professoras alfabetizadoras nas salas de aula, nas formações continuadas com o coletivo de professores da escola, com as gestoras e coordenação pedagógica nas reuniões que ocorriam nas aulas departamentais e com os alunos no cotidiano escolar.

Os atores escolares apresentavam nuances que se expressavam ora pelas histórias individuais que se entrelaçavam com as demais e criavam uma identidade coletiva da escola, ora pelos tempos que os professores se dedicavam em atividades de planejamento, sendo notórias as diferenças: dos que trabalhavam no período matutino e tinham as tardes para realizarem atividades complementares ou participarem de palestras e momentos de estudos individuais e coletivos; daqueles que trabalhavam à tarde e mantinham as manhãs e as noites para se dedicarem às atividades diversas; e que trabalhavam em duas redes municipais durante

o dia e só tinham à noite para se dedicar a alguma atividade. Essa diversidade de contextos gerava uma tensão que era amenizada pelas relações coletivas estabelecidas pela gestão escolar.

Nesse sentido, foram impostos alguns desafios. Um deles foi não criar uma distinção entre quem trabalha um horário, algo que não era fácil, considerando que o meu inconsciente impulsionou, nos meus primeiros encontros, um olhar mais acolhedor com os que trabalhavam o dia todo, afinal estávamos voltando para o “novo normal<sup>99</sup>”. Tive que conter os impulsos para cumprir com a exigência ética da pesquisa, e para não correr o risco de deformar o processo investigativo e formativo, fui ao longo das atividades problematizando essas diferenças e vendo que o próprio coletivo havia estabelecido uma organização colaborativa.

Nos primeiros encontros, houve alguns estranhamentos por parte das professoras alfabetizadoras. Nas minhas primeiras reuniões, para explicar a pesquisa, as carteiras organizadas em círculos e não em fileiras provocaram o deslocamento dos olhares e das posições dos corpos, deixando-as inquietas e, de certo modo, desconfortáveis. A forma como se estabeleceu a relação entre pesquisador e professoras também foi considerada novidade para elas. O ato de se sentar no círculo e pedir que elas iniciassem as apresentações foi considerado uma ação peculiar. Nesse momento, propus a construção de uma relação dialógica e afetiva em proveito do desenvolvimento integral. A partir dos primeiros diálogos, e com base no que elas já tinham me relatado sobre o ensino emergencial, solicitei a produção de um texto que respondesse às seguintes questões: *o que é ser professora alfabetizadora? Como você está construindo o seu ser/fazer docente?*

A dificuldade em responder a essas duas questões já era esperada, considerando que a docência é concebida, na perspectiva dialética, como uma profissão que está sempre em movimento. Além disso, há uma narrativa histórica construída em torno das professoras alfabetizadoras que não as consideram como intelectuais da educação. A ideia de que elas são “tias” despolitiza a docência e se distancia da compreensão que ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Paulo Freire, ao produzir o livro *Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*, explica que:

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na

---

<sup>99</sup> Um novo normal é um estado ao qual uma economia, sociedade etc. se instala após uma crise, quando esta difere da situação que prevalecia antes do início da crise. O termo foi empregado em relação à Primeira Guerra Mundial, à crise financeira de 2007–2008, aos ataques de 11 de setembro de 2001, ao rescaldo da Grande Recessão, à pandemia de COVID-19 e outros eventos.

rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (Freire, 1997, p. 10-11).

Essa ideia internalizada na sociedade brasileira é uma forma de desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza em um processo histórico de transformar a professora num parente postiço. Nesse sentido, a ausência de uma consciência de classe e da docência como um trabalho intelectual transformador ocasiona uma “imagem” distorcida do ser professora.

Mediante as primeiras interações e os dados coletados, na Semana Pedagógica de 2022<sup>100</sup>, que ocorreu antes de iniciar as aulas, sugerimos a leitura do texto “A caixa de Ferramentas”, de Miguel Arroyo. O autor discute sobre o papel do professor em meio às incertezas postas em nossa contemporaneidade. Problematiza, através das falas de professores, se o ofício da docência é preparar os alunos para fazer “parte do jogo complexo de interesses que regula o mercado e a vida produtiva, ativa e cívica” (Arroyo, 2000, p. 183), ou para “pluralidade de ferramentas culturais de saberes e competências humanas que a vida exige” (Arroyo, 2000, p. 184).

Em seguida, refletimos a ideia de igualdade de conteúdos, questionando o conceito de igualdade escolar, alertando que ao “tentar apenas garantir a igualdade de oportunidade para a vida, através da igualdade de conteúdos, de provas e de médias [...] podemos estar reproduzindo e legitimando desigualdades” (Arroyo, 2000, 185). Por fim, Arroyo (2000, p. 188) aproxima o magistério da concepção de ofício por meio da imagem da caixa de ferramentas dos mestres e dos trabalhadores de ofícios “que carregavam saberes, artes de fazer, de inventar, de transformar a madeira, o ferro, o barro, a pedra em obras de arte”.

Adicionada à leitura, propus a realização de uma atividade reflexiva. Utilizei e adaptei a representação da obra de Gustav Klimt, a *árvore da vida* (1909), para que as professoras, através dos círculos, inserissem registros de datas ou anos de acontecimentos, preferencialmente da escola, que lhes tivessem sido memoráveis. Na atividade, citei Randon (2012, p. 122) que, ao discutir beleza em uma perspectiva transdisciplinar, afirma:

---

<sup>100</sup> A Secretária Municipal de Educação nos convidou para mediar a Semana Pedagógica de volta às aulas. A partir do convite, realizamos uma programação que pudesse contribuir com o retorno das aulas presenciais e com a reflexão de potencializar as práticas educativas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, aproveitamos o evento pedagógico para desenvolver ações que já estavam previstas no estudo de caso.

Conhecer é introduzir-se no processo do conhecimento, é entrar em seu interior, é ver, dentro e fora, o visível e o invisível. Ser a árvore, ver a árvore, viver a árvore. Conhecer também é estabelecer uma distância entre o sujeito, os seres e as coisas. É respirar dentro de si mesmo e, no caos aparente de si mesmo e da matéria, fazer surgir e reconhecer a flor alquímica, a flor de ouro, a flor da beleza sublime (Random, 2000, p. 122).

A possibilidade de voltar-se para si em busca de um sentido maior e coletivo era uma provocação para o “desabrochar” do ser docente. Nesse sentido, orientei que os círculos mais próximos ao tronco deveriam expressar momentos em que algum professor foi importante no processo de formação e de reflexão sobre a prática de ser professor. Depois, escolhemos três dessas memórias para serem compartilhadas com as professoras. No dia da roda de conversa, solicitei que trouxessem um objeto que era guardado de recordação dos tempos em que eram alunos da Educação Básica.

Após relatarem a memória afetiva construída em torno do objeto, recomendei que as professoras os colocassem no interior da roda de conversa e imaginassem que todos aqueles objetos carregam elementos culturais que nos remetem a um tipo de sociedade, de escola e de práticas educativas e, que aqueles objetos juntos simbolizavam um artefato cultural que “alimenta as nossas caixas de ferramentas”. A convergência dessas atividades desdobrou em significativas reflexões sobre a escola enquanto lugar de ensino, aprendizagem e afeto. Gerou percepções sobre a trajetória de vida e, para algumas professoras, apontamentos da escolha pela docência.

Para estabelecer uma *perspectiva construtiva da aprendizagem profissional*, provoquei as professoras a continuar a reflexão sobre a docência dentro de uma dimensão prática-investigativa (Formosinho, 2009). Nesse sentido, foram propostas as seguintes atividades<sup>101</sup>: a) uma reflexão sobre os impactos da pandemia nas relações educativas; b) uma discussão teórica e prática da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora das práticas educativas.

Na reflexão coletiva sobre os impactos da pandemia nas relações educativas (Figura 29), as professoras destacaram a pouca aprendizagem gerada pelo ensino emergencial e as dificuldades de adaptar as práticas educativas para o ensino remoto. Elencaram que, durante o ano de 2021, tiveram problemas de saúde, como cansaço excessivo, insônia, sentimentos intensos, frequentes crises de ansiedade e de tristeza.

---

<sup>101</sup> Apresentei essa proposta e justifiquei o porquê dessas atividades. Coloquei em votação e todos concordaram.

**Figura 29** - Reflexão coletiva sobre os impactos da pandemia nas relações educativas



Fonte: Acervo do Pesquisador.

A segunda atividade formativa acentuou-se em uma exposição oral acompanhada de um debate sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Explicamos que os processos educativos, imersos em contradições provenientes dos conflitos de classe, frequentemente são produzidos sem o pensamento crítico necessário para superar os marcadores de desigualdade advindos da escola tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo (Saviani, 1983). E que havíamos percebido que a escola realizava movimentos que iam na contramão das práticas educacionais hegemônicas, tendo em vista que as práticas educativas estavam pautadas nas práticas sociais.

Nesse sentido, ao colocar a prática social como o ponto de partida, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes busca “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e materializem formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2005, p. 13).

Afirmamos que o acúmulo de práticas educativas intrínsecas a uma ação coletiva e sistematizada provocaram experiências pedagógicas que romperam padrões de ensino e aprendizagem vigentes e que já estava em tempo de potencializar essas dinâmicas pela perspectiva crítica de educação.

**Figura 30** - Exposição oral sobre a Pedagógica Histórico-Crítica



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

Esse momento nos proporcionou pensar e planejar mediações significativas para alfabetização das crianças e momentos (coletivos e individuais) para os professores e alunos que precisassem conversar, falar dos seus sentimentos com a psicóloga escolar. Durante o primeiro semestre de 2022, as professoras alfabetizadoras experimentaram trabalhar um currículo orientado para construção de uma educação crítica, que buscava assumir o trabalho como princípio educativo na direção dos interesses da classe trabalhadora. A proposta construída ao longo do primeiro bimestre foi intitulada de: *A educação contextualizada como práxis educativa à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*.

O material foi construído e ganhou vida, sentido e intencionalidade a partir das problematizações que foram promovidas por meio dos diálogos e das atividades desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras. Para que pudéssemos questionar a realidade e nos apropriar do conhecimento historicamente acumulado, nos pautamos nas pedagogias críticas de Demerval Saviani e de Paulo Freire, sendo a pedagogia do oprimido a nossa referência principal para dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica. Agregamos a educação contextualizada com o semiárido na tentativa de superar a reprodução dos processos educativos que mantêm e perversamente intensificam a desigualdade e a mentalidade colonizadora do ser, do saber e da natureza.

[...] uma Educação de caráter socioambiental que faz um convite à ação. Sua pedagogia está centrada mais no aprender do que no ensinar porque aprender sobre ambiente não é um ato simples de vontade e razão. Aprender, conhecer, re-aprender e aprender o ambiente requer nova pedagogia que consiste num processo dialógico que ultrapassa a pura racionalidade construída sobre um possível consenso de sentidos e verdades. Ela surge da necessidade de orientar a Educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural onde estão situados os sujeitos e atores do processo educativo [...] (Mattos, 2004, p. 21).

Esperávamos, com isso, superar o esvaziamento dos conteúdos posto pela Base Nacional Comum Curricular e pelas políticas educacionais de precarização e de controle do trabalho docente. Contudo, esse trabalho perdeu força porque os atores escolares não tiveram momentos de estudos e de diálogos que pudessem estruturar o trabalho coletivo para a produção de um projeto político pedagógico voltado para transformação da realidade. Todavia, essa experiência foi relevante para produzir novas compreensões sobre os processos escolares e sobre o trabalho docente em uma escola na qual a gestão democrática e participativa são basilares em suas práticas.

### 5.1.2.2 O cenário da docência e a organização do trabalho pedagógico

Adotamos a observação participante como procedimento para compreender como as professoras estavam transpondo as mudanças didáticas relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como produziam suas práticas pedagógicas.

As observações de aula foram realizadas no período de março a novembro de 2022 (Figura 31), totalizando oito observações em cada sala de aula, que foram registradas em ficha de acompanhamento<sup>102</sup>. Analisamos também o material usado pelas docentes para o ensino da leitura e da escrita, principalmente os livros didáticos utilizados e os cadernos dos alunos.

**Figura 31 - Observação de aula**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2022)

---

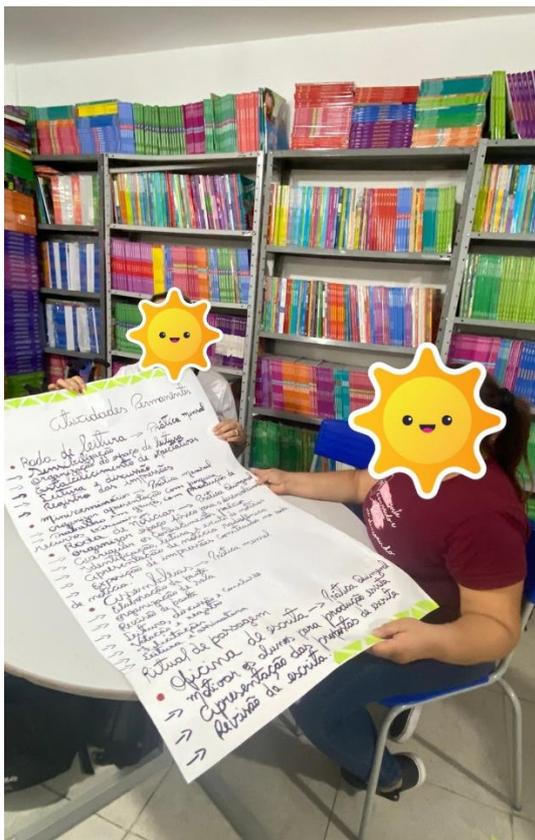
<sup>102</sup> Ver Apêndice 05.

As professoras alfabetizadoras enfatizaram que, para além do planejamento adotado por elas, a sequência didática orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oportunizava a compreensão dos textos em diferentes situações impostas pelas práticas sociais e que a escolarização dos gêneros ajudava os alunos a entender que todas as nossas relações estão permeadas de textos. Nanã (2022) explicou que nas aulas presenciais a mediação torna-se mais significativa e que o uso das sequências contribui para apropriação do funcionamento e da intencionalidade dos gêneros textuais, além de ser uma forma de se inserir as crianças na sociedade não como um mero receptor, mas como um sujeito que modifica e transforma as relações.

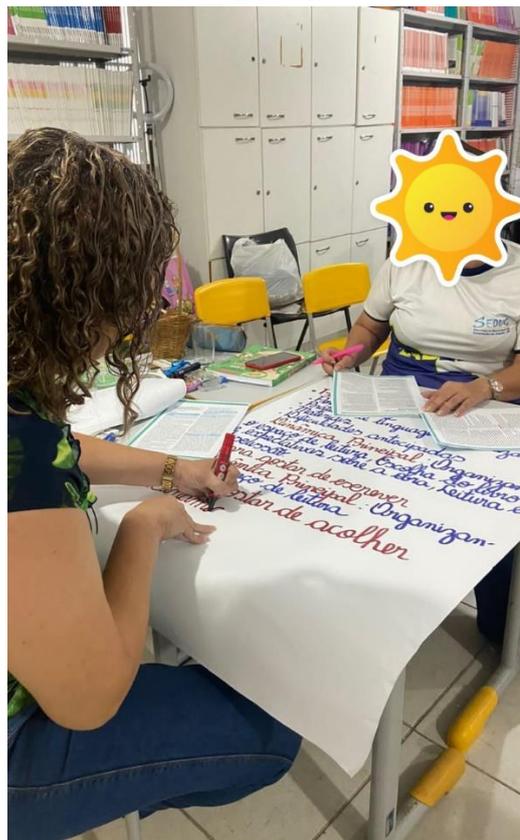
Oxum (2022) destacou que até a sequência didática desenvolvida por Brousseau (2006) como forma de problematizar os conteúdos das áreas do ensino da matemática, estava sendo produzida, em situações que ajudavam as crianças a relacionar as aprendizagens com as práticas sociais.

Durante um encontro pedagógico, as quatro professoras destacaram o projeto didático como modalidade organizativa significativa porque prevê um produto final com base na realidade. Elas afirmaram que o planejamento, estruturado em projeto didático, desenvolve um trabalho pedagógico com “objetivos claros, com dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia” (Nery, 2007, p. 119) (Figura 32 e 33). É um processo realizado de forma compartilhada e com “cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto” (Nery, 2007, p. 119).

**Figura 32** - Produção de um Projeto Didático



**Figura 33** - Produção de Sequência Didática



Fonte: Acervo do pesquisador

Iansã ressaltou que o projeto didático surge de uma problematização, seja no contexto escolar, da comunidade ou da sociedade. “No planejamento, nós sistematizamos coletivamente, a organização do trabalho pedagógico associando a teoria com as prática alfabetizadoras, levantando em consideração o ensino e a aprendizagem com base na realidade” (Iansã, informação verbal, 2022). Evidencia que os projetos didáticos contribuem no desenvolvimento das práticas de letramento, posto que os projetos são modalidades que buscam problematizar temas ou situações da realidade.

Durante o diálogo com as professoras alfabetizadoras nas aulas departamentais, elas destacaram o projeto sobre o Dia Internacional da Mulher como um grande marco no calendário escolar. Relembrou que o produto do projeto, trabalhado em março, foi uma caminhada nas ruas de Zabelê com os alunos carregando nas mãos cartazes e livros escritos por mulheres (Figura 34).

**Figura 34** - Produto final do Projeto Dia Internacional da Mulher



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

Argumentaram que relembrar os caminhos que levaram à instituição da data é uma forma de impedir que seu conteúdo emancipatório e sua potência revolucionária sejam esvaziados e transformados em mercadoria para o capital, que, por sua vez, romantiza a data através de narrativas e propagandas que marginalizam a mulher. Iemanjá explica que a história das mulheres que lutaram pelo 8 de março inspira a luta por justiça social e pela equidade entre mulheres e homens nas relações sociais.

A partir dessas informações, notamos que a política de alfabetização que influencia fortemente as práticas docentes é a do PNAIC, tendo em vista que as modalidades organizativas elencadas aqui foram conteúdo da formação continuada ocorrida durante o governo da Dilma Rousseff. As professoras alfabetizadoras e a coordenação pedagógica não faziam uso dos materiais e das orientações estabelecidas pelo Programa Soma, que durante esse período já tinha se tornando Integra Paraíba.

Ao serem questionadas sobre quais atividades elas estavam realizando para garantir a apropriação e a compreensão do SEA, Nanã e Iansã relataram que as suas práticas mais recorrentes em Língua Portuguesa para que as crianças pudessem se apropriar do SEA eram: leitura de sílabas; leitura de palavras; escrita de palavra; escrita de palavras a partir de letra/sílaba dada; escrita de palavra com auxílio do professor; cópia de sílaba; cópia de palavra; cópia de frase; contagem de letras de palavras; contagem de sílabas de palavras; contagem de palavras; partição oral de palavras em sílabas; partição escrita de palavra em letras; partição escrita de palavra em sílabas; identificação de letras; identificação de sílabas com correspondência escrita; identificação de sílabas sem correspondência escrita; identificação de

palavras com outros critérios; identificação de palavras que possuam a sílaba; identificação de rima/aliteração<sup>103</sup> com correspondência escrita; produção de rima/aliteração com correspondência escrita; comparação de palavras quanto ao número de sílabas; comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes; formação de palavras com outros critérios; exploração dos diferentes tipos de letras.

As atividades de apropriação do SEA desenvolvidas por essas professoras no decorrer das observações foram exploradas sobretudo com tarefas xerocopiadas para os alunos, de acordo com os níveis de leitura e de escrita em que eles estavam. O livro didático era utilizado como material de apoio. As atividades eram realizadas primeiramente com as professoras no quadro, depois as crianças respondiam.

Iemanjá e Oxum, por sua vez, disseram que as práticas que se repetiam com frequência para garantir a alfabetização das crianças eram: leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professora; escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio da professora; cópia de letras, sílabas, palavras e frases; contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases; partição de palavras em sílabas e letras ou de frases em palavras; identificação de letras e sílabas em palavras; identificação, exploração e produção de rimas e aliterações; comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes; formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas; exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia.

Nas observações, notamos que as atividades que envolviam leitura eram feitas pelas professoras no início da aula. Elas organizavam as crianças em roda de leitura e realizavam leituras para deleite. A produção de textos foi pouco explorada, considerando que a maioria das crianças estava ainda se apropriando no SEA. Registramos o trabalho de leitura de textos, interpretação e reconstrução no planejamento semanal e nas observações. Os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras foram: histórias, contos, cantigas e poemas, o que demonstra preocupação com a diversidade textual. No entanto, no primeiro semestre, elas utilizaram os textos apenas para, a partir deles, ensinar letras e sílabas. No segundo semestre, os alunos começaram a produzir textos.

---

<sup>103</sup> A aliteração é uma figura de linguagem que consiste na repetição de fonemas consonantais. Observe os exemplos a seguir: “A brisa do Brasil beija a balança”. Note a repetição do fonema /b/.

As quatro professoras enfatizaram que a rotina pedagógica<sup>104</sup> foi essencial para garantir as aprendizagens que foram desenvolvidas durante o ano letivo de 2022. Souza e Souto (2014) explicam que a

Rotina é uma sequência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao planejar e organizar rotinas em turmas de alfabetização, é necessário ter em mente os objetivos e as habilidades que se pretende atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos e os contextos de ensino e aprendizagem. A definição das atividades – o que fazer, como e com que frequência – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos, e ser revista sempre que necessário, garantindo que todos conheçam as atividades e se apropriem da dinâmica do trabalho, participando ativamente de cada proposta.

A professora Iemanjá relata que, por causa da rotina, as crianças tomam consciência da organização do trabalho cotidiano, e, com isso, a sala de aula se torna um espaço dinâmico, com diversidade e sistematização. Elas sabem que há o momento das atividades que contemplam os diferentes eixos de ensino e que a organização da turma varia de acordo com as atividades (individualmente, em duplas e em grupos).

#### *5.1.2.3 O encontro do pesquisador com as crianças do ciclo de alfabetização*

A minha presença em sala de aula e nos corredores da escola não passou despercebida pelas crianças e logo me tornei “Tio Rafael”. À medida que eu assistia as aulas, anotava ou registrava os momentos da prática docente e dos enredos que estavam sendo encenados, os alunos ficavam curiosos e vinham conversar comigo sobre a minha presença em sala de aula (Figura 35).

---

<sup>104</sup> Ver Anexo 07.

**Figura 35 - Pesquisador no ambiente alfabetizador**

Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

As aulas se constituíram em promissores ensaios de uma ação educativa comprometida com a emancipação humana. Desafiei as crianças à leitura de letras, palavras e frases. A professora Iemanjá, ao ver essa ação, pediu para que eu preparasse um teste de leitura para eu verificar se eles estavam progredindo na apropriação do SEA. Produzimos testes<sup>105</sup> para todos os alunos dos Anos Iniciais da escola (1º ao 5º Ano).

O teste produzido não era igual ao teste de fluência leitora, que é uma avaliação que visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Contudo, utilizamos o perfil leitor elaborado pelo CAEd para identificar quais os níveis de leitura em que os alunos se encontravam.

O nosso modelo de avaliação não estava preocupado com critério da velocidade ou automaticidade, posto que o nosso intuito era avaliar se as crianças estavam se apropriando do SEA. Os testes de leitura foram aplicados na biblioteca da escola como evidenciam as figuras 36 e 37. As leituras foram acompanhadas pelas gestoras escolares e pela coordenadora pedagógica.

---

<sup>105</sup> Ver Apêndice 06.

**Figura 36** - Teste de Leitura com Aluna 05**Figura 37** - Teste de leitura com a aluna 10

Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

As duas turmas do 1º ano representavam um total de 34 alunos. Desses, 30 estavam no nível de Pré-leitor. De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço. Esse nível de leitura tem subníveis variados, sendo que 3 crianças estavam no nível 3 (o estudante nomeia letras, isoladamente); 10 crianças no nível 4 (o estudante omitiu, substituiu ou incluiu fonemas e/ou uma sílaba); 7 crianças no nível 5 (o estudante silabou) e 10 crianças no nível 6 (o estudante leu corretamente até 10 palavras).

Apenas 4 crianças estavam no nível iniciante (o estudante que se encontra nesse perfil conseguiu ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste).

Em relação às duas turmas do 2º ano, participaram 36 alunos. Desses, 16 estavam no nível de Pré-leitor, sendo que 2 crianças estavam no nível 2 (o estudante diz letras, sílabas ou palavras diferentes daquelas apresentadas no item); 6 crianças estavam no nível 3 (o estudante nomeia letras, isoladamente); 4 crianças no nível 4 (o estudante omitiu, substituiu ou incluiu fonemas e/ou uma sílaba); 2 crianças no nível 5 (o estudante silabou) e 2 crianças no nível 6 (o estudante leu corretamente até 10 palavras).

Tivemos 15 crianças no nível iniciante (conseguiu ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste). Isso nos permite dizer que essas crianças já se apropriaram das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresentam dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que elas levem mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou, ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

Por fim, 5 crianças foram avaliadas no nível fluente. O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, as palavras e as frases apresentadas no

teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas.

À medida que as crianças liam, compreendemos como as práticas alfabetizadoras organizadas pelas professoras estavam alinhadas com as necessidades mais urgentes no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Inclusive, notamos que quando as crianças não reconheciam as letras ou as sílabas nas palavras, elas recorriam à memória para lembrar das aulas das professoras como forma de relacionar os sons (fonemas) e as letras (grafemas).

A relação que fomentamos com as crianças durante essa atividade de leitura foi construída baseada no afeto de ambas as partes, o que permitiu estabelecer um vínculo de confiança, para participar do processo de aprendizagem, no sentido de que a relação afetiva do pesquisador se pautava no crescimento da criança, respeitando o seu tempo e criando um ambiente propício para o processo de leitura.

#### *5.1.2.4 Alguns efeitos dos atos transgressores*

Os diálogos construídos com as professoras alfabetizadoras, a produção de uma orientação curricular baseada na educação contextualizada com o semiárido, tendo como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Oprimido e um relato de experiência sobre as peripécias de uma didática contra-hegemônica materializaram a possibilidade de ensaiar uma educação crítica transformadora.

As narrativas em torno do trabalho docente são formas de exercitar a reflexão dos saberes e fazeres que convergem para a produção de práticas educativas no espaço escolar. Parafraseando Freire (2011, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tarefa nada fácil de ser desenvolvida, considerando que o tempo escolar é regulador do trabalho docente, em razão das políticas educacionais hegemônicas, que exacerbam cada vez mais a burocratização das atividades escolares e, conseqüentemente, colocam as professoras em constante pressão.

O ter que fazer mais em menos tempo, ou mais no mesmo tempo, em nome de uma falsa produtividade, afeta as formas de pensar, de sentir e de agir de todos os atores escolares. Posto que a organização que estrutura as disciplinas, os comportamentos que ensinam e que regulam os corpos, são formas de controle social e econômico que garantem a legitimação e a reprodução do poder de determinados grupos (Apple, 2006).

Resistir aos mecanismos que tornam a escola um espaço de manutenção e até mesmo de intensificação das desigualdades sociais é sair da ordem e construir outra lógica. Algo que não ocorre sem organização coletiva e sem correr riscos, pois se trata de produzir um caminho para o pensar certo (Freire, 2011) e, na melhor das hipóteses, gerar o inédito viável (Freire, 2015).

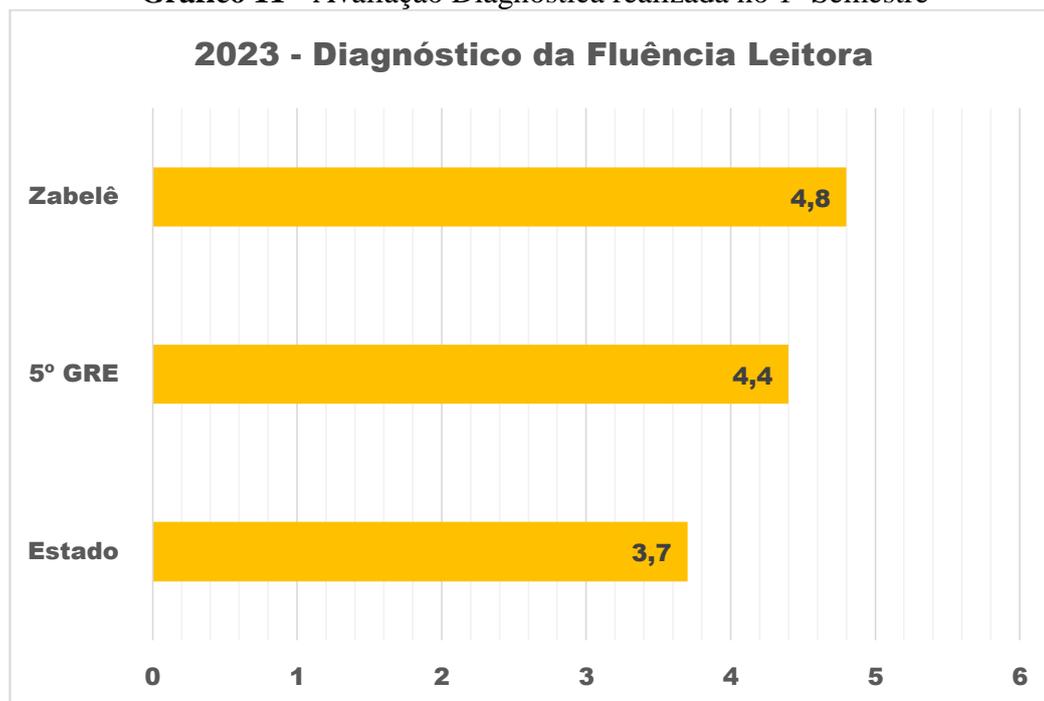
Os momentos de formação e de diálogos em torno da realidade dos que estão, nas escolas públicas, cada vez mais presos a uma racionalidade instrumental, que ao invés de emancipar aprisiona corpos e mentes a favor do capital, garantiu que as práticas alfabetizadoras e as práticas gestoras estivessem centradas no compromisso ético da formação humana dos sujeitos sociais.

A rede de ensino realizou durante o ano letivo de 2023 as avaliações de fluência<sup>106</sup> Leitora Diagnóstica (1º Semestre) e Somativa (2º Semestre) que visava verificar a capacidade do estudante do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma contínua e no ritmo adequado.

Essas avaliações fazem parte do Pacto que os municípios paraibanos realizaram com o Governo Estadual da Paraíba, como já mencionamos anteriormente. O município de Zabelê teve ótimos resultados, considerando que o seu Índice de Fluência Leitora (IFL) foi maior que o da 5ª Gerência Regional de Educação (que integra o resultado dos dezoito municípios pertencentes à regional) e do Estado da Paraíba, como podemos verificar nos gráficos a seguir:

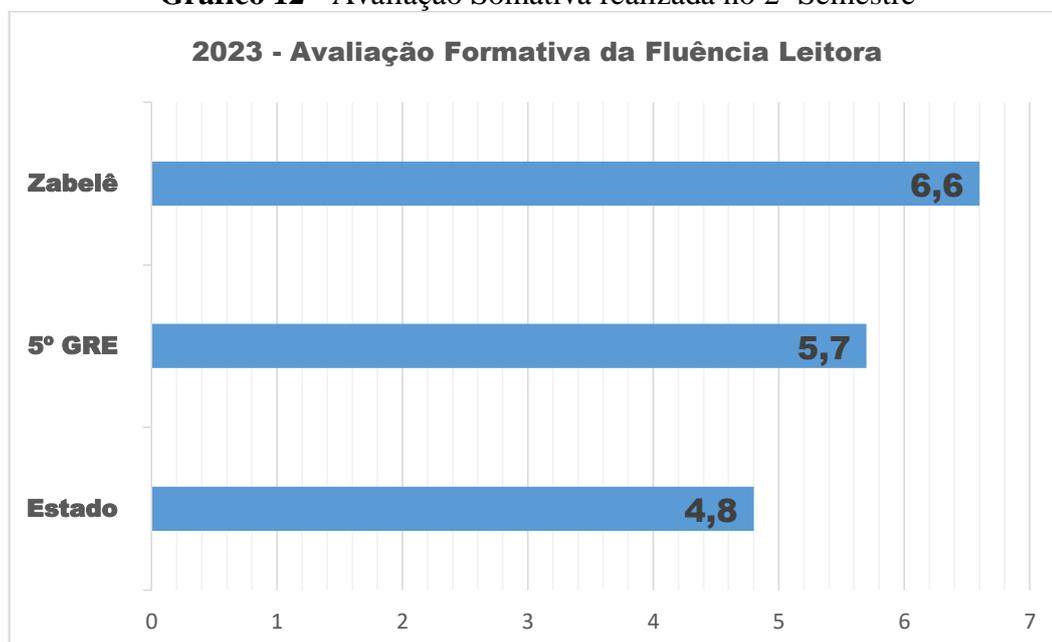
---

<sup>106</sup> A fluência refere-se à continuidade, suavidade, velocidade e esforço na produção da leitura.

**Gráfico 11 - Avaliação Diagnóstica realizada no 1º Semestre**

Fonte: CAEd (2024).

Os resultados do gráfico a seguir demonstram que, mesmo as professoras alfabetizadoras não usando as sequências produzidas pelo Integra Paraíba, a rede municipal de educação de Zabelê vem promovendo a recuperação de aprendizagens que foram perdidas durante o período pandêmico.

**Gráfico 12 - Avaliação Somativa realizada no 2º Semestre**

Fonte: CAEd (2024).

As avaliações educacionais, que são ferramentas de controles das redes municipais e das escolas, assim como para os professores, sinalizaram o quanto os estudantes desenvolveram as habilidades e competências no percurso escolar que concebe o alfabetizar letrando como base para o planejamento pedagógico. Obter essas informações no decorrer do ano letivo constatou que uma educação voltada para formação humana garante a inserção das crianças nos fenômenos sociais da realidade, como também possibilita resultados significativos nos testes padronizados, como podemos verificar na figura 38.

**Figura 38** - Resultado da Avaliação de Língua Portuguesa do 2º Ano



Fonte: CAEd (2024).

A figura evidencia o resultado das proficiências dos alunos do 2º ano da rede municipal de educação de Zabelê, da 5ª Gerência Regional de Educação e do Estado da Paraíba. Podemos perceber que a proficiência média da escola (709) é maior que a proficiência da gerência (613) e do Estado (601), o que representa a consolidação das habilidades de língua portuguesa próprias para este ano/série.

Na nossa última roda de conversa, promovemos um encontro em que a emoção era explícita nas faces e nos olhares emaranhados por efeito de uma transformação de concepção de sujeito, de educação e de docência. As avaliações orais sobre as práticas registraram uma teorização em torno dos ensaios transgressores. Os detalhes das mediações, o olhar curioso e as narrativas que evidenciaram os conteúdos e a problematização desses conteúdos nas práticas

sociais foram frutos de uma aprendizagem que superou as dificuldades e potencializou a capacidade dos sujeitos em querer ser mais (Freire, 2011).

Os atos de transgredir, se não provocaram mudanças, estabeleceram profundas inquietudes. Dizer que não houve resistência e conflitos de posições e de entendimentos do que ensinar é negar o antagonismo e as contradições que operam as relações do mundo. É impedir o diálogo e a possibilidade de superação. Mas o ato transformador foi o cerne dessa transgressão.

Transgressão por valorizar a concepção do professor como um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e nos demais contextos nos quais se insere profissionalmente (Pimenta, 2019).

Então, permitam-nos dizer que consideramos as práticas relatadas transgressoras, sim, pois todas foram sistematizadas por professoras alfabetizadoras da escola pública, por sujeitos que entendem a importância da sua função na sociedade. Esse é um ponto importante, considerando que a profissão docente é permeada pela dicotomia: somos intelectuais que transmitem e produzem o conhecimento, e, ao mesmo tempo, somos proletariados, funcionários do Estado.

O ato de transgredir os tempos pedagógicos e as práticas hegemônicas mostra o quanto o exercício crítico das nossas práticas pode ajudar a compreender o processo de subalternização em que estamos inseridos, devido às políticas educacionais neoliberais. Esse coletivo começa a se apropriar da perspectiva de que o conhecimento é objeto do processo de ensino e não instrumento de reprodução social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho investigativo traçado neste estudo demonstrou a intensificação da perspectiva gerencialista nas políticas educacionais de alfabetização. Chegamos a essa conclusão guiados por quatro objetivos específicos que contribuíram para o desenho teórico-metodológico que contornou o texto e coloriu os capítulos com as abstrações produzidas em torno do objeto de pesquisa.

O “*abc*” do trabalho científico se organizou em: examinar a forma como as políticas de alfabetização foram implantadas no Brasil e na Paraíba; identificar os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas diversas propostas político-pedagógicas dos processos de formação continuada e de avaliação da aprendizagem dos alunos; refletir sobre as estruturas e as relações estabelecidas nas formações continuadas para professoras alfabetizadoras; analisar as relações e as dinâmicas desenvolvidas nas escolas a partir da implementação das políticas educacionais de alfabetização.

Ao examinarmos a forma como essas políticas foram implantadas no Brasil e na Paraíba, identificamos que os órgãos multilaterais são os principais formuladores das agendas educacionais para os países periféricos. Vimos que suas recomendações e metas estabelecidas são formas de submeter a educação às exigências do capital internacional em crise. Para legitimar a subalternização presente nas relações neocolonialistas, as fundações liberais ligadas ao capital realizam justificativas, através de documentos oficiais que são amplamente divulgados pela mídia burguesa. Essa, por sua vez, constrói uma narrativa fantasiosa para inculcar nas mentes da classe trabalhadora que a escola pública, para superar o “fracasso escolar”, precisa elevar os índices educacionais.

Dito isso, entendemos que os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 regulam a sociedade brasileira de acordo com os privilégios da burguesia conservadora, racista e genocida. São as frações de classe que pensam e materializam as políticas educacionais de alfabetização, para as crianças da classe trabalhadora de 6 e 7 anos. São eles que estão negando às crianças o direito de viver a integralidade da realidade física, biológica e psicológica que constituem o processo da formação humana.

Sabemos que intelectuais ligados aos movimentos sociais integram as equipes que formulam as ações e que esses realizam atos de resistências amenizando a perversidade disfarçada de garantia de direito à educação. O PNAIC, por exemplo, foi uma das políticas que mais teve contribuição de grupos ligados às universidades públicas, que ajudaram a sistematizar

práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento crítico. Contudo, os dispositivos avaliativos inserido na política seguiram a ideologia neoliberal empregada na educação.

Considerando que os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas agendas educacionais de alfabetização estão a favor da transformação do humano, dos seus valores e das relações que cada indivíduo constrói consigo mesmo, fazendo com que cada pessoa se considere um capital, a ideia aplicada no cerne das políticas é que o aluno é o consumidor da educação e que as escolas devem competir no mercado, em outras palavras, o entendimento de cidadania foi reduzido a consumidor e a função social da escola reduzida à deterioração da formação humana.

No caso brasileiro, onde a desigualdade social tem raízes profundas, o ideário neoliberal assegura ao mundo empresarial uma força de trabalho qualificada, apta para competição, posto que, desde o ciclo de alfabetização, o aluno é considerado mercadoria, tendo o seu valor reconhecido pelas habilidades e competências adquiridas.

A modernização do Estado para transformá-lo em Estado-mínimo iniciou desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, por estarmos saindo de uma ditadura militar, não percebemos as armadilhas que o grande capital estava arquitetando durante o processo de redemocratização. Com isso, vimos que os governos, para desenvolver a economia, fizeram reformas educacionais e aumentaram o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, que, por quase dezesseis anos, teve o respaldo da direita devido à conciliação da socialdemocracia com o neoliberalismo.

As estruturas e as relações estabelecidas nas formações continuadas para professoras alfabetizadoras são de vigilância e de processos pedagógicos estrategicamente organizados para manutenção do controle. Os cursos são formatados em aspectos particulares e fragmentados da atividade docente. Durante a formação do PNAIC, as professoras puderam refletir sobre as práticas alfabetizadoras e sobre dimensões relevantes no trabalho pedagógico. No entanto, o Programa Soma e o Integra Paraíba realizavam os encontros formativos tendo como base as sequências didáticas prontas para serem replicadas nas aulas de língua portuguesa e de matemática, no ciclo de alfabetização, das escolas municipais.

Nesse contexto, enquanto o PNAIC estabelecia momentos reflexivos, mesmo que intencionalmente direcionados às práticas alfabetizadoras, o Programa Soma e o Integra Paraíba pormenorizavam a formação crítica e reflexiva para questões práticas do cotidiano, em nome da eficiência e da produtividade. Se no PNAIC as professoras produziam as suas sequências didáticas de acordo com as discussões das formações, nas políticas educacionais da Paraíba elas eram orientadas por um planejamento rígido, já definido pelos porta-vozes governamentais.

Notoriamente, percebemos que as formações continuadas produziam relações de menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico, consolidando as bases técnico-políticas sob as quais elas foram produzidas.

Estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. A falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social levam as professoras alfabetizadoras a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento que foi agravado pela pandemia da Covid-19.

Analisamos as relações e as dinâmicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva, evidenciando como as políticas educacionais de alfabetização incidem no contexto escolar. Notamos que as relações são constituídas através dos embates do pensamento dominante com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas.

Nesse quadro, transformar a escola em veículo de transmissão da doutrina neoliberal pressupõe um amparo do controle para enquadrá-la nas dimensões que cumpram mais eficazmente sua função de reprodutora da ideologia dominante. Vimos que a construção de conhecimentos produzidos por ela se coloca muito mais a serviço da classe trabalhadora do que mesmo ao raciocínio neoliberal tecnicista.

Notamos o quanto a interação emocional entre as professoras alfabetizadoras e as crianças contribuiu para o desenvolvimento psíquico dos alunos. A concreticidade do pensamento infantil era respeitada nas mediações pedagógicas que buscavam a promoção de um ensino pautado nas relações gerais e nas leis que regem os fenômenos da realidade.

A dinâmica de olhar para dentro do universo escolar, se colocando como um ser externo, que, imbuído de uma série de procedimentos e técnicas, desvela aquilo que está aparente, provocou muitas inquietações e uma profusão de revelações que, em primeira instância, nos parece ser parte de uma realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.

No entanto, olhar as raízes que fundamentam a perversidade que move as relações do modo de produção, cada vez mais intensificador das desigualdades e da destruição dos recursos naturais do planeta, tornou-se um exercício bastante necessário e, ao mesmo tempo, perturbador, para enxergar boniteza (como categoria freiriana) nas práticas educativas das professoras alfabetizadoras.

A barbárie social que acentuou as políticas de genocídio, de violência, de exploração e de precarização da condição humana, durante o governo do Presidente Jair Bolsonaro, alimentaram as engrenagens do sistema capitalista. Como se não bastasse estarmos abandonados pelo governo e desvalidos de nossa humanidade, que não se constrói da noite para o dia, vimos a imobilidade e a apatia da sociedade se converter em aceitação da inevitabilidade da doença e da adaptação ao novo normal.

Mas vimos, também, acolhimento e atos de amor a partir do cultivo das interações entre professoras, crianças e família. Vimos a dialética em movimento, a esperança ontológica sendo concebida no enfrentamento das situações-limite que precisam ser vencidas para ampliar a liberdade dos oprimidos. São elas que nos tiram da situação de inércia e nos deslocam para a consciência de classe e para a produção de práxis educativa como forma de romper o paradigma vigente.

As professoras, a partir das experiências que as tornaram docentes, foram aptas de sistematizar atos transgressores capazes de gerar a confrontação de nossa época, que é uma confrontação ética, expressa na política e na pedagogia. De um lado, nós temos o mercado, o lucro, o autoritarismo e a depredação. Do outro lado, temos a solidariedade, a equidade, a democracia, o respeito e o cuidado com a vida.

Condicionar-se dúbio em relação à sua posição em torno dos paradigmas é estar do lado que mantém e reproduz não só o *status quo*, mas o círculo de destruição. Em outras palavras, é estar do lado do opressor, do modelo que desumaniza e explora a classe trabalhadora. Por isso, consideramos que a objetivação das políticas educacionais de alfabetização no município de Zabelê vão na contramão das orientações que roubam das professoras a autonomia e dos alunos a capacidade de ser mais.

Os avanços que ocorreram a partir das relações dialógicas entre escola e comunidade, mesmo com algumas práticas sendo fincadas nas pedagogias tradicionais, impulsionaram o caráter revolucionário na formação das crianças, principalmente nos momentos que os alunos ascenderam de nível de conhecimento. Através da transposição didática com professoras planejando juntas, vimos romper o controle do tempo pedagógico e potencializar o ensino e as aprendizagens significativas.

E isso só é possível porque a gestão escolar se vale da democracia e da qualidade do ensino, a partir da concepção que educação é apropriação do saber historicamente produzido, ou seja, prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem.

Notamos que a gestão da escola produz suas práticas para promover a formação humana, que prepara os alunos para o bem viver. As gestoras são profissionais que articulam os

diferentes agentes em torno do projeto político pedagógico da escola e não em torno dos descritores das provas externas de avaliação. Essas articulações possibilitam a democratização da gestão da escola pelo viés revolucionário, na relação humana dialógica e não na relação centrada meramente na aquisição de resultados quantitativos.

Por fim, evidencio que a nossa hipótese de que a intensificação das políticas em torno dos primeiros saberes faz parte das novas demandas do sistema capitalista, que, por estar em uma crise sem precedentes, incentiva as liberdades individuais e minimiza os direitos sociais para diminuir as ações do Estado, se confirma. A educação escolar tornou-se instrumento do aparelho ideológico de Estado que, perversamente, coisifica as crianças em números e tabelas para que elas possam se adaptarem aos novos processos de submissão e exploração do capital.

Contudo, queremos concluir essas considerações não só denunciando a perversidade da globalização. Queremos, a partir da prática de leitura produzida pela Professora Iemanjá com a turma do 2º ano, que na ocasião leram um livro infantil sobre diversidade, anunciar que a transgressão na educação pode ser palco de pessoas que irão mudar o mundo. Olhem e apreciem esse anúncio estampado na porta da sala de aula.

**Figura 39** - Produções sobre diversidade



Fonte: Acervo do pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, v. 23, n. 57, p. 26-56, maio 2021.
- ACIOLY, L., CHERNAVSKY, E. E LEÃO, R. **Crise Internacional: Medidas de Políticas de Países Seleccionados**. Brasília-DF: Boletim de Economia e Política Internacional, IPEA, p.1. 2010. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4743/1/BEPI\\_n1\\_crise.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4743/1/BEPI_n1_crise.pdf) Acesso em 11 ago. 2024.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 102, p. 47-68, jan. 2019. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1262>. Acesso em: 04 jan. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>.
- ALTET, Marguerite; MHEREB, Maria. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Kw9Wt8FzG8NtDmcy9sYvDcQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ALFANO, Bruno. Naquela mesa está faltando ele: Brasil tem dois milhões de crianças e adolescentes fora da escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 08 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/10/08/naquela-mesa-esta-faltando-ele-brasil-tem-dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola.ghtml>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- ALMEIDA, Maria; STELZENBERGER, Liliane e GONÇALVES, Margarida. **O Modelo Gerencialista e a Prática Docente**. 2012.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Trad. Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: Sordi, Mara Regina L. de Varani, Adriana Mendes, Geisa do Socorro C.V. (Orgs). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 11–30. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica>. Acesso em: 10 jul. 2024.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010. Bacon, Inc. 1982.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, p. e172129, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRrYS4mD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BBC NEWS BRASIL. **21 histórias que marcaram o século 21**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59547216>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Educação nº 1**. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém, 1999.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 24, n. 1, p. 89-118, 2015.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 155, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018a. Seção 1.

BRASIL. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf> Acesso em 19 ago. 2024.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC, Sealf, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/RENABE\\_web.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf). Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_280\\_19\\_02\\_2020\\_consolidada.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Tempo de aprender**: formação continuada em práticas de alfabetização. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 - Programa Mais Educação**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013–2014, v.1: da concepção à realização. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_ana\\_2013\\_da\\_concepcao\\_a\\_realizacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf). Acesso em: 13 jul. 2024.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Construção do Sistema de Numeração Decimal. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação a Distância (SEED). **PRÓ-LETRAMENTO**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília-DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do Ministério da Educação nº 931, de 25 de março de 2005**. Portaria do Ministério da Educação que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília-DF: INEP, 2005. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa Família**: transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação, à assistência social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2015. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/estante/bolsa-familia-transferencia-de-renda-e-apoio-familia-no-acesso-saude-educacao-assistencia-social/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. (Atos do Poder Executivo). Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019. Edição: 70-A. Seção: 1 – Extra, p. 15. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431). Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 23 fev. 2018. Edição: 37. Seção: 1, p. 54-55, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Apresentação**: alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Brasília, 2014. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.)

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1-3, 27 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_23490618\\_PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação de gestão de protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas – CPCDT/CGGTS/DGITIS/SCTIE/MS. **Diretrizes para diagnóstico e tratamento da covid-19**, versão 3. Brasília/DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento Profissional Continuado**: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretária Nacional de Educação Básica. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**: Marcos de Referência. Brasília: SENEb, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cidadania%2C%20que%20resultar%C3%A1%20do,e%20C3%A0%20erradica%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos**: caminho para mudança. Brasília-DF, 31 de maio de 1985.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BUZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.069.ao03>.

BOBBIO, N. “Verbete Ciência Política”. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: Ed. UnB, 1999. p. 164-169.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BURGOS, M. B.; SANTOS, M. M. dos; FERREIRA, P. V. G. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 24-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32342>. Acesso em: 4 jan. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2009, v. 39, n. 136, p. 269-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CECHIN, Alícia; MONTOYA, Marco Antônio. Origem, causas e impactos da crise financeira de 2008. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, v. 23, n. 48, 8 set. 2017.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle-être juste et efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

COELHO, Franklin. Desenvolvimento Local e Construção Social: o território como sujeito. In: SILVEIRA, Caio Marcio; REIS, Liliane da Costa. **Desenvolvimento Local: dinâmicas e estratégias**. Rio de Janeiro: DLIS, 2001.

CONSTANT, E. Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: educação, alfabetização, espaço público e democracia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 150-163, 24 mar. 2022.

CONTRI, André Luís. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Dilma. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 9-20, 2014. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/view/3074/3446>. Acesso em: 11 ago. 2024.

COSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 out. 2022.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI GIUSTO, S. M. N.; RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. A implementação do Pnaic em território vulnerável no município de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2148-2178, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.15413. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15413>. Acesso em: 4 jan. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/ZMsMLFSMHXhsSnR483KsRkj/#>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

ELMASRI, Ramez; NAVATHE, Shamkant B. **Sistemas de Bancos de Dados**. Addison-Wesley, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

EVANGELISTA, Rafael de Almeida. GONSALES, Priscila. A plataformização da educação no Sul Global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, Lynn; LOPES, David (orgs.). **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia**. Salvador: EDUFBA, 2024.

FARIA, A. L. B.; CHAIA, V. Os institutos liberais e a consolidação da hegemonia neoliberal na América Latina e no Brasil. **Cadernos Metrópole**, v. 22, n. 49, p. 1059-1080, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/6sNDnvDM59JD7nKJyKbJfnR/#>. Acesso em: 08 jun. 2024.

FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 15-25, mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/rabalf/article/view/339>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.11963. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963>. Acesso em: 4 jan. 2024.

FERREIRA, E. B. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]**, n. 34, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/52>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERREIRA, Rafael de Farias, HERMIDA, Jorge Fernando. Da autonomia ao aprisionamento: a faceta conservadora e os ataques ao patrono da educação brasileira. **Revista Teias**, v. 22, n.

67, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62056>. Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRA, R. de. F. **Projeto Pacto Novo Cariri**: uma abordagem geográfica acerca das mulheres rendeiras no Cariri Paraibano. 2010. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação à deriva**: Tumulto no MEC prova amorismo de Bolsonaro e testa sua nova conduta, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/07/educacao-a-deriva.shtml>. Acesso em: 25 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Memória virtual Paulo Freire, 1963. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3172>. Acesso em: 25 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia d Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FRITSCHI, Christomysley Romeiro da Silva. **Programa Pacto pela Aprendizagem (Soma-PB):** repercussões na gestão democrática educacional (2017 - 2019). 2022. 286 f. Orientadora: Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2022.

FRONZA, Paula. **Programa Bolsa Família:** contribuições para o enfrentamento à pobreza. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: [http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_8\\_PAE.pdf](http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHARGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4\\_16-06\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe/trechos/12804.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GADOTTI, M. “A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho”. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortes, 1996, p. 69-116.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos 2007. 193 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GENTILI, Pablo A. A. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 287 p. (Coleção estudos culturais em educação).

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas lecitatórias. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100009>.

GOHN, M. DA G. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-revista de educação**, n. 7, p. 10-32, 2017.

GOMES, Ângela de Castro Correia. **A Gestão na escola. Gestão Administrativa e financeira na escola pública: um estudo em escolas municipais de Rondônia no período 2005-2013**. Relatório de Pós-Doutorado em Educação, UFPR, Curitiba, 2014.

GOUVEIA, Rachel. A culpa da crise não é do vírus. *In*: GOUVEIA, Rachel; MOREIRA, Elaine. (Org.). **Em tempos de pandemia: propostas para defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020. Disponível em: [http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1\\_5028797681548394620.pdf](http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1_5028797681548394620.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando. **História social da criança proletária: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX**. 2020. Tese de Doutorado. Tese de Professor Titular). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Editora Elefante, 2021.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018.

INEP. **Evolução das matrículas no município de Zabelê – PB**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). **Guia ilustrado de política monetária e direitos humanos**. Brasília-DF: INESC, 2022. Disponível em: <https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/06/cartilhaPoliticaMonetariaV12.pdf?x12453>. Acesso em: 11 ago. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB/95: Estado da Paraíba**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/resultados\\_do\\_saeb\\_95\\_estado\\_da\\_paraiba.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/resultados_do_saeb_95_estado_da_paraiba.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Memórias da ditadura**, s/d. O maior acervo online sobre a história da ditadura no Brasil. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe-2/>. Acesso em: 24 out. 2022.

KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 573-598, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/JjXGhdJMCRG6gcQ6jGgryVj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KASMIRSKI, P.; GUSMAO, J.; RIBEIRO, V. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, 2021. DOI: 10.18222/ea.v0ix.3761. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/3761>. Acesso em: 4 jan. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp e MEC, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set. 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312017000300804&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312017000300804&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jan. 2024. Doi: <https://doi.org/10.18222/ea.v28i69.4087>

KRAWCZYR, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 12, 2012. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n12\\_1.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n12_1.pdf). Acesso em: 25 out. 2022

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANZ, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

LAPLANCHE, J. Pontalis, J.-B. **Vocabulário de La Psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967, p. 465.

LASCOUMES, P. & LE GALES, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 18, jul/dez. 2012.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Prudente-SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, 2018.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3606/1/412612.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LEIRIAS, Cláudia Martins. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora**. 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2688/1/000445409-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LIBÂNEO, J.C. *et al.* **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. **Política Educacional e Neoliberalismo: a educação em Alagoas durante o governo Vilela Filho (2007-2014).** João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

LOBO, S. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores.** SINTEF-GO, 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011.

LÓPEZ, Emiliano (org.). **As veias do Sul continuam abertas: Debates sobre o imperialismo do nosso tempo.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LUCCA, T. A. F. de; ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; OSTI, A. Utilização de instrumentos do PNAIC na avaliação: implicações para o contexto escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 612-629, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60203. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60203>. Acesso em: 4 jan. 2024.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

McGANN, J. G. 2017 Global Go To Think Tank Index Report. **TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports**, n. 13, 2018. Disponível em: [https://repository.upenn.edu/think\\_tanks/13](https://repository.upenn.edu/think_tanks/13). Acesso em: 8 jun. 2024.

MAINARDES, J. *et al.* Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 43-74, 26 jun. 2018.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 10 set. 2024.

MANFROI, I. F.; GRÄFF, P. A emergência e a padronização das metodologias de alfabetização no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11533, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11533. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11533>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MARECO, Maria Joana Durbem; SILVA, Walter Guedes. A avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 285-302, jun. 2021. ISSN 1698-7802. Disponible en: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/776>. Fecha de acceso: 04 ene. 2024. Doi:<https://doi.org/10.14516/fde.776>.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: DUARTE, Adriana Cancellata; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae204320092049>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre ao desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 (vol. I e II).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO\\_MaterialismoHistoricoDial%c3%a9tico.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO_MaterialismoHistoricoDial%c3%a9tico.pdf?sequence=1). Acesso em: 20 ago. 2022.

MATTOS, B. H. O. de. Natureza e sociedade no semi-árido brasileiro: um processo de aprendizagem social? *In.*: KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. de M. (orgs.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Korand Adenauer, 2004.

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. PS - Pulsão e Sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 33, n. 62, p. 55-67, set. 2011. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010273952011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010273952011000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 set. 2023.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1-21, jan. 2023.

MEZOMO, J.C. **Educação e qualidade total. A escola volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS. **APL**. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mdic/pt-br/assuntos/competitividade-industrial-1/arranjos-produtivos-locais-apl>. Acesso em: 23 set. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. **Glossário: Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira"**, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MIRALHA, W. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 8, p. 151-172, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 5 ago. 2022.

MORAES, A. C. de A. Análise do Programa Mais Alfabetização: precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 109-126, 2019. DOI: 10.36311/2447-780X.2019.v5.n1.10.p109. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. especial, p. 01-16, 2020.

MORAES, Leonardo Segura. O Golpe de 1964 e as Implicações sobre o Sentido do Desenvolvimento Capitalista Brasileiro. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 38, n. 75, p. 189-207, 2020.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de

- professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 37-61, 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário alfabetização e letramento em debate métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília (DF): MEC/SEB, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-41, 2010.
- MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização no Brasil”. **Cadernos CEDES**, v. 33, p. 15-34, 2013.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUCCILOLO, Daniel Costa Vianna. Temas das pesquisas em educação no Brasil: quantificação das palavras-chaves dos periódicos com Qualis A de 2012 a 2017. **Revista Espacios**, v. 39, n. 35, 2018.
- NADALIM, Carlos Francisco de Paula. **Política Nacional de Alfabetização: o que é?**. Brasília DF – MEC, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- NASCIMENTO GELOCHA, E. A.; CORTE, M. G. D. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores: O que dizem as produções científicas?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 106-123, 2016. DOI: 10.15448/2179-8435.2016.1.23455. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/23455>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- NASCIMENTO, J. S. do; SANTOS, A. L. F. dos. Política pública e colaboração intergovernamental: analisando o caso do Pnaic em Recife. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 370-387, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12385. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12385>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- NAZARENO SANTOS RIBEIRO, A.; JACOB CHAVES, V. L. Educação básica paraense: expropriação do tempo e desvalorização do trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 991–1009, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1633. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1633>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de**

**nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

NETO, Aristides Monteiro. **Desigualdades regionais no Brasil:** Características e tendências recentes. Boletim regional, urbano e ambiental. v. 9, p. 68-81., 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5582/1/BRU\\_n09\\_desigualdades.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5582/1/BRU_n09_desigualdades.pdf). Acesso em: 02 jan. 2024.

NETTO, José Paulo. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 44, p. 26-42, 1994.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, Agência e Estado.** Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2010.

ODNE - Observatório do Desenvolvimento do Nordeste. **Boletim Temático – Social:** Analfabetismo, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/boletim-sudene-analfabetismo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 04 ago. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 04 ago. 2024.

OLIVEIRA, Elida. Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. **G1: Educação**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 6 mar. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 5 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 279–301, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 28 jul. 2024.

OLIVEIRA, Francisco. Há vias abertas para a América Latina? *In*: BORON, Atílio A. (Org.). **Nova hegemonia mundial:** Alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A Escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

OXFAM. **A desigualdade mata: A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19, 2022.** Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – SEECTPB. **Diretrizes Operacionais para melhoria e qualidade do Ensino Fundamental.** SEECTPB: 2020. Disponível em: <https://fundac.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais-do-soma.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PARAÍBA (ESTADO). Decreto n.º 37.234 de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 15 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. **Lei n. 9.879, de 13 de setembro de 2012.** Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. João Pessoa, 2012.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 368, de 14 de julho de 2015.** Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. João Pessoa, 2015.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. **Lei n. 10.920, de 21 de junho de 2017.** Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. João Pessoa, 2017a.

PARAÍBA. **Decreto n. 37.234, de 14 de fevereiro de 2017.** Cria o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. João Pessoa, 2017b.

PEGORARO, C.; SILVA, E. C. H. da; COPATTI, R. P. Cadê o juízo do Menino? reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 130–153, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63205. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63205>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2010, v. 40, n. 140, p. 649-673. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência Didática. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Didática%20-%20Abordagens%20teóricas%20contemporâneas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática**: Embates Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2012.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 463-480, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10200>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PIRES, M. F. DE C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/#>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PONTES, Maria Lúcia. Educação Rural. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

POYARES Felipe; WEI, Gustavo. **5º Relatório Bimestral**: Execução Orçamentária Do Ministério Da Educação (Mec) - Setembro e Outubro/2020. Movimento Todos Pela Educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/5%C2%B0-Relatorio-Bimestral.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RANDOM, Michel. O Belo. In: NICOLESCU, Basarab. UNESCO. **Educação e**

**transdisciplinaridade**. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórica cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UNB, 2010.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. Educação holística. In BRANDÃO, D.M S. e CREMA, R. **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

RODRIGUEZ, Emilio. Corte de R\$ 19,8 bilhões no Ministério da Educação no orçamento para 2020. **Jornalistas Livres**. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/corte-de-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamento-para-2020/#8230>. Acesso em: 01 jul. 2020.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128-140, 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, N. da C. Política Nacional do Idoso. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [S. l.], v. 3, 2001. DOI: 10.22456/2316-2171.4676. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/4676>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 1, 239-254, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013a. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Êxitus**, Santarém/PA, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143>. Acesso em: 25 out. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>

SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense.

SCHULTZ, Theodoro. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, Theodoro. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100002&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100002&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 26 out. 2022.

SENADO, Agência. Bolsonaro sanciona orçamento com corte de R\$ 19,8 bi e bloqueio de R\$ 9 bi. **Senado Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/23/bolsonaro-sanciona-orcamento-com-corte-de-r-19-8-bi-e-bloqueio-de-r-9-bi>. Acesso em: 25 out. 2022.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o Brasil contra a devastação do capital e das pandemias. **O Social em Questão**, v. 24, n. 51, p. 87-102, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Transgressões na formação de pedagogos(as) de um *éthos* curricular unitário a uma pedagogia do plural. In: PIMENTA, Selma Garrido [et al.] (org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA** (2018). Salvador: EDUFBA, 2019, p. 103-128.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.9562>.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Projeto de trabalho na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/projeto-de-trabalho-na-alfabetizacao>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, R. R. D. da; CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. M. D. da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 15–35, 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-60.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Sália Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Piauí/Ceará: Editora Terra Sem Amos, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.  
SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio. (orgs.). **Governo, Políticas Públicas e Elites Políticas nos Estados Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2006. 310 p.

SOUZA, M. B. de. ; HOFF, T. S. R. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **URBE, Revista Brasileira de Gestão Urbana** [Online], v. 11, e20180023, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>. Acesso em: 13 set. 2021.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira *et al.* **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade**: um balanço dos primeiros quinze anos. Brasília: Ipea, 2019.

(Texto para Discussão, n. 2499). Disponível em:

[https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2499\\_sumex.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_2499_sumex.pdf).

Acesso em: 27 dez. 2023.

SOUZA, Maria José Francisco de; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Rotinas na alfabetização. In: FRADE *et al.* (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/rotinas-na-alfabetizacao>. Acesso em:

10 ago. 2024.

STEDILE, João Pedro; PLÍNIO, Arruda Sampaio. **História, crise e dependência do Brasil**. 5. ed. Secretaria Operativa da Consulta Popular - Movimento Consulta Popular, 2003.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TEIXEIRA, C. de S.; GUIMARÃES, E. de A. Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 107-128, 2019. DOI: 10.14393/rep-v18n22019-47475. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/47475>. Acesso em: 29 jul. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, Ivo. O pluralismo metodológico: um falso caminho. **Revista de Trabajo Social Plaza Pública**, v. 3, n. 3, p. 1-27, 2010. Disponível em:

<http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/pesquisa/2020-2/texto-2/pluralismo-metodologico-falso-caminho/view>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. Nota Técnica, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

TORRES, Michelangelo. Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. In: FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Barbosa Luiz (Org.). **Giros à direita**: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador. Sobral-CE: Editora SertãoCult, 2020, p. 159-173.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

TREVISOL, Joviles Vitorio; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, n. especial, p. 13-46, 2018. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>. Acesso em: 9 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Iniciativa\\_Global\\_pelas\\_Crianças\\_Fora\\_da\\_Escola\\_-\\_UNICEF.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Iniciativa_Global_pelas_Crianças_Fora_da_Escola_-_UNICEF.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. In: **Estudos Avançados**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. vol. 15, n.º 43. São Paulo: IEA, 2002.

VIEIRA, L. C. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 88–106, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9244. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9244>. Acesso em: 4 jan. 2024.

VIEIRA, A. M. D. P., & ALFLEN, A. F. M. (2019). Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: percepções sobre o PNAIC. **Tendências Pedagógicas**, v. 34, p. 116-127. doi: 10.15366/tp2019.34.009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

WEFFORT, Francisco. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

ZABELÊ. Prefeitura Municipal de Zabelê. **Decreto de nº005/2020 de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (novo coronavírus) e dá outras providências.

ZABELÊ. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto de nº001/2020 de 11 de maio de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública municipal de ensino, do regime especial como medida preventiva à disseminação da covid-19 e dá outras providências.

ZABELÊ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação estratégico escolar**. Zabelê: SEDUC, 2020.

## APÊNDICES

APÊNDICE 01 - QUADRO SÍNTESE DAS DISSERTAÇÕES QUE TRATAM SOBRE  
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**1 QUADRO SÍNTESE DAS DISSERTAÇÕES QUE TRATAM SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

| Nº | Ano  | Título do trabalho  | Autor                             | Objeto da pesquisa  | Objetivo geral   | Abordagem metodológica   | Referencial teórico  | Palavras-chaves   | Tipo de Curso   | Orientador (a)                       |
|----|------|---|-----------------------------------|---|--|--|--|---|---|--------------------------------------|
| 01 | 2007 | Formação continuada de professores alfabetizadores  | Rigolon, Walkiria de Oliveira     | Formação de Professores (formação continuada)   | Investigar qual a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados por um dos programas de formação continuada pela rede pública estadual paulista.   | Procedimentos de Coleta de informações, tais como: entrevistas, observação in loco e análises de documentos.   | Não consta.  | Formação Continuada; alfabetização; prática pedagógica; políticas educacionais;                               | Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação; Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Luna, Sergio Vasconcelos de          |
| 02 | 2012 | Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora – MG: uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de professores alfabetizadores, no período de 2009 a 2011 | Rofino, Marivalda Abigail         | Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora   | Apresentar a Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora a partir de uma perspectiva de análise do curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal” ministrado pela professora Elvira Souza Lima no período de 2009 a 2011. | Pesquisa com abordagem qualitativa cujos principais instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e análises documentais.               | Não Consta   | Políticas públicas educacionais Políticas de formação continuada Professor Alfabetização                      | Universidade Federal de Juiz de Fora Programa Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública                      | Oliveira Júnior, Lourival Batista de |
| 03 | 2015 | A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.   | Silva, Luciana Dantas Sarmento da | Tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de | Analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC.   | O foco analítico do estudo se deu sobre o contexto de prática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como referência teórica e | Ciclo contínuo de políticas, pensada por Stephen Ball e colaboradores. | Retenção Escolar Progressão Continuada Políticas Eduacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa | Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Educação   | Zenaide, Maria de Nazaré Tavares     |

|    |      |   |                            |   |  |   |   |   |                                    |
|----|------|---|----------------------------|---|--|---|---|---|------------------------------------|
| 04 | 2015 | A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o "olhar" dos professores | PEREIRA, Mary José Almeida | Política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém   | Analisar as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém ao perceber a lógica de resultados de desempenho e as exigências do cumprimento de metas pelos professores. | metodológica à abordagem do ciclo contínuo de políticas, pensada por Stephen Ball e colaboradores. O procedimento metodológico consistiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e documentos constitutivos do Projeto Expertise em Alfabetização. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2001), do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa (FREIRE, 1993, 2003), tendo sido realizados como procedimentos de coleta de dados: a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, dos planejamentos semanais e diários das professoras e relatórios de grupo; b. 3 (três) encontros de formação continuada em serviço com as professoras participantes; c. 2 (duas) entrevistas individuais com a assistente pedagógica da escola. Os discursos foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). | Formação Continuada de Professores. Tendências na Formação. Racionalidade Técnica. Projeto Expertise em Alfabetização | Universidade Federal do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação                | OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de |
| 05 | 2015 | Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP                           | Miguel, Carolina Mariane   | As concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. | Analisar estas concepções e práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André - SP.   | metodológica à abordagem do ciclo contínuo de políticas, pensada por Stephen Ball e colaboradores. O procedimento metodológico consistiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e documentos constitutivos do Projeto Expertise em Alfabetização. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2001), do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa (FREIRE, 1993, 2003), tendo sido realizados como procedimentos de coleta de dados: a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, dos planejamentos semanais e diários das professoras e relatórios de grupo; b. 3 (três) encontros de formação continuada em serviço com as professoras participantes; c. 2 (duas) entrevistas individuais com a assistente pedagógica da escola. Os discursos foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). | Leitura e escrita Alfabetização Educação Formação continuada de professores Políticas públicas.                       | Universidade Nove de Julho Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais | Stangherlim, Roberta               |

|    |      |   |                                   |   |   |   |   |   |   |
|----|------|---|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 06 | 2016 | O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?   | Assis, Ana Kátia Ferreira de      | A pesquisa investigou a política pública educacional "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC), instituído pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, compreendida como a mais recente ação voltada para a alfabetização. | Analisar as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, das escolas da rede municipal de Jataí-GO, a partir da adesão e implantação do PNAIC, provocando o seguinte questionamento: o que os cursos oferecidos pelo PNAIC têm contribuído concretamente para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Jataí-GO? | Pesquisa qualitativa, exploratória e documental realizada a partir de dados levantados nos documentos oficiais do PNAIC e nos documentos de adesão ao Pacto, obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação de Jataí-GO.                                    | Para a discussão teórica e a análise os dados, esta pesquisadora utilizou como aporte teórico os métodos Materialismo Histórico e Dialético e Pedagogia Histórico-Crítica.                            | PNAIC Políticas públicas educacionais Alfabetização Formação continuada   | Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-graduação em Educação (RJ)<br>Raimann, Ari  |
| 07 | 2016 | Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | Cruz, Mirian Margarete Pereira da | Como se efetivou a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir dos programas para formação continuada de professores desenvolvidos anteriormente?                                     | Analisar a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam.   | Pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte teórico autores que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica.   | O eixo teórico-metodológico é expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilita a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. | Políticas educacionais Formação continuada de professores Alfabetização PNAIC   | Universidade Estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação Em Educação<br>Martiniak, Vera Lúcia                                      |
| 08 | 2016 | Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul | Salles, Eliciane Britning de      | Quais são as implicações das ações do PNAIC, na avaliação de coordenadoras locais, em relação à formação continuada de professores em municípios do Rio Grande do Sul?  | Conhecer o processo de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização a partir das ações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em municípios do Rio Grande do Sul, na visão de coordenadoras locais das ações nesses municípios.   | Pesquisa de cunho qualitativo, tendo como sujeitos da pesquisa professoras coordenadoras locais das ações do PNAIC em municípios do estado mencionado. Para a coleta de dados, optou-se por aplicar dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. | A análise e a interpretação dos dados coletados foram realizadas mediante o uso de categorias que foram interpretadas à luz da análise de conteúdo pautada em estudos de Bardin (2008).               | Formação continuada de professores. Políticas Públicas Educacionais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ensino e aprendizagem de Matemática. | Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física<br>Roos, Liane Teresinha Wendling |

|    |      |   |                               |  |   |  |  |  |   |                                  |
|----|------|---|-------------------------------|--|---|--|--|--|---|----------------------------------|
| 09 | 2016 | Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes.   | Souza, Silvia Rozane de Souza | Ações interventivas para analisar o conhecimento das professoras sobre a avaliação de Larga Escala.  | Propor reflexões sobre os instrumentos avaliativos externos e em larga escala aplicados na escola: Província Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).  | Foi realizado um diagnóstico inicial através de entrevistas semiestruturadas e Biken (1994) como forma de saber o que as professoras que atuam nos anos iniciais de alfabetização conhecem sobre as avaliações externas em larga escala aplicadas na escola: Província Brasil e ANA. Análise de conteúdo de Triviños (2010) foi elaborado um planejamento de ações interventivas | Os estudos de Wanschauer (1993, 2001) foram utilizados para orientar as Rodas de Conversa. Para avaliar os registros dessas Rodas foram utilizados portifólios pelas participantes (Ambrósio, 2013) e diário pela pesquisadora (Bogdan e Biklen, 1994) e para análise do que foi discutido foram utilizados fundamentos de Triviños (2010).    | Políticas Educacionais; Avaliação em larga escola; Alfabetização.  | Universidade Federal do Pampa - Mestrado Profissional em Educação           | Rodrigues, Ana Cristina da Silva |
| 10 | 2017 | Do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | LUZ, Kátie Zliá Wrobel        | O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política educacional de abrangência nacional e em vigência na realidade educacional brasileira desde 2012  | Empreender uma análise em relação à priorização do direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto de implementação e implantação do PNAIC  | Materializou-se no referencial de formação do PNAIC (cadernos de formação, documentos oficiais), que por meio da pesquisa bibliográfica foi possível destacar a relação entre os referenciais teóricos sobre educação, direito à educação, direito à aprendizagem, políticas públicas educacionais e o papel do Estado na realidade brasileira.                                  | Materialismo histórico e dialético o aporte teórico e metodológico para compreender a realidade concreta pautada nas relações sociais, de classe, de trabalho e de educação presentes no contexto brasileiro. A partir dessa perspectiva a investigação identificou na realidade estudada as categorias contraditórias, mediação e totalidade. | Políticas Educacionais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direito à Educação à aprendizagem.                           | Universidade Estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação | Martiniak, Vera Lucia            |
| 11 | 2017 | Reforma Curricular Da Rede Municipal De Ensino De São Paulo (2013): Concepções De Alfabetização E Letramento Em Duas Escolas Localizadas Em Territórios Vulneráveis | Santos, Vanessa Santana Dos   | a implementação das diretrizes do documento Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013), que reestruturou os Ciclos de Ensino Fundamental em: Alfabetização - 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar - 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral - 7º ao 9º ano, | Compreender as concepções de alfabetização e letramento no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Paulo-Mais Educação São Paulo e a relação delas | Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o Ciclo de Políticas (Ball, 1994) e seus contextos: influência, produção e prática. Análise de Documentos Oficiais  | Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o Ciclo de Políticas (Ball, 1994) e seus contextos: influência, produção e prática.   | Reforma curricular; Alfabetização e Letramento; Territórios vulneráveis; Políticas educacionais; Rede Municipal de Ensino de São Paulo | UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SÃO PAULO  | Bello, Isabel Melero             |

|    |      |   |  |   |  |   |   |  |  |                                |
|----|------|---|--|---|--|---|---|--|--|--------------------------------|
| 12 | 2017 | Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção   | De Toni,<br>Dulceineia<br>Libraga<br>Papalia | O trabalho pedagógico na alfabetização - analisar quais sentidos do trabalho pedagógico emergem do discurso das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Santa Maria.   | delimitado no Ciclo de Alfabetização que propõe que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a) | com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis. | Fundamentou-se no materialismo histórico dialético, que permitiu fazer alguns atravessamentos no decorrer da pesquisa, evidenciando a centralidade da categoria Trabalho. | Trabalho pedagógico Alfabetização Políticas Educacionais   | Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação                | Ferreira,<br>Liliana<br>Soares |
| 13 | 2017 | Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?   | Francisco,<br>Marley<br>Polo                 | Entender se a Prova Brasil indica aprendizagem plena de leitura e de escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e da Prova Brasil, para investigar as baixas aprendizagens que se escondem por trás de uma média alta. | Questiona se escola com bons índices de avaliação indica bom desempenho geral em leitura e escrita e se indica igualdade de aprendizagem.  | Descrição da concepção de alfabetização da ANA e da Prova Brasil.                                     | Análise, no entanto não consta os referências.  | Avaliação externa Alfabetização Políticas educacionais   | Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu Programa de Pós-Graduação em Ensino | André,<br>Tamara<br>Cardoso    |
| 14 | 2019 | A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal | Souza,<br>Thamara<br>Maria de                | Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é percebida pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).   | delimitado no Ciclo de Alfabetização que propõe que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a) | com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis. | Fundamentou-se no materialismo histórico dialético, que permitiu fazer alguns atravessamentos no decorrer da pesquisa, evidenciando a centralidade da categoria Trabalho. | Política Públicas Educacionais, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no | Universidade Católica de Brasília Programa Stricto Sensu em Educação                       | Dias,<br>Robson<br>Borges      |



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**2 QUADRO SÍNTESE DAS TESES QUE TRATAM SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

| Nº | Ano  | Título do trabalho   | Autor                              | Objeto da pesquisa   | Objetivo geral   | Abordagem metodológica   | Referencial teórico  | Palavras chaves  | Tipo de Curso   | Orientador (a)             |
|----|------|--|------------------------------------|--|--|--|--|--|---|----------------------------|
| 01 | 2014 | A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras  | Miziara, Leni Aparecida Souto      | A função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no Programa Além das Palavras, implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007 | Estudar a função do Coordenador de Área de Língua Portuguesa no Programa Além das Palavras, implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007   | Análise-crítico interpretativa de documentos e materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento do programa. Entrevistas semiestruturadas e questionários.  | Os referenciais teóricos que contribuíram para analisar o contexto neoliberal e suas consequências a política educacional foram: Saviani, Frigotto, Gentili, Mészáros, Anunes, Freitas, Duarte. A análise do material didático, as ações dos coordenadores de área e o método fônico de alfabetização foi abordado com base em Vygotsky, Alves, Cagliari, Soares, Mortati, Monteiro & Ribeiro. | Políticas Públicas. Programa Além das Palavras. Coordenadores de Área. Alfabetização. Método Fônico. | Universidade Estadual Paulista (Unesp)  | Ribeiro, Ricardo           |
| 02 | 2017 | Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015) | Rocha, Ana Paula de Matos Oliveira | o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)   | Analisar como o PNAIC, instituído pelo governo federal em 2012, constituiu-se como dispositivo do modelo de regulação pós-burocrática da educação e suas implicações para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). | Elegu-se como método de investigação o materialismo histórico-dialético. A abordagem de pesquisa predominantemente foi a qualitativa, recorrendo-se à análise documental, bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários para obtenção de dados junto aos sujeitos que possibilitam a concretização do PNAIC. | Os dados foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo, com vista a discutir. Materialismo histórico-dialético.   | Política Social, PNAIC, Regulação pós-burocrática, Trabalho docente.                                 | Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social | Yannoulas, Sílvia Cristina |



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o **Participante**,

Esta pesquisa é sobre **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA: AVANÇOS, MANUTENÇÃO E RETROCESSOS** e está sendo desenvolvida pelo pesquisador **RAFAEL DE FARIAS FERREIRA**, aluno do Curso de **Doutorado** em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof. **JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO**.

Seu objetivo principal é **investigar como ocorre o processo de implementação das políticas educacionais de alfabetização no Estado da Paraíba**. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os fundamentos filosóficos e políticos contidos nas diversas propostas político-pedagógicas dos processos de formação continuada e de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- b) Examinar a forma como as políticas de alfabetização foram implantadas no Brasil e na Paraíba;
- c) Refletir sobre as estruturas e as relações estabelecidas nas formações continuadas para professores alfabetizadores;
- d) Analisar os materiais propostos como apoio teórico e pedagógico, nos tempos de formação e nas práticas educativas em sala de aula;
- e) Analisar as relações e as dinâmicas desenvolvidas nas escolas a partir do desenvolvimento das políticas educacionais de alfabetização.

A finalidade deste trabalho é **compreender como ocorre o processo de implementação das políticas educacionais de alfabetização no Estado da Paraíba, especificamente, em uma escola municipal em Zabelê-PB**. Como benefício, esta pesquisa **por se tratar de uma pesquisa participante, o pesquisador em educação constrói com os participantes condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico**. Tal benefício contribuí para o esclarecimento das **microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes em torno dos processos de ensino e aprendizagem**. Solicitamos a sua colaboração para a interação da **OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando docentes e discentes em situações didáticas do cotidiano escolar**. Como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento das atividades da pesquisa participante poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, todas as etapas da pesquisa serão comunicadas com antecedência, como também, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo doutorando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **RAFAEL DE FARIAS FERREIRA**.

☎ Telefone: (83) 9.9904-7202 - E-mail: [rafael.educ.pb@gmail.com](mailto:rafael.educ.pb@gmail.com)

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

## APÊNDICE 04 - CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



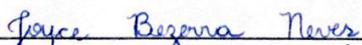
## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA: AVANÇOS, MANUTENÇÃO E RETROCESSOS**, desenvolvido pelo doutorando **RAFAEL DE FARIAS FERREIRA**, sob a orientação do Prof. **JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO**, cujo objetivo é investigar como ocorre o processo de implementação das políticas educacionais de alfabetização no Estado da Paraíba.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Zabelê, em 02 / 02 / 2022.

  
ASSINATURA E CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO

Joyce Bezerra Neves  
Gestora Escolar  
Mat. 361





## II- Alunos

|  |
|--|
|  |
|--|

## III – Organização da Sala de Aula

| Cantinho da leitura | Rotina Pedagógica/Material Didático |
|---------------------|-------------------------------------|
|                     |                                     |

## III- Encaminhamentos

|  |
|--|
|  |
|--|

Zabelê, PB, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Coordenador Pedagógico

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Professor(a)

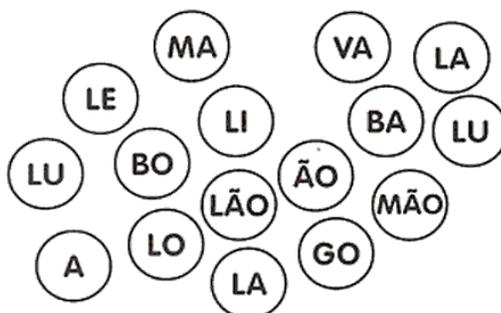
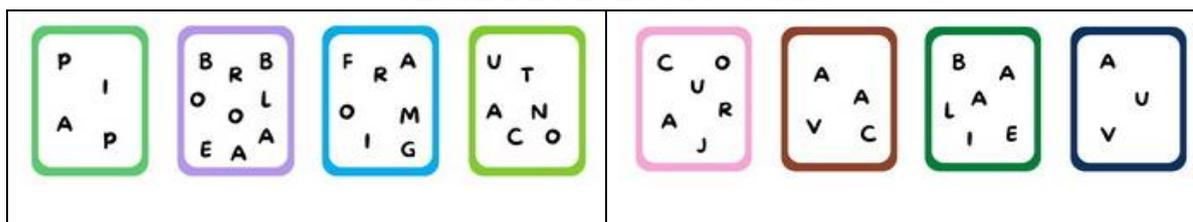
\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Gestora Escolar

APÊNDICE 06 - TESTES DE FLUÊNCIA LEITORA PRODUZIDOS PELO  
PESQUISADOR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ  
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA  
DA SILVA

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Aplicador (a): \_\_\_\_\_  
Professora \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

TESTE DE FLUÊNCIA - 1º Ano



CAVALO - GATO – RATO – BARATA – BOI – VACA – JACARÉ  
PERA – UVA – ABACAXI – MELÃO – CAJU – BANANA

João Pegou a bola  
Alice pegou a bala

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ  
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA  
DA SILVA

Interpretação pedagógica

( ) Pré-leitor

De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

**Níveis de Pré-leitor:**

- ( ) Nível 1: o estudante não lê.
- ( ) Nível 2: o estudante diz letras, sílabas ou palavras diferentes daquelas apresentadas no item.
- ( ) Nível 3: o estudante nomeia letras, isoladamente.
- ( ) Nível 4: o estudante omitiu, substituiu ou incluiu fonemas e/ou uma sílaba.
- ( ) Nível 5: o estudante silabou.
- ( ) Nível 6: o estudante leu corretamente até 10 palavras.

**( ) Iniciante**

O estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60, ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste.

Isso nos permite dizer que esse estudante já se apropriou das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

**( ) Fluente**

O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, as palavras e as frases, apresentado no teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas.

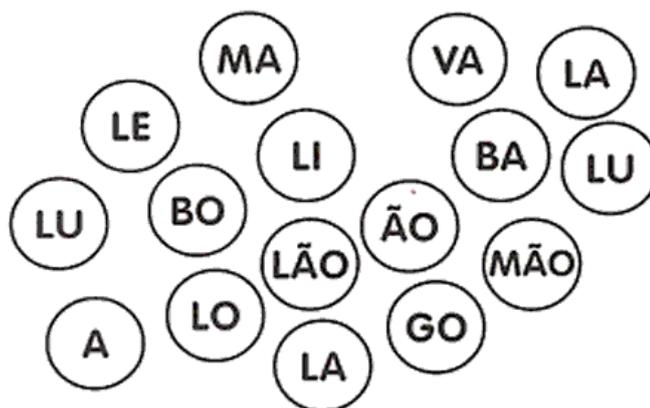
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA**  
**DA SILVA**

**Aluno (a):** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_ **Aplicador (a):** \_\_\_\_\_

**Professora** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**TESTE DE FLUÊNCIA - 2º Ano**



**CAVALO - GATO – RATO – BARATA – BOI – VACA – JACARÉ  
PERA – UVA – ABACAXI – MELÃO – CAJU – BANANA**

João Pegou a bola

Alice pegou a bola

Caio Chegou na sala

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ  
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA  
DA SILVA**

**Interpretação pedagógica**

**( ) Pré-leitor**

De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

**Níveis de Pré-leitor:**

( ) Nível 1: o estudante não lê.

( ) Nível 2: o estudante diz letras, sílabas ou palavras diferentes daquelas apresentadas no item.

( ) Nível 3: o estudante nomeia letras, isoladamente.

( ) Nível 4: o estudante omitiu, substituiu ou incluiu fonemas e/ou uma sílaba.

( ) Nível 5: o estudante silabou.

( ) Nível 6: o estudante leu corretamente até 10 palavras.

**( ) Iniciante**

O estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60, ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste.

Isso nos permite dizer que esse estudante já se apropriou das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

### ( ) **Fluente**

O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, as palavras e as frases, apresentado no teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA**  
**DA SILVA**

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Aplicador (a): \_\_\_\_\_  
Professora \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### TESTE DE FLUÊNCIA - 3º Ano

*Cavalo - Gate - Rate - Barata - Boi - Vaca - Jacaré*  
*Pera - Uva - Abacaxi - Melão - Caju - Banana*

|        |         |          |
|--------|---------|----------|
| CAMPO  | ZUMBIDO | CARIMBO  |
| TROMBA | LIMPO   | BOMBEIRO |
| EMBORA | TEMPO   | EMPADA   |
| TAMBOR | UMBIGO  | SAMBA    |
| BOMBOM | TAMPA   | BUMBO    |

**PEQUENIQUE NO PARQUE**

JAQUELINE E ROQUE SÃO IRMÃOS.

SÁBADO ELES FORAM AO PARQUE COM SEUS PAIS.

QUANDO CHEGARAM, FORAM DIRETAMENTE PARA OS BRINQUEDOS.

DEPOIS, TODA A FAMÍLIA FOI FAZER UM PIQUENIQUE DEBAIXO DE UM COQUEIRO.

JAQUELINE COLOCOU A TOALHA E AJEITOU O LANCHE: PÃES DE QUEIJO, BOLO, DOCES, QUIBES, SUCOS, TORTINHAS E QUINDINS. ELES COMERAM E VOLTARAM FELIZES PARA CASA.

GRAÇA

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA**  
**DA SILVA**

**Interpretação pedagógica**

**( ) Pré-leitor**

De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

**Níveis de Pré-leitor:**

( ) Nível 1: o estudante não lê.

( ) Nível 2: o estudante diz letras, sílabas ou palavras diferentes daquelas apresentadas no item.

( ) Nível 3: o estudante nomeia letras, isoladamente.

( ) Nível 4: o estudante omitiu, substituiu ou incluiu fonemas e/ou uma sílaba.

( ) Nível 5: o estudante silabou.

( ) Nível 6: o estudante leu corretamente até 10 palavras.

**( ) Iniciante com fluência ( ) Iniciante sem fluência**

O estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60, ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste.

Isso nos permite dizer que esse estudante já se apropriou das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

**( ) Fluente**

O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, o mínimo de 65 palavras, considerando-se o texto narrativo apresentado no teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das

palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas. Além disso, esse estudante revela ser capaz de chegar ao final da leitura do texto e responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo, possivelmente, sentidos para o que lê.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA DA SILVA**

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Aplicador (a): \_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**TESTE DE FLUÊNCIA - 4º Ano**

|   |            |         |          |          |          |
|---|------------|---------|----------|----------|----------|
| → | CAMISA     | PETECA  | GATO     | SINO     | BANANA   |
| → | CINEMA     | GIRAFA  | MALA     | BOLO     | PAGODE   |
| → | BONECA     | BATATA  | TAPETE   | NOVO     | NATUREZA |
| → | VIDA       | JUJUBA  | CASA     | CANO     | BARATA   |
| → | VICE       | PÁ      | GOLA     | XÍCARA   | GASOLINA |
| → | ABRAÇO     | GEMA    | MÉDICO   | TAREFA   | SÁBADO   |
| → | BOM        | CIRCO   | DAMA     | PÓ       | MÃO      |
| → | VENTILADOR | FELIZ   | FAVORITO | PRÍNCIPE | CORPO    |
| → | CRÉDITO    | LÃ      | QUEDA    | POLEGAR  | ÔNIBUS   |
| → | TELEVISÃO  | SALGADO | MIMO     | VASSOURA | DIA      |
| → | MÚSICA     | AMOR    | FACA     | NÚMERO   | CAIXA    |
| → | CEM        | RISO    | VARAL    | SÉRIE    | ÚNICA    |

### O MACACO MEDROSO

O macaco Peteleco é medroso. [...] Ele tem medo da mata cheia de sombras. Tem medo também das árvores e dos cipós. E só não tem medo da macacada. A macacada é alegre [...]. Peteleco fica sozinho. Fica só comendo bananas.

A macacada come na hora de comer, brinca na hora de brincar e dorme na hora de dormir. Mas Peteleco é diferente. Ele come na hora de comer, come na hora de brincar, e também come na hora de dormir. [...]

Peteleco resolve mudar de jeito. [...] Ele vai visitar os passarinhos e fica amigo deles. [...] Ele vai para a mata e acha ela bonita. [...] Ele tenta subir nas árvores. [...] Aprende a subir nas árvores. Aprende a balançar nos cipós. Peteleco vai perdendo o medo e ganha muitos amigos. E Peteleco brinca, brinca muito. Pula, grita e macaqueia. E agora só come na hora de comer. [...] E logo, logo ele vira mais um macaco sapeca no meio da macacada. [...]

JUNQUEIRA, Sônia. *O Macaco Medroso*. Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/04/o-macaco-medroso/>>. Acesso em: 27 ago. 2019. Fragmento. (D020048H8)

 Nesse texto, o que a macacada é?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que a macacada é alegre.
- B) O estudante respondeu uma característica do macaco Peteleco.
- C) O estudante respondeu que a macacada é medrosa.
- D) O estudante respondeu uma característica que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

 De acordo com esse texto, porque Peteleco é um macaco diferente?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque comia toda hora.
- B) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque ele é um macaco sapeca.
- C) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque ele não brincava com a macacada e ficava sozinho.
- D) O estudante respondeu que Peteleco era diferente por um motivo que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de um macaco medroso e comilão.
- B) O texto conta a história de um macaco.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

### ( ) Pré-leitor

De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

### ( ) Iniciante com fluência ( ) Iniciante sem fluência

O estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60, ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste.

Isso nos permite dizer que esse estudante já se apropriou das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

**( ) Fluente**

O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, o mínimo de 65 palavras, considerando-se o texto narrativo apresentado no teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas. Além disso, esse estudante revela ser capaz de chegar ao final da leitura do texto e responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo, possivelmente, sentidos para o que lê.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ZABELÊ**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARIA BEZERRA**  
**DA SILVA**

**Aluno (a):** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_ **Aplicador (a):** \_\_\_\_\_

**Professora** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**TESTE DE FLUÊNCIA - 5º Ano**

|   |            |         |          |          |          |
|---|------------|---------|----------|----------|----------|
| → | CAMISA     | PETECA  | GATO     | SINO     | BANANA   |
| → | CINEMA     | GIRAFÁ  | MALA     | BOLO     | PAGODE   |
| → | BONECA     | BATATA  | TAPETE   | NOVO     | NATUREZA |
| → | VIDA       | JUJUBA  | CASA     | CANO     | BARATA   |
| → | VICE       | PÁ      | GOLA     | XÍCARA   | GASOLINA |
| → | ABRAÇO     | GEMA    | MÉDICO   | TAREFA   | SÁBADO   |
| → | BOM        | CIRCO   | DAMA     | PÓ       | MÃO      |
| → | VENTILADOR | FELIZ   | FAVORITO | PRÍNCIPE | CORPO    |
| → | CRÉDITO    | LÃ      | QUEDA    | POLEGAR  | ÔNIBUS   |
| → | TELEVISÃO  | SALGADO | MIMO     | VASSOURA | DIA      |
| → | MÚSICA     | AMOR    | FACA     | NÚMERO   | CAIXA    |
| → | CEM        | RISO    | VARAL    | SÉRIE    | ÚNICA    |

### O MACACO MEDROSO

O macaco Peteleco é medroso. [...] Ele tem medo da mata cheia de sombras. Tem medo também das árvores e dos cipós. E só não tem medo da macacada. A macacada é alegre [...]. Peteleco fica sozinho. Fica só comendo bananas.

A macacada come na hora de comer, brinca na hora de brincar e dorme na hora de dormir. Mas Peteleco é diferente. Ele come na hora de comer, come na hora de brincar, e também come na hora de dormir. [...]

Peteleco resolve mudar de jeito. [...] Ele vai visitar os passarinhos e fica amigo deles. [...] Ele vai para a mata e acha ela bonita. [...] Ele tenta subir nas árvores. [...] Aprende a subir nas árvores. Aprende a balançar nos cipós. Peteleco vai perdendo o medo e ganha muitos amigos. E Peteleco brinca, brinca muito. Pula, grita e macaqueia. E agora só come na hora de comer. [...] E logo, logo ele vira mais um macaco sapeca no meio da macacada. [...]

JUNQUEIRA, Sônia. *O Macaco Medroso*. Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/04/o-macaco-medroso/>>.

Acesso em: 27 ago. 2019. Fragmento. (D020048H8)

 Nesse texto, o que a macacada é?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que a macacada é alegre.
- B) O estudante respondeu uma característica do macaco Peteleco.
- C) O estudante respondeu que a macacada é medrosa.
- D) O estudante respondeu uma característica que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

 De acordo com esse texto, porque Peteleco é um macaco diferente?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque comia toda hora.
- B) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque ele é um macaco sapeca.
- C) O estudante respondeu que Peteleco era diferente porque ele não brincava com a macacada e ficava sozinho.
- D) O estudante respondeu que Peteleco era diferente por um motivo que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de um macaco medroso e comilão.
- B) O texto conta a história de um macaco.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

### ( ) Pré-leitor

De modo geral, o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

### ( ) Iniciante com fluência ( ) Iniciante sem fluência

O estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60, ler corretamente mais de 10 palavras constantes no item do teste.

Isso nos permite dizer que esse estudante já se apropriou das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz com que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Isso ocorre, principalmente, em relação às palavras que não apresentam padrão silábico canônico ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não são regulares. Ou ainda, em relação às palavras que são pouco familiares do contexto escolar.

**( ) Fluente**

O estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, e com precisão superior a 90%, o mínimo de 65 palavras, considerando-se o texto narrativo apresentado no teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua Portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas. Além disso, esse estudante revela ser capaz de chegar ao final da leitura do texto e responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo, possivelmente, sentidos para o que lê.

**ANEXOS****ANEXO 01 - DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA**

| <b>EIXO LEITURA</b>   |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <b>EIXO ESTRUTURANTE LEITURA</b><br>Objetivos de Aprendizagem   | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
| Ler textos não verbais, em diferentes suportes.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.   | I/A           | A/C           | C             |
| Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).                    | I/A           | A/C           | C             |
| Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.   | I             | A             | C             |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.          | I/A           | A/C           | C             |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.  | I             | A/C           | A/C           |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.                      | I/A           | A/C           | A/C           |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.  | I             | A             | A/C           |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente. | I/A           | A/C           | A/C           |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                                 | I             | A/C           | A/C           |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.                      | I/A           | A/C           | A/C           |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, com autonomia.   | I             | A/C           | C             |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.           | I/A           | A/C           | A/C           |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Estabelecer relação de intertextualidade na compreensão de textos diversos.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.  | I/A           | A/C           | A/C           |
| Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.                             |               | I             | A             |

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

| <b>EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>   |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b><br>Discursividade, textualidade e normatividade<br>Objetivos de Aprendizagem   | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
| Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.   | I/A/C         | A/C           | C             |
| Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.   | I/A           | A/C           | A/C           |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.   |               | I             | A/C           |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.  |               | I             | A/C           |
| Usar adequadamente a concordância e conhecer violação de concordância nominal e verbal.   |               | I             | A/C           |
| Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).   | I/A           | A             | C             |
| Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Ñ em final de substantivos e adjetivos). | I             | I/A/C         | A/C           |
| Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.   | I             | I             | A/C           |
| Segmentar palavras em textos.   | I/A           | A/C           |               |
| Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.  |               | I             | A/C           |
| Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.  |               | I/A           | A/C           |
| Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.   | I             | I/A           | A/C           |
| Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.   | I             | I/A           | A/C           |
| Pontuar o texto.  | I             | I/A           | A/C           |

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

| <b>EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>   |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b><br>Apropriação do sistema de escrita alfabética<br>Objetivos de Aprendizagem | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
| Escrever o próprio nome.  | I/A/C         |               |               |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.  | I/A/C         |               |               |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos   | I/A/C         |               |               |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.  | I/A/C         |               |               |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.                                | I/A           | A/C           |               |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.   | I/A           | A/C           | C             |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.   | I/A/C         |               |               |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.                                   | I/A/C         |               |               |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.                                      | I/A/C         |               |               |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.   | I/A/C         |               |               |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.  | I/A/C         |               |               |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.   | I/A/C         |               |               |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.   | I/A/C         |               |               |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.          | I/A/C         | A/C           | C             |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.     | I/A/C         | A/C           | C             |

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

| <b>EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>  |               |               |               |
|--|---------------|---------------|---------------|
| <b>EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO</b><br>Objetivos de Aprendizagem  | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I/A           | A/C           | A/C           |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.        | I             | A             | A/C           |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.  | I/A           | A/C           | C             |
| Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.   | I             | I/A           | A/C           |
| Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.                                     | I             | I/A           | A/C           |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.  |               | I             | A/C           |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.  |               | I/A           | A/C           |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas   | I/A           | A             | A/C           |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.   | I/A           | A             | A/C           |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.                               | I             | I/A           | A/C           |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.   | I             | I/A           | A/C           |

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

| <b>EIXO ORALIDADE</b>   |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| <b>EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE</b><br>Objetivos de Aprendizagem   | <b>1º ANO</b> | <b>2º ANO</b> | <b>3º ANO</b> |
| Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.  | I/A           | A/C           | C             |
| Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.  | I/A           | A/C           | A/C           |
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.   | I             | A/C           | C             |
| Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | I             | I/A           | A/C           |
| Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.   | I             | A             | A/C           |
| Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.   | I             | A             | A/C           |
| Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.  | I             | A             | C             |
| Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.   | I/A/C         | A/C           | A/C           |

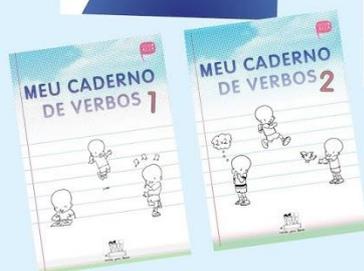
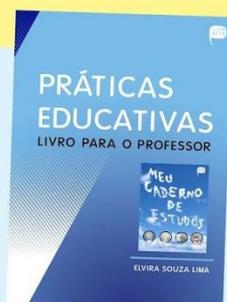
LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

# ESCRITA PARA TODOS

## ELVIRA SOUZA LIMA



o **Projeto Escrita Para Todos** tem por fundamento 25 anos de pesquisas e projetos educacionais da Dra Elvira Souza Lima sobre aprendizagem escolar, alfabetização e desenvolvimento infantil com ênfase nas contribuições da neurociência que revelam a complexidade dos processos de leitura e escrita e as práticas culturais envolvidas. Os resultados do **Projeto Escrita para Todos** demonstram a capacidade de aprendizagem de todas as crianças quando métodos e instrumentos educacionais correspondem às possibilidades e necessidades biológicas e culturais dos diversos períodos de desenvolvimento.

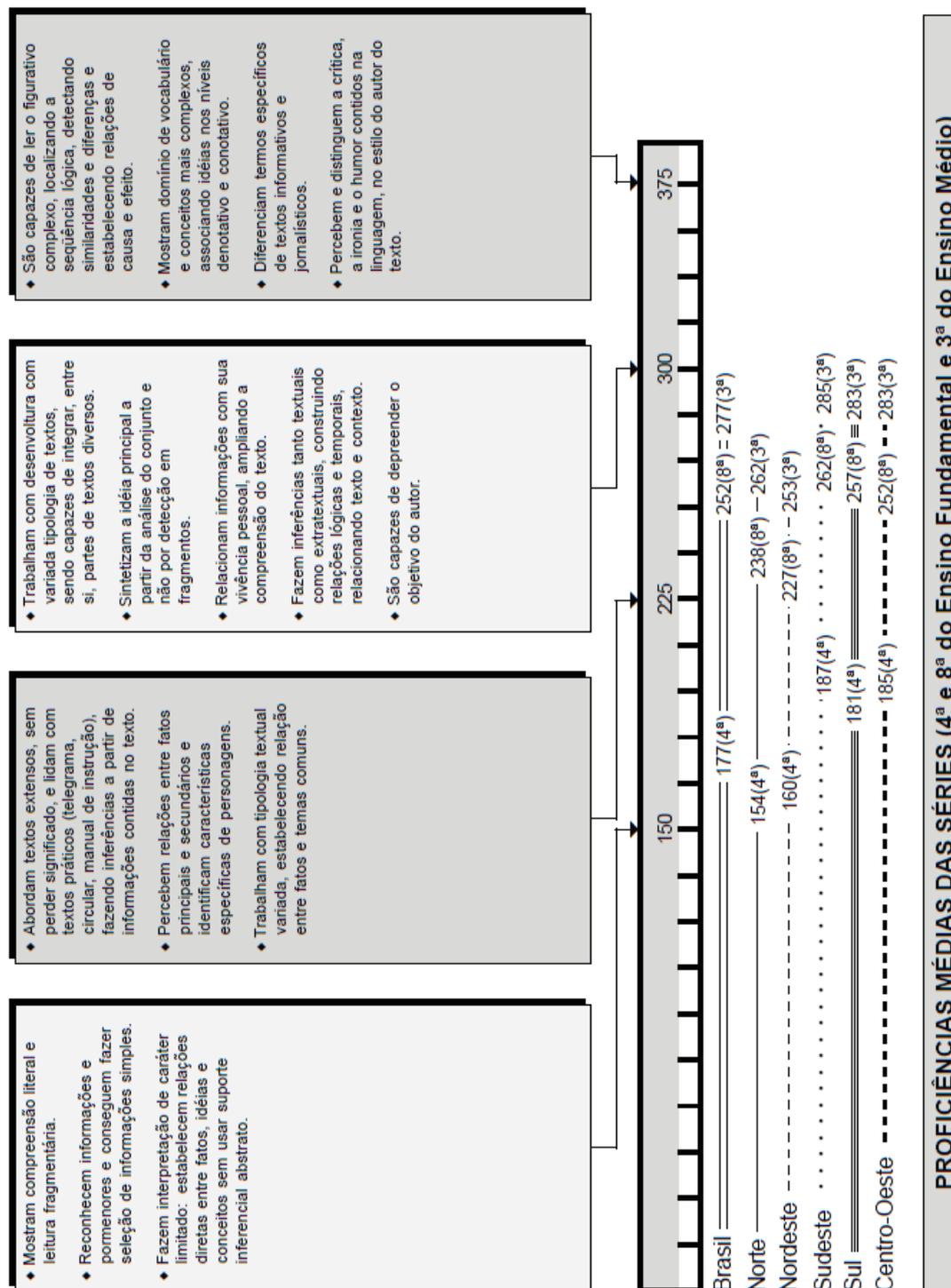


[www.editorainteralia.com](http://www.editorainteralia.com)  
[livros@editorainteralia.com](mailto:livros@editorainteralia.com)

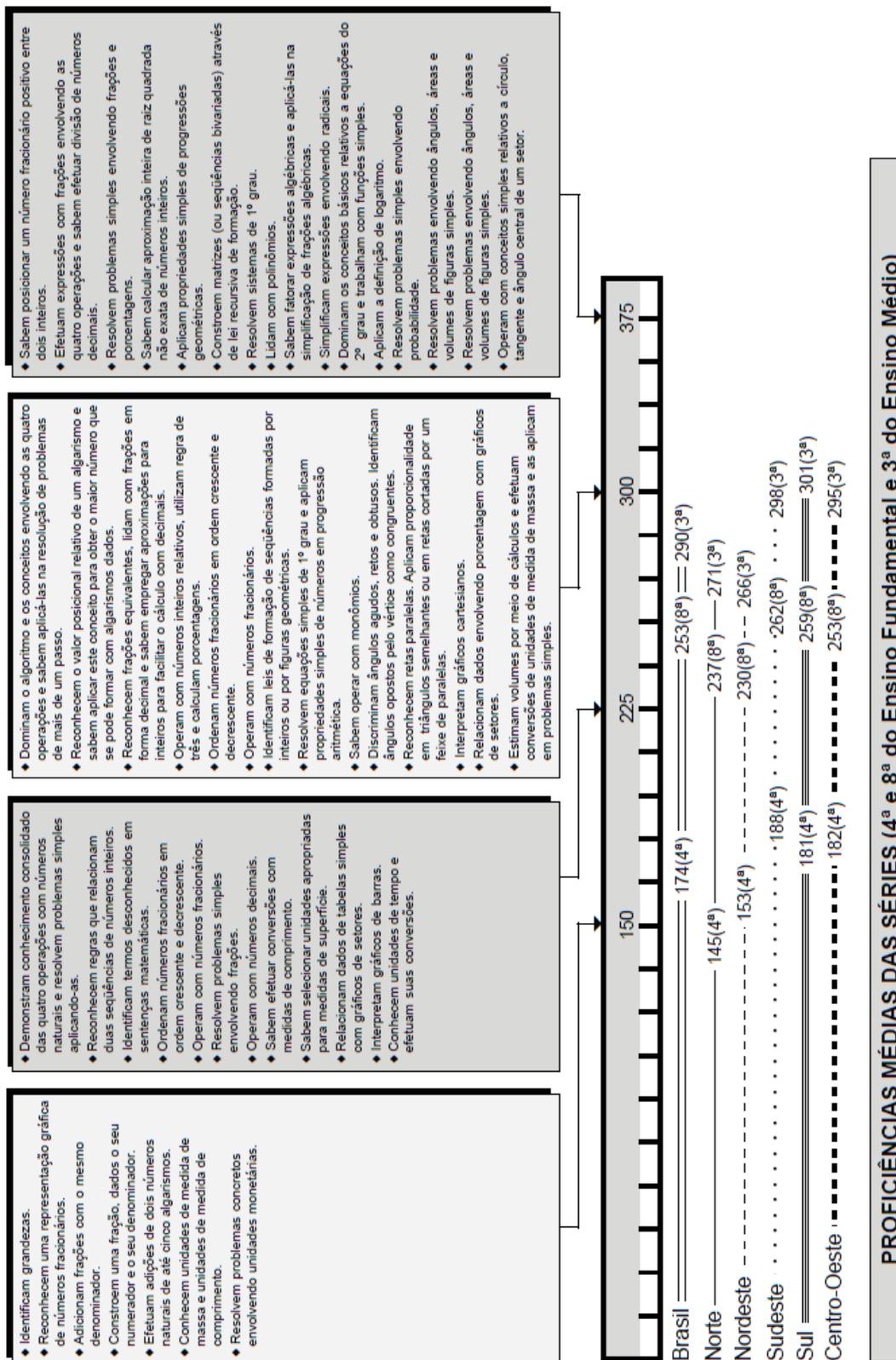
Fonte: Blog da Professora Elvira Souza Lima

Disponível em: <https://elvirasouzalima.blogspot.com/2019/05/escrita-para-todos-elvira-souza-lima.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

**FIGURA 1 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA)**



**FIGURA 2 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA**



ANEXO 05 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EXPLORANDO NÚMEROS E QUANTIDADES

## MATEMÁTICA – Ciclo de Alfabetização – 1º ano

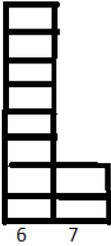
### 1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EXPLORANDO NÚMEROS E QUANTIDADES

Tempo previsto: duas semanas (1 hora por dia).

Conhecimentos e capacidades desenvolvidos:

- Compreender os números e suas diferentes funções (quantificar, medir, codificar, ordenar);
- Ler, escrever e ordenar números em situações significativas;
- Resolver situações-problema envolvendo o campo aditivo, por meio de estratégias pessoais;
- Calcular adições e subtrações em situações significativas;

Materiais necessários – O livro didático, Caderno SOMA 2, fichas com números, caixa com suportes que contenham números

| <b>1.º ANO</b>  |
|---|
| 1.º Dia: SEGUNDA-FEIRA  |
| <p>- Organizar números de diferentes tamanhos e colocá-los em uma caixa fechada. Os alunos irão manusear a caixa sem abrir e dirão o que tem dentro; você pode registrar as hipóteses levantadas pelas crianças;</p> <p>- Após abrir a caixa, mostrar às crianças e perguntar; para que servem os números? Anotar as respostas das crianças. Ressaltar que os números estão em nossa vida, como a nossa idade.</p> <p>- Em seguida, entregar a cada criança, um papel pequeno para que eles desenhem a si mesmo e registrem a sua idade; ter atenção se todos escrevem números ou outras representações (tracinhos, bolinhas);</p> <p>- Cada um escreve seu nome no desenho e em grupo, fazem a exposição dos trabalhos;</p> <p>- Após, pode ser sugerido a formação de um gráfico, com a colagem dos desenhos. Problematicar os dados do gráfico, refletindo sobre coluna maior/menor, realizando comparação.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Pode também ser realizada alguma atividade do livro didático com essa temática – a da importância dos números em nossa vida.</p> |
| 2.º Dia: TERÇA-FEIRA  |
| <p>- Iniciar fazendo referência aos diferentes suportes nos quais encontramos os números – calendário, relógio, notas e moedas, casas, ônibus...</p> <p>- Leve alguns desses materiais cujos números sejam móveis para que as crianças manuseiem, identifiquem e montem juntamente com você. Sugerimos o relógio e o calendário para que eles façam esta montagem. Proponha que alguns grupos coloquem os números nos respectivos suportes e avalie como fizeram. Questione sobre a sequência e ordem numérica;</p> <p>Após esse momento, proponha a atividade da pág. 9 do Caderno 2 do SOMA – 1º ano.</p>   |
| 3.º DIA: QUARTA-FEIRA   |
| <p>Nesse dia, o trabalho iniciará com situações de contagem que sejam significativas. Pesquise no livro didático, algum jogo ou atividade que proponha essa capacidade.</p>   |
| 4.º DIA: QUINTA-FEIRA   |

**JOGO DOS PALITOS**

Vivência do Jogo dos palitos no grupão da sala – o professor coordena diferentes grupos;



Cada representante do grupo, na sua vez, joga os dados e de acordo com o valor, recebe a quantidade de palitos. Quando conquistar 10 palitos, pega uma liga e faz um ‘amarradinho’. Organize o registro dos palitos obtidos por cada grupo em uma cartolina. Após a vivência de 4 ou 5 rodadas, problematizar com as crianças os palitos obtidos de cada grupo e a montagem de amarradinhos relacionando com os registros feitos na cartolina. Solicitar que as crianças registrem a vivência por meio de um desenho.

**5.º DIA: SEXTA-FEIRA**

Retomar o trabalho feito no grupão e apresentar algumas quantidades de palitos em amarradinhos e soltos, solicitando que as crianças reconheçam as respectivas quantidades. Pode ir até a quantidade 30 a depender do que foi explorado com a turma.

Utilizar os números em fichas para que possa ser feito um pareamento entre as quantidades e números; Realizar a atividade do item 3 da pág. 10 e a 11 do Caderno SOMA 2 – 1º ano.

**6º DIA: SEGUNDA-FEIRA**

Propor a vivência do Jogo dos palitos, agora, em grupos.

Você precisará de dois dados para cada grupo e pelo menos, 40 palitos por grupo.

A orientação é que em cada grupo, escolha a ordem de jogada. A proposta é que sejam feitas 4 rodadas.

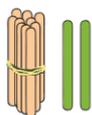
Em seguida, realize comparações entre as quantidades obtidas: qual é a maior? 14 ou 18? 11 ou 20?

Propor a atividade do Caderno Soma da pág. 12

RESOLVENDO SITUAÇÕES-  
PROBLEMA A PARTIR DO JOGO 

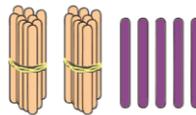
1. PRESTE ATENÇÃO AOS PONTOS GANHOS NO JOGO DOS PALITOS E ASSINALE QUEM GANHOU O JOGO EM CADA DUPLA:

A) PONTOS DE PEDRO

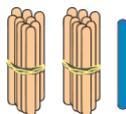


QUEM VENCEU FOI \_\_\_\_\_

PONTOS DE LUANA



B) PONTOS DE ALICE



QUEM VENCEU FOI \_\_\_\_\_

PONTOS DE PEDRO

**7º DIA: TERÇA-FEIRA**

Retomar as atividades vivenciadas e articular com o livro didático, explorando situações de contagem e relação número quantidade. Por exemplo:

**8º DIA: QUARTA-FEIRA**

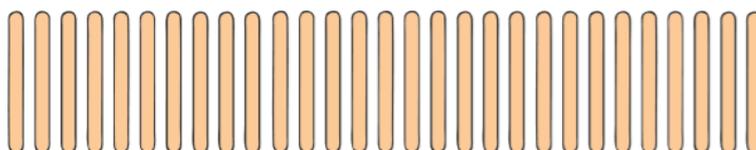
Esse dia será dedicado à reflexão sobre a ideia de composição de amarradinhos (grupos de 10) e da ideia de completar - quanto falta para?;

Proponha diferentes situações orais, nas quais as crianças responderão oralmente.

- Quantos amarradinhos posso formar se tenho 13 palitos?
- E se tenho 20 palitos?
- E se tenho 8?
- Se eu tenho 3 palitos, faltam quanto para um amarradinho?

Em seguida, realize as atividades das págs. 13 do SOMA;

2. NO JOGO DOS PALITOS, AS MENINAS CONSEGUIRAM OS SEGUINTES PALITOS:



A) QUANTOS PALITOS AO TODO? \_\_\_\_\_

B) QUANTOS AMARRADINHOS PODEM SER FORMADOS? \_\_\_\_\_

3. OBSERVE A QUANTIDADE DE PALITOS QUE TENHO E INDIQUE QUANTOS FALTAM PARA FORMAR UM AMARRADINHO:



A) TENHO 3 PALITOS

FALTAM \_\_\_\_\_



B) TENHO 4 PALITOS

FALTAM \_\_\_\_\_

Após, apresente às crianças três amarradinhos e pergunte: quantos palitos temos?

E se continuar inserindo palitos? Realize a contagem coletivamente, 30,, 31, 32, 33, 34, 35, 36... até 39.

Proponha a atividade da pág. 14 do caderno SOMA 2.

#### 9º DIA: QUINTA-FEIRA

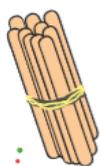
##### CALCULANDO A PARTIR DO JOGO DOS PALITOS

Vivência de cálculos a partir das quantidades dos palitos:

- Se tenho 5 palitos e ganho mais 6, com quanto fico?
- Se tenho um amarradinho e ganho outro amarradinho, como quanto fico?
- Se tenho 15 e ganho mais 1 amarradinho, com quanto fico?

Atividades das págs. 15 e 16 – Caderno SOMA 2 – 1º ano apresentam situações de adição, de maneira contextualizada, utilizando os termos **mais 5** e **mais 10** (mais 1 ‘amarradinho’) para somarem às quantidades de pontos obtidas no jogo.

Aqui, não há ênfase na representação formal, com o uso do sinal + (mais), no entanto pode ser apresentado às crianças.



## CALCULANDO A PARTIR DO JOGO DOS PALITOS

1. NO JOGO DOS PALITOS, CADA PALITO VALE UM PONTO. OBSERVE A QUANTIDADE DE PONTOS DE CADA JOGADOR E PREENCHA O RESTANTE DO QUADRO:

| JOGADOR | PONTOS | SE CADA UM GANHASSE MAIS 5 PALITOS, COM QUANTOS PONTOS FICARIAM? |
|---------|--------|--|
| PAULO   | 11     |  |
| ROBERTO | 8      |  |
| LÚCIA   | 16     |  |
| RONALDO | 10     |  |
| MÁRCIA  | 21     |  |

10º DIA: SEXTA-FEIRA

Realize atividades no Livro didático que envolvam situações de adições com quantidades até 30.

### Sistematizando o que foi aprendido:

|  | C | EP | MD |
|--|---|----|----|
| Explicitar o nº de alunos(as) em relação ao desempenho com as capacidades                  |   |    |    |
| Compreendem os números e suas diferentes funções (quantificar, medir, codificar, ordenar); |   |    |    |
| Leem, escrevem e ordenam números em situações significativas;                              |   |    |    |
| Resolvem situações-problema envolvendo o campo aditivo, por meio de estratégias pessoais;  |   |    |    |
| Calculam adições em situações significativas;  |   |    |    |

A partir dos dados apresentados, no quadro de sistematização, escreva propostas que serão desenvolvidas para a superação das dificuldades identificadas:

---



---



---

PAIVA, Jussara P. A. et al. Relações numérica e espaciais – 1º ano. Iniciando. Caderno 1 (Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAIBA



## SEQUENCIA DIDÁTICA - Língua Portuguesa

**Eixo/ Unidade Temática:** Leitura e oralidade, produção de texto e análise linguística

**Ano Escolar:** 1º - Ensino Fundamental

**Conhecimentos e capacidades:** Ler textos não verbais, em diferentes suportes. Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas. Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta. Participar de interações orais, respondendo e argumentando com alguma propriedade. Identificar semelhanças sonoras em sílabas. Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.

**Tempo previsto:** 5 dias

**Gênero textual:** Mapa

**Materiais necessários:** Livro Didático (PNLD), Livros de Literatura Infantil (PNBE/PNLD), Guia e Caderno (SOMA) - Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção de Textos Escritos, Jogos do PNAIC.

### DESENVOLVIMENTO

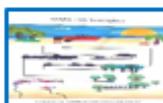
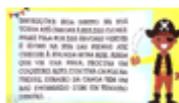
#### 1º DIA: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS /EIXOS: LEITURA E ORALIDADE

**LEITURA DELEITE:** MÚSICA ORA BOLAS.

- Gênero textual: MAPA
- Organização, pelo professor, de um percurso indicando o caminho da sala de aula, utilizando-se de elementos infográficos e verbal (pedir para que as crianças sigam esse percurso).
- Após esse momento, discussão com as crianças sobre qual a finalidade daquele percurso.
- **Obj:** A ideia dessa atividade é introduzir o Gênero Mapa

**Exploração dos conhecimentos prévios**

- Oralmente, explorar, com as crianças, os conhecimentos prévios sobre mapas (Vocês conhecem esses textos? Para que eles servem? De onde eles conhecem esses tipos de textos?)
- Exposição de um mural com diversos tipos de mapas (Ou distribuição de tipos de mapas para os alunos explorarem em pequenos grupos e construir o mural).
- Realização da atividade no Caderno 1 – Soma – p. 78-79



#### 2º DIA: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS / EIXOS: LEITURA, ESCRITA

**LEITURA DELEITE:** TREM CHEGOU, TREM JÁ VAI.

**Retomando o gênero Mapa**

- Conversa com as crianças sobre os diferentes tipos de mapas e as características do gênero
- **CAÇA AO TESOURO - 1º MOMENTO**
- Confeccione, em um papel, um **Mapa do Tesouro** para as crianças explorarem (Pode ser entregue o mapa a cada aluno, individualmente).
- O mapa deve conter caminhos tracejados passando por vários lugares imaginários (gravuras).
- Em cada lugar, deve conter pistas que as levam, sequencialmente, até o esconderijo do tesouro (numere os lugares de acordo com a sequência a ser seguida no mapa. **Ex:** O lugar 1 pode ser algo posto na porta da sala. lugar 2, uma árvore no pátio da escola ... Ao chegar em cada lugar indicado, a criança vai encontrar um desafio.
- (Os desafios devem explorar situações de leitura e análise linguística).



## •MAPA DO TESOIRO

- Xerografar o mapa ao lado para a brincadeira do Caça ao Tesouro (pode ser entregue um só para o grupo ou a cada aluno, individualmente)
- O mapa ao lado foi uma montagem que fizemos e está de acordo com as pistas e os desafios elaborados. Nesse caso, é este mapa que deve ser xerografado.



## •2º MOMENTO

- O professor propõe à turma realizar a brincadeira da caça ao tesouro. Explique para a criança o que significa o mapa, como vocês encontrarão as pistas e que tipo de tesouro encontrarão no final. Em seguida, organiza as crianças em dois grupos e explica que cada um deles receberá as pistas para encontrar o seu tesouro.

- Antes de iniciar a Caça ao Tesouro, disponibiliza, se possível, saquinhos ou mochilas com acessórios para a aventura, como uma lanterna, lupas, comidinhas, lápis, borracha, etc.

## •3º MOMENTO

- Os grupos, acompanhados por um adulto, seguem as orientações até encontrar o tesouro que pode ser uma caixa de bombom ou balas, ou seja, algo que possam dividir com todas as crianças da turma.

## •4º MOMENTO

- Após a partilha do tesouro, escrever as respostas das pistas na lousa e, junto com as crianças, analisar as palavras escritas por elas.

### PISTAS E DESAFIOS PARA SEREM COLOCADOS NA VIVÊNCIA DO CAÇA AO TESOIRO DE ACORDO COM O MAPA



TESOURO  
CACHOI A  
OURO

ESCOLA  
RESOIRO  
SACOLA

PALMEIRA  
LARANJEIRA  
CAVEIRA

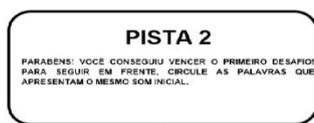
#### OBS:

- As palavras devem estar embaralhadas em uma caixinha ou saquinho embaixo da plaquinha
- Atrás da ficha coloque os conhecimentos e capacidades a serem alcançados.

#### Exemplo:

#### CONHECIMENTOS E CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS (colocar atrás da ficha da pista)

- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas
- Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas



BORBOLETA  
CESTO  
OURO

COLINA  
BORDADO  
MOCILA

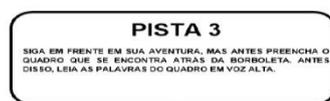
CAVERNA  
LARANJEIRA  
BORBULHAR

#### OBS:

- As palavras devem estar escritas em um cartão ou folha de papel, acompanhada de lápis e borrachas. Pode ser uma atividade por criança ou uma só para o grupo.

#### CONHECIMENTOS E CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS (colocar atrás da ficha da pista)

- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas
- Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas



| PALAVRAS  | SEPARAÇÃO DE SILABAS | NÚMERO DE SILABAS |
|-----------|----------------------|-------------------|
| TESOURO   |                      |                   |
| BAU       |                      |                   |
| CAMINHO   |                      |                   |
| FLORESTA  |                      |                   |
| BORBOLETA |                      |                   |

#### OBS:

- O quadro a ser preenchido deve ser colocado ao lado da borboleta, acompanhado de lápis e borrachas. Pode ser uma atividade por criança ou uma só para o grupo.

#### CONHECIMENTOS E CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS (colocar atrás da ficha da pista)

- Ler ajustando a pauta sonora ao escrito
- Ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas (identificação e segmentação das unidades fonológicas)
- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições



CARTA ENIGMÁTICA



#### OBS:

- A carta enigmática deve ser colocada ao lado do cachorrinho.

- Além da leitura, podemos pedir, ainda, que as crianças escrevam as palavras referentes às gravuras.

#### CONHECIMENTOS E CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS (colocar atrás da ficha da pista)

#### ALCANÇADOS (colocar atrás da

- Ler textos verbais e não verbais.

- Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.

**PISTA 5**  
LEIA VOCE ESTA QUASE CHEGANDO! AGORA BASTA QUE VOCE VENHA O ULTIMO DESAFIO QUE SE ENCONTRA EMBAIXO DA CAVEIRA. DEPOIS, SIGA EM FRENTE E BOA SORTE!

LEIA A FRASE ABAIXO E CIRCULE A FIGURA CORRESPONDENTE.

A CRIANÇA ENCONTROU O TESOURO PERDIDO.



OBS:

• Junto a esse desafio deve ter lápis e borrachas.  
**CONHECIMENTOS E CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS** (colocar atrás da ficha da pista)

- Ler textos verbais e não verbais.
- Ler textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.

**CONHECIMENTOS** E  
da ficha da pista)

- Identificar semelhanças

**PISTA 6**

VOCE ESTA QUASE ENCONTRANDO O TESOURO PERDIDO! E SO ARRODEAR A ILHA, MAS ANTES DIGA CINCO PALAVRAS QUE RIMAM COM CAVERNA

**CAPACIDADES A SEREM ALCANÇADOS** (colocar atrás

sonoras em sílabas e em rimas

### 3º DIA: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS / EIXOS: LEITURA, ORALIDADE e ANÁLISE LINGUÍSTICA

**LEITURA DELEITE: GATO, CASTELO, ELEFANTE?**

#### • RETOMANDO O GÊNERO MAPA

- Conversa com as crianças sobre os diferentes tipos de mapas e as características do gênero (Retomar as brincadeiras do dia anterior, os mapas construídos, e os mapas apresentados às crianças)
- Retomar a atividade em grupos (Os grupos do dia anterior voltam a se formar): ler novamente o texto de cada grupo, o mapa, conferindo pistas e percurso.
- Solicitar que as crianças identifiquem, no texto do cartaz, palavras que estão presentes nos mapas por elas construídos (Com a ajuda da professora).
- Hora de brincar: Os grupos trocam seus mapas e vão em busca dos objetos perdidos.
- Após a brincadeira, ouvir as crianças acerca das dificuldades/facilidades em encontrar os objetos escondidos: Foi fácil encontrar o objeto procurado? Foi difícil? Porquê? As palavras nos mapas, foram fáceis de identificar? Os desenhos ajudam?
- A professora pode listar as palavras que as crianças conseguiram identificar, e as que sentiram dificuldades, para explorar posteriormente.
- Ao final, os mapas podem ser expostos em sala, junto ao texto elaborado.
- **TRABALHANDO COM SEPARAÇÃO SILÁBICA E NÚMEROS DE SÍLABAS DE UMA PALAVRA.**
- Retomar o texto do caderno Soma (Livro 1) da página 78 e propor a leitura com os alunos.
- Em seguida, propor que os alunos realizem as atividades das páginas 80 e 81.

1. SEPARA E CONTE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE ALIARAM VOCE A ATIVIDADE DE RESCUE.

| PALAVRAS | NÚMERO DE SÍLABAS | NÚMERO DE SILÁBICAS |
|----------|-------------------|---------------------|
| CAVERNA  |                   |                     |
| FLORES   |                   |                     |
| VERDES   |                   |                     |
| ALTO     |                   |                     |
| PEDRA    |                   |                     |
| BAIXO    |                   |                     |
| AVENIDA  |                   |                     |

| PALAVRAS | NÚMERO DE VOGAIS | NÚMERO DE SILÁBICAS |
|----------|------------------|---------------------|
| CAVERNA  |                  |                     |
| FLORES   |                  |                     |

80

| PALAVRAS | NÚMERO DE VOGAIS | NÚMERO DE SILÁBICAS |
|----------|------------------|---------------------|
| CAVERNA  |                  |                     |
| FLORES   |                  |                     |
| ALTO     |                  |                     |
| PEDRA    |                  |                     |
| AVENIDA  |                  |                     |

2. O NOME DE UM VILÃO É IGUAL AO NOME DE UM ANIMAL PERDIDO?

( ) SIM ( ) NÃO

3. O NOME DE UM VILÃO É IGUAL AO NOME DE UM ANIMAL PERDIDO?

( ) SIM ( ) NÃO

4. CIRCUNE AS PALAVRAS DE UM MÚLTIPLA SÍLABICA, CIRCUNE AS LETRAS NA PRIMEIRA COLUNA E AS SILÁBICAS NA SEGUNDA.

CAVERNA

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C | A | V | E | R | N | A |
|   |   |   |   |   |   |   |

FLORES

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| F | L | O | R | E | S |
|   |   |   |   |   |   |

81

### 4º DIA: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS / EIXOS: LEITURA, ESCRITA e ANÁLISE LINGUÍSTICA

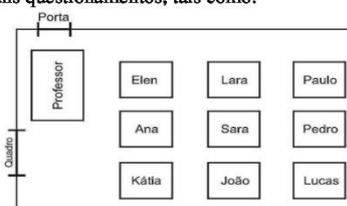
**LEITURA DELEITE: BICHOS SÃO TODOS... BICHOS.**

#### • HORA DAS CRIANÇAS CONSTRUÍREM PISTAS PARA ENCONTRAREM ALGO!

- A professora problematiza uma situação, forma grupos, e diz que cada grupo irá pensar em algo que precisa ser encontrado (Cada grupo pode pensar em um objeto, prepara a ficha com o nome desse objeto, e o próprio objeto, se possível);
- Os grupos irão pensar e conversar sobre aonde querem esconder a ficha com o objeto a ser encontrado no percurso que deve ser percorrido. Para isso, deverão encontrar as pistas a serem utilizadas no percurso;
- A professora pode ser a escriba, organizando as ideias de cada grupo, em cartaz. Esta deverá ler para o grupo, apontando para o texto (as crianças devem analisar se todas as ideias discutidas estão no texto);
- De posse do texto, cada grupo tenta elaborar o mapa com o percurso, desenhando e escrevendo as pistas nos lugares corretos (novamente a professora ajudará as crianças a indicar, no mapa, as pistas combinadas que estão no texto).

**• RETOMANDO O GÊNERO MAPA**

- Solicitar às crianças que desenhem um mapa representando o percurso que fazem de sua casa até a escola. (Objetivo de iniciar a reflexão sobre mapas de territórios: de lugares, entre ruas, bairros, cidades ou países)
- É importante que as crianças escrevam, no mapa, algumas palavras que orientem o caminho.
- Em seguida, ler junto com as crianças os mapas por elas confeccionados, fazendo alguns questionamentos, tais como:
- Por onde você passa tem farmácia? Supermercado? Muitas casas? Etc...
- Como vocês sabem que está neste lugar?
- O mapa ensina o caminho para chegar na escola?
- Que caminho vocês devem percorrer para chegar na escola?
- **VARIAÇÃO:**
- O professor distribui para as crianças um mapa da sala de aula e pede para as crianças identificarem os lugares marcados com um x.
- Ex: No lugar dos nomes teria o X



**5º DIA: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS / EIXOS: LEITURA, ESCRITA e ANÁLISE LINGUÍSTICA**

**LEITURA DELEITE: A CAIXA PRETA**

- **Atividade do Livro Didático envolvendo formação de palavras/sílaba.**

Procure, no Livro Didático, atividades envolvendo sílabas e letras.

- **Atividade do Caderno Soma (continuação) das páginas 82 e 83 sobre formação de palavras.**

- **Professor: leve jogos para a sala de aula. Ex: Bingo da letra inicial, Bingo dos sons iniciais, Batalha de palavras, Caça rimas, etc. Antes de iniciar o jogo, escutar um trecho do vídeo: Relação fala e escrita.**

82

A partir dos dados apresentados, no quadro da sistematização, escreva propostas que serão desenvolvidas para a superação das dificuldades identificadas.

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

8. A PARTIR DAS LETRAS COLOCADAS, FORME A PALAVRA QUE REPRESENTA A IMAGEM E LIGUE OS NOMES ÀS SILABAS.

83



| SISTEMATIZANDO O QUE FOI APREENDIDO  |   |    |    |
|--|---|----|----|
| Explicitar o nº de alunos(as) em relação ao desempenho com as capacidades. | C | EP | MD |
| Leem textos não verbais, em diferentes suportes.                           |   |    |    |
| Leem palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.                |   |    |    |
| Leem textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.                 |   |    |    |
| Compreendem textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares.        |   |    |    |
| Reconhecem que as sílabas variam quanto às suas composições.               |   |    |    |
| Identificam semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.                     |   |    |    |
| Planejam a escrita de textos.  |   |    |    |

ANEXO 07 - ROTINA PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA PELAS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS



## Rotina Pedagógica

| <b>Segunda-feira</b>   | <b>Terça-feira</b>   | <b>Quarta-feira</b>  | <b>Quinta-feira</b>  | <b>Sexta-feira</b>   |
|--|--|--|--|--|
| <b>Acolhida com música</b>                                   | <b>Acolhida com dança</b>                                    | <b>Acolhida com música</b>                                   | <b>Acolhida com dança</b>                                    | <b>Acolhida com música</b>                                   |
| <b>Registro, data, nome, calendário e contagem de alunos</b> | <b>Registro, data, nome, calendário e contagem de alunos</b> | <b>Registro, data, nome, calendário e contagem de alunos</b> | <b>Registro, data, nome, calendário e contagem de alunos</b> | <b>Registro, data, nome, calendário e contagem de alunos</b> |
| <b>Leitura Deleite</b>                                       |
| <b>Leitura individual</b>                                    | <b>Ditado</b>  | <b>Leitura Individual</b>                                    | <b>Ditado</b>  | <b>Leitura Individual</b>                                    |
| <b>Escrita do nome Próprio</b>                               |
| <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  |
| <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  |
| <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   | <b>Intervalo</b>   |
| <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  |
| <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  | <b>Disciplina</b>  |
| <b>Letramento matemático</b>                                 |
| <b>Despedida com roda de dialogo</b>                         | <b>Tarefa de Casa</b>  | <b>Despedida com roda de dialogo</b>                         | <b>Tarefa de casa</b>  | <b>Despedida com roda de dialogo</b>                         |