



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZENILDO JOSÉ BARBOSA

**O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA E A GESTÃO
POR RESULTADOS: UM ESTUDO DE CASO EM SÃO
LOURENÇO DA MATA/ PE.**

**JOÃO PESSOA
2025**

ZENILDO JOSÉ BARBOSA

**O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA E A GESTÃO POR
RESULTADOS: UM ESTUDO DE CASO EM SÃO LOURENÇO
DA MATA/ PE.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em 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
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238p Barbosa, Zenildo José.

O programa criança alfabetizada e a "gestão por resultados : um estudo de caso em São Lourenço da Mata/PE / Zenildo José Barbosa. - João Pessoa, 2025.
246 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Gestão por resultados.
3. Performatividade. 4. Trabalho educativo. 5.
Materialismo histórico-dialético. I. Aveiro, Jorge
Fernando Hermida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014 (043)



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

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO ZENILDO JOSÉ BARBOSA, ALUNO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB

Aos trinta e um (31) dias do mês de março do ano dois mil e vinte e cinco (2025), às 14:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de Tese do doutorando Zenildo José Barbosa, matrícula 20211015831, intitulada "O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA E GESTÃO POR RESULTADOS: UM ESTUDO DE CASO EM SÃO LOURENÇO DA MATA/PE". Estavam presentes, os Professores Doutores: Fernando Jorge Hermida Aveiro (Orientador/PPGE/UFPB); Cibele Maria Lima Rodrigues (PPGECI/FUNDAJ); Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (PROFSOCIO); Maria das Graças Vieira Guerra (PPGE/UFPB); Heloísa Varão Santos (PPGE/UEMA); Wilson Honorato Aragão (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 Zenildo José Barbosa, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua Tese. Após exposição oral apresentada pelo doutorando Zenildo José Barbosa, 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 Zenildo José Barbosa respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, o 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 Zenildo José Barbosa 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 março de 2025.

gov.br
Documento assinado digitalmente por:
WILSON HONORATO ARAGÃO
Data: 31-03-2025 10:26:08 -0300
Certificado: https://brasil.gov.br/brasil.gov.br

gov.br
Documento assinado digitalmente por:
CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES
Data: 31-03-2025 10:26:08 -0300
Certificado: https://brasil.gov.br/brasil.gov.br

gov.br
Documento assinado digitalmente por:
JORGES FERNANDO HERMIDA AVEIRO
Data: 31-03-2025 10:26:08 -0300
Certificado: https://brasil.gov.br/brasil.gov.br

gov.br
Documento assinado digitalmente por:
EDINALVA ALVES AGUIAR CARVALHO DE MELO
Data: 31-03-2025 10:26:08 -0300
Certificado: https://brasil.gov.br/brasil.gov.br

gov.br
Documento assinado digitalmente por:
WILSON HONORATO ARAGÃO
Data: 31-03-2025 10:26:08 -0300
Certificado: https://brasil.gov.br/brasil.gov.br

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar minhas palavras agradecendo a Deus, que em sua santa Trindade tem me presenteado com o dom da vida, de pensar e construir meu caminho, trilhado com muita dificuldade e persistência. Serei sempre grato a Ele por tudo que me permitiu viver até aqui, amadurecendo em meio as experiências vividas. Desejo expressar minha eterna gratidão, alegria e satisfação a todos aqueles que me apoiaram neste trabalho de pesquisa: os profissionais da educação, meus familiares e amigos. De 2021 a 2025, estive ligado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizando minha pesquisa na linha de pesquisa das Políticas Educacionais. Compreendendo-me como ser inacabado, me construindo a partir das experiências com o outro e com o mundo, numa perspectiva marxista, estou sempre na busca das múltiplas aprendizagens e investigações que possam culminar numa concepção de vida emancipatória, autônoma e crítica para meu crescimento humano e profissional. Questionar as relações sociais faz parte desse nosso processo de crescimento e formação. A curiosidade que me intriga diante das problemáticas surgidas em minha trajetória de vida e o prazer por pesquisá-las me fez compreender a importância de fortalecer os laços com aqueles que comungam do mesmo pensamento de que nossa formação é um processo contínuo. Desta forma, agradeço aos meus colegas de curso, meus maravilhosos professores, aos funcionários da UFPB. Em especial, gostaria de referenciar o nome do meu competente Professor **Drº Jorge Fernando Hermida Aveiro (UFPB)** que com profissionalismo e humildade, tem se dedicado às pesquisas sociais, com produções que contribuem com o universo acadêmico e à sociedade. Aqui externo minha imensa admiração como profissional e como ser humano. Muito obrigado pelos ensinamentos, orientações e pela confiança depositada na minha condição de realizar essa pesquisa, você me mostrou que o processo acadêmico pode coexistir com a leveza, seriedade e comprometimento com a pesquisa. Agradeço à Banca examinadora, a Professora **Drª Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)**, ao Professora **Drª Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches (PROFSOCIO)**, a Professora **Drª Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB)**, ao Professor **Drº Wilson Honorato Aragão (UFPB)** e a Professora **Drª Heloisa Cardoso Varão Santos (UEMA)**. Agradeço também a Articuladora Municipal do Programa Criança Alfabetizada pela disponibilidade, aos gestores escolares, as professoras das turmas do 2º ano e aos demais funcionários das escolas municipais campo de pesquisa na cidade de São Lourenço da Mata/PE. À minha mãe, **Vera Lúcia Gomes Barbosa**, que está comigo em todos os momentos da minha vida, como mãe e amiga que sempre me apoiou. Enfim agradeço a todos que me apoiaram de alguma maneira, em especial. Muito obrigado pela credibilidade em minha pesquisa, pois sem essa, meu trabalho não teria sido concluído com êxito e comprometimento

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de analisar a política de alfabetização do estado de Pernambuco, o Programa Criança Alfabetizada (PCA), no município de São Lourenço da Mata/PE nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, investigando como essa política tem contribuído com o desmonte do trabalho educativo no espaço escolar. Buscou-se analisar o surgimento do Estado Capitalista neoliberal e a implementação da Nova Gestão Pública (NGP) no Brasil ao longo dos anos de 1990 e 2000 e seus impactos na educação. Para tanto, precisou-se compreender as avaliações em larga escala que tem cumprido papel importante na agenda neoliberal de mensurar o desempenho educacional, impactando no modelo gerencial das escolas públicas a partir dos resultados dessas avaliações, o que tem reconfigurado o trabalho dos profissionais, em especial do(a) professor(a) que tem visto suas práticas de ensino direcionadas para dar resultados nas disciplinas avaliadas, isso tem modificado as relações de/no trabalho e campo fértil para a instalação da cultura da performatividade competitiva, (Ball, 2005), mesmo que não declarada. Sendo assim, buscou-se apontar os fundamentos políticos, sociais e econômicos que deram origem ao PCA, analisando leis e textos normativos, uma vez que essa política traz um forte apelo aos resultados nas avaliações, instituindo premiações e ações de visibilidades para as escolas que obtêm os melhores desempenhos. Desse modo, tornou-se urgente compreender como os sujeitos envolvidos no programa percebiam o PCA e sobre como tem sido o desenvolvimento do trabalho pedagógico do(a) docente na sala de aula e quais tem sido os impactos da gestão por resultados nesse trabalho. A pesquisa se constituiu em revisão bibliográfica, análise documental e análise da entrevista semiestruturada. A metodologia dessa pesquisa foi de natureza qualitativa integrada ao materialismo histórico-dialético, dialogando com outros teóricos e com a Pedagogia Histórico-Crítica. A coleta de dados envolveu entrevistas com os principais participantes do programa, em duas escolas municipais com resultados diferentes no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em 2023. A investigação conclui que a classe docente tem sofrido ataques agressivos do Sistema capitalista neoliberal, sobretudo nas primeiras décadas dos anos 2000, escamoteados de reformas educacionais com qualidade, o que tem se mostrado inverídico, pois, na verdade a reforma tem implantado um modelo gerencial de resultados que tem reduzido o papel do(a) educador(a) a treinador em prol das metas que os sistemas de ensino desejam alcançar. Outra questão que também se chega à conclusão é no perfil dos estudantes que estão sendo formados nas escolas públicas, onde o foco tem sido apenas no desenvolvimento cognitivo em língua portuguesa e matemática, disciplinas importantes para a classe trabalhadora atender a demanda do mercado de trabalho, mas apresentou-se também nesta tese a Pedagogia Histórico-Crítica como uma alternativa para se repensar a estrutura curricular do programa, como alternativa para se repensar o trabalho docente com maior autonomia e foco no processo de formação integral dos discentes e como alternativa para que haja as transformações que a sociedade brasileira necessita na luta contra a hegemonia do neoliberalismo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão por Resultados. Performatividade. Trabalho Educativo. Materialismo Histórico-Dialético.

SUMMARY

This thesis aims to analyze the literacy policy of the state of Pernambuco, the Literacy Child Program (PCA), in the municipality of São Lourenço da Mata/PE in the 2nd year of Elementary School classes, investigating how this policy has contributed to the dismantling of teaching pedagogical work in the school space. We sought to analyze the emergence of the neoliberal Capitalist State and the implementation of New Public Management (NGP) in Brazil throughout the 1990s and 2000s and its impacts on education. To this end, it was necessary to understand the large-scale evaluations that have played an important role in the neoliberal agenda of measuring educational performance, impacting the management model of public schools based on the results of these evaluations, which has reconfigured the work of professionals, especially teachers who have seen their teaching practices aimed at delivering results in the subjects evaluated, this has modified relationships at work and fertile ground for the installation of the culture of competitive performativity (Ball, 2005), even if not declared. Therefore, we sought to point out the political, social and economic foundations that gave rise to the PCA, analyzing laws and normative texts, since this policy brings a strong appeal to results in evaluations, instituting awards and visibility actions for schools that obtain the best performances. Therefore, it became urgent to understand how the subjects involved in the program perceived PCA and how the teacher's pedagogical work has been developed in the classroom and what the impacts of results-based management have been on this work. The research consisted of a bibliographic review, document analysis and semi-structured interview analysis. The methodology of this research was of a qualitative nature integrated with historical-dialectical materialism, dialoguing with other theorists and with Historical-Critical Pedagogy. Data collection involved interviews with the main participants of the program, in two municipal schools with different results in the Pernambuco Educational Assessment System (SAEPE), in 2023. The investigation concludes that the teaching class has suffered aggressive attacks from the neoliberal capitalist system, especially in the first decades of the 2000s, hidden from quality educational reforms, which has proven to be untrue, as, in fact, the reform has implemented a management model of results that has reduced the role of the educator to a trainer in favor of the goals that the education systems wish to achieve. Another issue that also comes to a conclusion is the profile of students who are being trained in public schools, where the focus has been only on cognitive development in Portuguese and mathematics, important subjects for the working class to meet the demand of the job market, but this thesis also presented Historical-Critical Pedagogy as an alternative to rethink the curricular structure of the program, as an alternative to rethink teaching work with greater autonomy and focus on the process of integral training of students and as an alternative for the transformations that society Brazilian society needs in the fight against the hegemony of neoliberalism.

Keywords: Educational Policies. Management by Results. Performativity. Teaching Pedagogical Work. Historical-Dialectical Materialism.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la política de alfabetización del estado de Pernambuco, el Programa de Alfabetización Infantil (PCA), en el municipio de São Lourenço da Mata/PE en el 2º año de la Enseñanza Primaria, investigando cómo esa política ha contribuido al desmantelamiento del trabajo pedagógico docente en el espacio escolar. Buscamos analizar el surgimiento del Estado capitalista neoliberal y la implementación de la Nueva Gestión Pública (NGP) en Brasil a lo largo de las décadas de 1990 y 2000 y sus impactos en la educación. Para ello, fue necesario comprender las evaluaciones a gran escala que han jugado un papel importante en la agenda neoliberal de medición del desempeño educativo, impactando el modelo de gestión de las escuelas públicas a partir de los resultados de dichas evaluaciones, lo que ha reconfigurado el trabajo de los profesionales, especialmente de los docentes, que han visto sus prácticas docentes encaminadas a entregar resultados en las materias evaluadas, esto ha modificado las relaciones en el trabajo y terreno fértil para la instalación de la cultura de la performatividad competitiva (Ball, 2005), incluso si no se declara. Por lo tanto, buscamos señalar los fundamentos políticos, sociales y económicos que dieron origen a la PCA, analizando leyes y textos normativos, ya que esta política trae un fuerte atractivo a los resultados en las evaluaciones, instituyendo premios y acciones de visibilidad para las escuelas que obtienen los mejores desempeños. Por lo tanto, se hizo urgente comprender cómo los sujetos involucrados en el programa percibieron la ACP y cómo se ha desarrollado el trabajo pedagógico del docente en el aula y cuáles han sido los impactos de la gestión por resultados en ese trabajo. La investigación consistió en una revisión bibliográfica, análisis de documentos y análisis de entrevistas semiestructuradas. La metodología de esta investigación fue de carácter cualitativo integrada con el materialismo histórico-dialéctico, dialogando con otros teóricos y con la Pedagogía Histórico-Crítica. La recolección de datos implicó entrevistas con los principales participantes del programa, en dos escuelas municipales con resultados diferentes en el Sistema de Evaluación Educativa de Pernambuco (SAEPE), en 2023. La investigación concluye que la clase docente ha sufrido ataques agresivos del sistema capitalista neoliberal, especialmente en las primeras décadas de la década de 2000, oculta a reformas educativas de calidad, lo que ha demostrado ser falso, ya que, de hecho, la reforma implementó un modelo de gestión de resultados que redujo el papel del docente. educador para orientar hacia los objetivos que los sistemas educativos quieren alcanzar. Otro tema que también llega a una conclusión es el perfil de los estudiantes que se están formando en las escuelas públicas, donde el foco ha estado solo en el desarrollo cognitivo en portugués y matemáticas, materias importantes para que la clase trabajadora atienda la demanda del mercado laboral, pero esta tesis también presentó la Pedagogía Histórico-Crítica como una alternativa para repensar la estructura curricular del programa, como una alternativa para repensar el trabajo docente con mayor autonomía y enfocarse en el proceso de formación integral de los estudiantes y como una alternativa para las transformaciones que vive la sociedad. La sociedad brasileña necesita en la lucha contra la hegemonía del neoliberalismo.

Palabras clave: Políticas Educativas. Gestión por Resultados. Performatividad. Trabajo Educativo. Materialismo histórico-dialéctico.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BIRD Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM Banco Mundial
BDE Bônus de Desempenho Educacional
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAED Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CELL Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONED Congressos Nacionais de Educação
CF Constituição Federal
CUT Central Única dos Trabalhadores
DEM Democratas
EDUQ Programa Educação de Qualidade
FHC Fernando Henrique Cardoso
FUNDAJ Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GR Gestão por Resultados
GRE's Gerências Regionais de Ensino
GRE METRO SUL Gerência Regional Metropolitana Sul
ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDE Índice de Desenvolvimento da Educação
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
MDB Movimento Democrático Brasileiro
NGP Nova Gestão Pública
ONU Organização das Nações Unidas
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCA Programa Criança Alfabetizada
PDE-Escola Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE Plano Estadual de Educação
PHC Pedagogia Histórico Crítica
PAS Programa Alfabetizar com Sucesso
PISA Programa Internacional de Avaliação de estudantes
PMG/ME Programa de Modernização da Gestão/Metas da Educação
PMALFA Programa Mais Alfabetização
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA Política Nacional de Alfabetização
PNE Plano Nacional de Educação

PPGE/UFPB Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PROGESTÃO Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública
PRN Partido Republicano Nacionalista
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PSB Partido Socialista Brasileiro
SAEPE Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEA Sistema de Escrita Alfabética
SEED Secretaria de Educação a Distância
SESC Serviço Social do Comércio
TRI Teoria de Resposta ao Item
UEX Unidade Executora
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF Fundo das Nações Unidas para Infância
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPE Universidade de Pernambuco
VAAR Valor Aluno Ano Resultado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pnaic matemática, caderno 01: Organização do trabalho Pedagógico.....	124
Figura 2: Pnaic matemática, caderno 02: Quantificação, registros e agrupamentos.	125
Figura 3: Pnaic matemática, caderno 03: Construção do sistema de numeração decimal. ..	125
Figura 4: Pnaic matemática, caderno 04: Operações na resolução de problemas.	126
Figura 5: Pnaic matemática, caderno 05: Geometria.....	126
Figura 6: Pnaic matemática, caderno 06: Grandezas e medidas.....	127
Figura 7: Pnaic matemática, caderno 07: Educação e Estatística.....	127
Figura 8: Pnaic matemática, caderno 08: Saberes matemáticos e outros campos do saber..	128
Figura 9: Caixa de jogos de alfabetização.	129
Figura 10: Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 1	168
Figura 11: Manual do professor Ano 1	169
Figura 12: Manual do professor Ano 2.....	170
Figura 13: Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 1	172
Figura 14: Texto do Almanaque Ano 1	173
Figura 15: Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 2	174
Figura 16: Quebra-cabeça de parlendas.....	175
Figura 17: Bandeira da cidade de São Lourenço da Mata/PE	189
Figura 18: Plataforma PLEMUS	190
Figura 19: Treinamento remoto uso da PLEMUS.....	191
Figura 20: Treinamento remoto: I-Diário	191
Figura 21: Treinamento remoto: II	192
Figura 22: Taxas de rendimento por etapa escolar	193
Figura 23: Nota do SAEPE do 2º ano.....	193

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa da Região metropolitana do Recife/PE.....	188
Mapa 2: Mapa de São Lourenço da Mata/PE	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas de Alfabetização de 2012 a 2023.	121
Quadro 2: Cadernos de formação do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa	130
Quadro 3: Cadernos de formação do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.	130
Quadro 4: Cadernos de formação do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.	131
Quadro 5: Ponto de corte escala Saeb	150
Quadro 6: Plataforma do CAEd digital CNCA	155
Quadro 7: Total de professores por etapa no estado de Pernambuco	159
Quadro 8: Total de matrículas por etapa de ensino no estado de Pernambuco	160
Quadro 9: Quantidade de formações de 2019 a 2023	179
Quadro 10: Relação dos(as) entrevistados (as), função, formação, turma que atuou em 2024.	199

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Apresentação do monitoramento do PMALFA.	135
Imagem 2: Endereço do PMALFA CAEd digital.	137
Imagem 3: Artigos do 1º ao 3º da PNA	138
Imagem 4: Artigos do 4º ao 13º da PNA	139
Imagem 5: Ambiente virtual do Programa Tempo de Aprender	143
Imagem 6: Apresentação do jogo Graphogame	146
Imagem 7: Apresentação do Programa Conta pra mim.	147
Imagem 8: Panorama do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.	155
Imagem 9: Plataforma do PARC/CAEd	166
Imagem 10: Formação na GRE METRO SUL, 2024.....	195
Imagem 11: Formação do PCA no município	196
Imagem 12: Reunião com gestores em janeiro 2025	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica.....	161
Gráfico 2: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita, por região geográfica e UF.....	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO E OPÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	32
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE	42
3	CONTEXTO HISTÓRICO DO ESTADO E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: NOVA GESTÃO PÚBLICA, AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE.....	47
3.1	REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 1995: A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP) E A GESTÃO POR RESULTADOS (GR)	58
3.2	O FORTALECIMENTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)	78
3.3	REFORMAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE PERNAMBUCO (1999-2023) E O AVANÇO DA GESTÃO POR RESULTADOS (GR)	85
3.3.1	Governo Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2003 e 2004-2006)	86
3.3.2	Governo Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2010 e 2011-2014)	88
3.3.3	Governo Paulo Henrique Saraiva Câmara (2015-2018 e 2019-2022)	91
3.3.4	Governo Raquel Teixeira Lyra Lucena (2023-atual)	91
3.3.5	O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)	92
3.4	A PERFORMATIVIDADE COMO CULTURA INDUTORA DAS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE	96
4	POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO (2012-2023): O AVANÇO DA GESTÃO POR RESULTADOS (GR), DO NACIONAL AO LOCAL...112	
4.1	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO GERENCIADAS PELO GOVERNO FEDERAL (2012-2023).....	116
4.1.1	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	122
4.1.2	Programa Mais Alfabetização (PMALFA).....	133
4.1.3	Política Nacional de Alfabetização e Programa Tempo de Aprender (2019-2022).	138
4.1.4	Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023- Atual) ..	149
4.2	O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA): CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NORMATIVOS	159
4.2.1	Caracterização do PCA	164

4.2.2 Materiais Complementares	168
4.2.3 Sujeitos do programa e a Formação Continuada para docentes: algumas reflexões	176
4.2.4 Visibilidades do PCA sob a lógica neoliberal: do Prêmio Escola Destaque ao Seminário de Práticas Inspiradoras:	181
5 O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA/PE: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES.....	186
5.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PCA NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA.....	187
5.2 O CONTEXTO ANALÍTICO: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS	200
5.2.1 Como os participantes compreendem o programa?	202
5.2.2 Quais são os possíveis impactos da gestão por resultados no desenvolvimento do trabalho pedagógico docente?	214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS.....	229
APÊNDICES	240
APÊNDICE A - MODELO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA MUNICIPAL.....	240
ANEXOS.....	243
ANEXO I - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	243
ANEXO II - Edital de seleção do PCA 2019.....	244
ANEXO III - REGULAMENTO DO SEMINÁRIO DAS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 2024.....	245

1 INTRODUÇÃO

“A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.”

(Marx e Engels, 2007, p.11)

A pesquisa desta tese foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. A mesma apresenta uma análise de como o trabalho pedagógico docente, em São Lourenço da Mata/PE, tem sido limitado a partir da implantação de políticas educacionais focalistas, que nas últimas décadas tem como essência atender às demandas da agenda neoliberal para a educação transferindo para ela, com as bençãos do Estado capitalista, o modelo de gerenciamento de todo o fazer pedagógico orientado pela Gestão Por Resultados (GR), no caso desta pesquisa a política analisada é a do Programa Criança Alfabetizada (PCA).

O PCA foi instituído pela Lei estadual nº 16.617 de 19 de julho de 2019, sendo implementado em 2019 nos 184 municípios do estado de Pernambuco situado no nordeste do Brasil, uma vez que o nível de leitura e escrita estava abaixo do esperado nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) divulgado em 2016. Para incentivar a participação dos municípios no programa, o governo Paulo Câmara (2015-2019 e 2020-2023) acrescentou à Lei do Programa, benefícios no Imposto de circulação de mercadorias e serviços (ICMS), bonificações e prêmios que foram regulamentados por leis específicas com repasses às escolas públicas e Secretarias de Educação e premiação para as 50 “melhores” escolas do estado.

A implementação desse programa instaurou amplamente a política da gestão por resultados e a cultura da performatividade competitiva, levando à mudanças na forma de fazer educação e limitado o trabalho pedagógico docente uma vez que induziu o trabalho com um currículo reducionista, focando em duas disciplinas, colocando um tipo de educação a serviço dos interesses do capital de formar futuros profissionais que atendam as demandas do mercado sem investir na formação integral/omnilateral dos sujeitos (Saviani, 2021).

Na escola, o desenvolvimento do programa acontece concomitantemente com as formações continuadas planejadas pela Secretaria Estadual de Educação e possui material complementar de apoio. O governo do estado confeccionou um material didático complementar organizado por uma equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse material junto às formações continuadas, visitas técnicas e o monitoramento para que as turmas atinjam as metas estabelecidas levam os docentes a se ter aos componentes curriculares pré determinado pelo programa engessando o trabalho pedagógico.

Desse modo, esse estudo defende a **hipótese de trabalho** de que o PCA dialoga com a agenda econômica neoliberal pautada na GR que tem provocado mudanças na educação pública, monitorando a aplicabilidade de modelos pedagógicos prontos e regulando as ações da escola e do docente. O monitoramento e a regulação têm como aliados as avaliações externas que mensuram, de certa forma, o trabalho educativo desenvolvido pelo(a) docente, o que tem limitado sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que o(a) induz a um perfil profissional performático para melhor atender as exigências daquilo que é cobrado pelo PCA.

O Programa abrange desde a Educação Infantil, turmas de 4 e 5 anos até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, mas esse estudo está voltado para as turmas do 2º ano na disciplina de língua portuguesa. Essa escolha se deu por se tratar do final do atual ciclo de alfabetização no Brasil, no qual é no 2º ano que acontece as avaliações externas onde a cada ano tem sido maior a “pressão” por resultados. Foi escolhido a disciplina de língua portuguesa por ter sido a única disciplina trabalhada no programa até 2023, quando foi introduzida a disciplina de matemática.

Em todos os setores da educação, a pressão para que haja resultados positivos nas turmas avaliadas tem redirecionado as práticas de ensino no que se refere a aquisição das habilidades necessárias para o perfil de saída dos(as) estudantes. Essas exigências têm se materializado cada vez mais explicitamente, em legislações, normativas e decretos, mudando a rotina das escolas, das turmas e da forma como o(a) educador (a) intervém na sala de aula.

Nesta pesquisa não houve uma análise profunda acerca das concepções e dos métodos de alfabetização, pois esse não foi seu objetivo e sim as consequências da gestão por resultados, a partir do PCA no trabalho educativo.

Pensando na melhor compreensão da trajetória da pesquisa pelo(a) leitor(a), essa tese foi estruturada em cinco capítulos sendo o primeiro a introdução. O segundo capítulo apresenta a *Opção teórica e o percurso metodológico*, definindo a linha mestra que deu sustentação a pesquisa e as categorias ontológicas do marxismo que contribuiu com a compreensão do objeto de pesquisa em sua totalidade o que permitiu enxergar outras categorias do entorno do objeto que foram sendo incorporadas e analisadas. Foi apresentado a problematização, os objetivos, a justificativa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o campo empírico e

os procedimentos metodológicos que levou ao concreto pensado. Foi realizado também um levantamento acerca dos trabalhos acadêmicos que discutem/analisa o PCA no estado de Pernambuco. Também uma reflexão acerca de uma pedagogia crítica que segue na contramão dos movimentos neoliberais na educação, que a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma pedagogia possível tanto às práticas de ensino emancipatórias quanto a uma outra concepção de formação dos estudantes enquanto sujeitos sociais.

O terceiro capítulo denominado, *Contexto Histórico do Estado e a Reforma Educacional no Brasil: Nova Gestão Pública, Avaliação e Trabalho Pedagógico Docente*, apresenta o contexto histórico do surgimento do Estado Moderno Capitalista Liberal, aprofundando em seguida no contexto histórico do Estado Moderno Capitalista neoliberal que atualmente tem sido classificado pelos pesquisadores como, Jorge Hermida, capitalismo ultraliberal. O recorte temporal foi do contexto histórico do Brasil e de Pernambuco foi analisado desde 1990 até 2023 acerca do processo de reformulação das políticas educacionais nesse período. No centro dessas reformulações está a NGP que trouxe o modelo de gestão a partir da iniciativa privada focada nos resultados de um trabalho contraditoriamente “eficiente” e “eficaz” às custas da precarização da classe trabalhadora, nesse caso, o trabalho do(a) professor(a) que tem sua *performance* coletiva e individual mensurada via avaliações externas dos(as) estudantes.

O quarto capítulo, intitulado *Política Pública e Políticas de Alfabetização: o avanço da Gestão por Resultados (GR) do nacional ao local*, traz a concepção de política pública ancorada em teóricos de tradição marxista e apresenta o processo histórico das políticas educacionais de alfabetização implantadas no Brasil pelos governos alinhados ao espectro político de Direita e de Esquerda de 2013 a 2023, tendo em comum a GR e a cultura da performatividade no desenvolvimento das práticas de ensino na sala de aula. Fazendo um recorte estadual neste capítulo também foi apresentado, em profundidade, o objeto da pesquisa, o PCA, que permitiu analisar e compreender, no quinto capítulo, sobre a implementação do programa, sua aplicabilidade na sala de aula e as consequências da GR que está na sua essência.

O quinto capítulo, intitulado *O Programa Criança Alfabetizada (PCA) no município de São Lourenço da Mata/PE: o que dizem os participantes*. Apresenta a análise e a interpretação dos dados do período de 2019 a 2024 que se refere ao período de execução do PCA no município. Foi analisada a implantação do programa no município e nas escolas do campo de pesquisa, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Em seguida foi realizada a caracterização dos sujeitos que trabalham no PCA. No contexto analítico foi destacado os posicionamentos dos sujeitos participantes do programa, em especial dos(as) professores(as)

alfabetizadores para compreender quais têm sido as consequências nas práticas pedagógicas nas salas de aula.

Nas *Considerações Finais* foi trazido a síntese do concreto pensado a partir dos resultados da pesquisa, que se tratando da construção do conhecimento são resultados provisórios, portanto, necessitam ser revisitados respeitando o tempo histórico de cada acontecimento, suas nuances e tudo o que está direta ou indiretamente relacionado, mas sem se desvencilhar da visão crítica e dialética desse objeto.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E OPÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentado o caminho percorrido para se chegar à síntese da pesquisa. Ao trilhar esse caminho, suportes teóricos e práticas de investigação foram escolhidas para permitir a compreensão do ponto de partida, a problemática levantada, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e a hipótese desta tese, como *corpus* da construção de um trabalho de pesquisa.

No processo de investigação do objeto foi utilizado como arcabouço teórico-metodológico o método do materialismo histórico-dialético que embora tenha sido o mais adequado, assim como os demais métodos, apresenta suas limitações.

Definir a base teórica, a metodologia e os instrumentos da coleta de dados para análise em uma pesquisa são passos importantes para a produção do conhecimento a partir do rigor metodológico, sobretudo numa pesquisa qualitativa que é permeada de subjetividades. Essas escolhas precisam fazer parte dos pressupostos do pesquisador e do modo como ele se posiciona diante das situações em sociedade, pois não existe neutralidade entre o pesquisador e aquilo que é pesquisado, uma vez que a construção do sujeito se dá na interação social, num determinado tempo histórico e espaço o que lhe permite ter conceitos formados sobre aquilo que vai pesquisar. Esses conceitos podem ir se modificando na hora de tratar e interpretar as informações recolhidas sobre o objeto pesquisado sob a luz dos referenciais teóricos escolhidos (GAMBOA, 2003).

O objeto de estudo dessa tese se constitui da análise do PCA como uma política que apresenta no bojo dos seus textos normativos e na sua materialização os preceitos da GR, de modo que concebe a educação na lógica do capital levando a mesma para um lugar de alienação e reprodução social controlando os produtores desse trabalho, principalmente os(as) docentes que até certa medida, atendendo uma agenda neoliberal tem restringido as práticas de ensino ao treinamento cognitivo dos(as) estudantes para as avaliações externas.

A partir da materialidade dessa política educacional implantada pelo governo do estado de Pernambuco (2019), surgiram as **questões norteadoras** desta pesquisa, sendo elas:

- Quais fundamentos filosóficos e políticos orientam a proposta pedagógica do PCA?
- Será que o compromisso docente está reduzido à preparação dos estudantes para alcançarem os resultados nas avaliações em larga escala?

Com base nessas questões norteadoras nasceu o **objetivo geral** desta pesquisa: Analisar a política do Programa Criança Alfabetizada (PCA) em São Lourenço da Mata/PE. Para chegar ao concreto pensado foi elencado os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar o contexto histórico do surgimento do Estado Capitalista neoliberal, a Nova Gestão Pública (NGP) e a Gestão por Resultados (GR).
- Compreender o surgimento das avaliações em larga escala e seus índices que mensuram o desempenho educacional.
- Apontar os fundamentos políticos, históricos e sociais que deram origem ao programa Criança Alfabetizada (PCA).
- Compreender como os sujeitos envolvidos (coordenadora municipal, gestores e professores) percebem o PCA;
- Investigar as possíveis consequências da Gestão por Resultados no desenvolvimento do trabalho educativo.

Essa pesquisa se **justifica** inicialmente pela trajetória profissional do pesquisador, a partir da experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata/PE e no chão da escola pública, como professor do Ensino Fundamental e participante do PCA na função de formador de professores (as) do ciclo de alfabetização, acompanhando o desenvolvimento/aplicabilidade das diretrizes do programa desde 2019 até 2025.

Nesse processo de formação e visitação às salas de aula, foi observado as contradições que existem entre os textos normativos da política, que disputam espaços ideológicos e se antagonizam, de um lado existe um proposta de alfabetização baseada na perspectiva do letramento e do currículo integrado e do outro lado estão as exigências por resultados a partir dos modelos de avaliações externas, como a prova de fluência leitora que avalia o ritmo, prosódia e a velocidade com a qual os estudantes leem ligadas aos métodos tradicionais de ensino.

Nas visitas pôde-se observar que os(as) professores dedicam boa parte do tempo pedagógico ao trabalho com língua portuguesa e matemática sob o argumento de que precisa dar conta do avanço dos estudantes nessas disciplinas, muitas vezes deixando de lado ou com menor tempo curricular o trabalho com as demais áreas de conhecimento. Nessa necessidade de dar conta do currículo dessas duas disciplinas em específico, outro ponto que também fica em segundo plano são as atividades diversificadas para os estudantes inclusos.

Buscando compreender melhor a política do PCA e quais conclusões outros pesquisadores chegaram acerca dele **foi realizado levantamento** sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de Periódicos da CAPES e nos artigos¹ apresentados e publicados em Eventos Científicos.

Nesses portais foram pesquisados trabalhos sobre o “Programa Criança Alfabetizada em Pernambuco”, sendo utilizada essa palavra-chave para rastrear a quantidade de investigações/trabalhos realizados, o que resultou num total de 03 artigos e 04 dissertações, conforme tabela.

Tabela 01- Artigos e Dissertações levantadas- Programa Criança Alfabetizada

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	GÊNERO TEXTUAL ACADÊMICO	ANO
01	O lugar da educação infantil no programa criança alfabetizada.	Karla Wanessa Carvalho de Almeida	Artigo	2020
02	Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.	Islayne Barbosa de Sá	Dissertação	2021
03	Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais	Islayne Barbosa de Sá Gonçalves, Alexsandro da Silva, Solange Alves de Oliveira-Mendes,	Artigo	2022
04	Implementação do Programa Criança Alfabetizada (PCA): efeitos sobre o trabalho docente na rede municipal de Paelas-PE	Eduardo Federizzi Sallenave	Dissertação	2022

¹ -Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6487-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf acesso em 12 de março de 2023.

-Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/20546/209209216963/209209250432> acesso em 12 de março de 2023.

- Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101093> acesso em 11 de março de 2024.

05	O Programa Criança Alfabetizada e a Formação Continuada de Professores de São José do Egito – PE	Claudete Leite Siqueira	Dissertação	2022
06	Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1o ano do Ensino Fundamental	Risocleide Aparecida Maria da Silva	Dissertação	2023
07	Políticas e Programas de Alfabetização: o Programa Criança Alfabetizada em uma escola do agreste de Pernambuco	Manuela Menezes Rocha e Franciewely Fatima da Silva.	Artigo	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A pequena quantidade de produções acadêmicas acerca do PCA chamou atenção, uma vez que o programa existe no estado desde 2019, porém cabe ressaltar que no ano de 2020 o programa ficou suspenso pelo Decreto nº 48.830 de 18 de março de 2020 que tratava das medidas provisórias do enfrentamento da COVID 2019. Em 2021, o programa foi restabelecido, mas apenas com as formações de professores de modo remoto/on-line, o que pode ter contribuído para um número pequeno de produções acadêmicas sobre o tema.

Após a leitura dos trabalhos encontrados, organizou-se a sequência das análises dos mesmos a partir dos artigos seguindo a ordem cronológica das publicações, o mesmo foi realizado com as dissertações de mestrado. Não foi encontrada nenhuma publicação de tese de doutorado até a data de fechamento desta pesquisa.

O artigo intitulado: “O lugar da educação infantil no programa criança alfabetizada” foi apresentada pela Mestra em Educação, Karla Wanessa Carvalho de Almeida no XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste- Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que aconteceu em Salvador/BA em 2020.

Nesse artigo, a autora analisa os discursos presentes no Programa Criança Alfabetizada identificando em que medida, a inserção da Educação Infantil impacta o objetivo do programa em alfabetizar todas as crianças até o 2º ano. Nesse sentido, suas problemáticas sustentam a

discussão de que o “Programa Criança Alfabetizada” opera traduzindo as concepções de alfabetização do Currículo de Pernambuco postas no Manual do(a) professor(a) e se materializam nas práticas de ensino propostas e no material didático do(a) estudante.

Desse modo, a autora compreende como positivo os lugares e sentidos atribuídos às crianças, suas infâncias e sua educação que são problematizadas no programa Criança Alfabetizada, pois segundo a mesma ele se ampara na perspectiva do diálogo que opera de modo integrado as epistemologias, ludicidade, metodologias e didáticas, que estão presentes no Currículo de Pernambuco.

Outro artigo encontrado com o título “Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) as iniciativas estaduais” foi publicado pelos autores: Alexsandro da Silva, Islayne Barbosa de Sá Gonçalves e Solange Alves de Oliveira Mendes, publicado na Revista “Olhar de Professor” em 2022.

Nesse artigo os autores se debruçaram acerca das proposições dos documentos oficiais que tratam da alfabetização em nível nacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e documentos estaduais como o Currículo de Pernambuco e as orientações para alfabetização do PCA. Nesse sentido os autores concluíram que os documentos oficiais nacionais trazem concepções teórico-metodológicas e ideológicas tradicionais de alfabetização enquanto o Currículo de Pernambuco e as orientações do PCA, mesmo se antagonizando em alguns aspectos, como na influência da terceira via no PCA, eles trazem uma proposta de alfabetização epistemologicamente ancorada na perspectiva do letramento.

O artigo intitulado “Políticas e Programas de Alfabetização: o Programa Criança Alfabetizada em uma escola do agreste de Pernambuco” foi publicado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) em 2023, pelas autoras. Manuela Menezes Rocha e Franciewely Fatima da Silva.

Esse artigo teve como objetivo analisar a implementação do PCA numa escola do agreste pernambucano em 2019 no ciclo de alfabetização. As pesquisadoras traçaram o perfil de desenvolvimento do programa e seu impacto no ambiente escolar, como ele foi recebido pelos sujeitos envolvidos e como essa política se articulou com outras políticas de alfabetização que já existiram no Brasil até aquele período. As autoras chegaram à conclusão de que o programa estabelecia relação com essas outras políticas na tentativa de erradicar o analfabetismo no país.

A dissertação intitulada: “Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita”, da autora

Islayne Barbosa de Sá, foi defendida em dezembro de 2021 pelo Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, polo Caruaru.

Nesse trabalho a autora investigou as concepções teóricas e as orientações metodológicas para a alfabetização de crianças presentes no Programa Criança Alfabetizada. Sua análise resultou na conclusão de que a proposta pedagógica do programa está fundamentada em uma perspectiva construtivista, conciliando contribuições de diferentes áreas do conhecimento envolvendo a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica a partir do letramento.

Os dados da sua análise também evidenciaram que outras perspectivas ideológicas e epistemológicas integram a política educacional, a partir da concepção gerencialista da educação que numa parceria com o terceiro setor (Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum) interferem no processo de formação continuada docente e na aquisição da leitura e escrita avaliada via avaliação de fluência no início e no final do ano letivo e via avaliação escrita de larga escala. Essas perspectivas, que não estão presentes nos materiais complementares, confrontam-se diretamente com a perspectiva teórica assumida neles.

A dissertação intitulada: “O Programa Criança Alfabetizada e a Formação Continuada de Professores de São José do Egito – PE” escrita por Claudete Leite Siqueira foi defendida pelo Programa de Pós Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - PPGFPPI – da Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina/PE, em dezembro de 2022.

Neste trabalho a autora analisou o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores na cidade de São José do Egito/PE com o objetivo de identificar como estava se dando esse processo no âmbito do PCA. A partir das análises dos documentos oficiais do programa e do programa que serviu de inspiração para o PCA, o PNAIC, bem como de posse dos questionários realizados com os docentes, a autora chegou à conclusão que era necessário investir numa formação continuada que garantisse o mínimo de condições dos docentes poderem articular teoria e prática no contexto escolar e como sugestão a mesma sugeriu que as formações continuadas priorizasse o trabalho com sequências didáticas que envolvesse a alfabetização.

A autora também levantou a questão da necessidade de uma maior valorização profissional aos docentes no sentido de enxergá-los como sujeitos históricos que fazem histórias e não podem ficar presos apenas às situações didáticas que são impostas nas formações do programa, onde suas qualidades enquanto profissionais fossem levadas em consideração.

No trabalho dissertativo intitulado “Implementação do Programa Criança Alfabetizada (PCA): efeitos sobre o trabalho docente na rede municipal de Pannels-PE” produzido pelo autor

Eduardo Federizzi Sallenave pela Faculdade de Educação (FE), no Programa de Pós Graduação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB), em 2022.

Sallenave (2022), buscou compreender com sua pesquisa quais eram efeitos que o PCA causava no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes, para tanto enviou um questionário on-line aos professores do 1º e 2º ano da rede municipal de Panelas tendo como base os cinco eixos estruturantes do programa, sendo eles: Fortalecimento da gestão; Formação de gestores e professores; Incentivo às escolas; Avaliação das aprendizagens e Mudanças no ICMS socioambiental.

A última pesquisa dissertativa encontrada no levantamento desta pesquisa foi o intitulado, “Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental” foi escrito por Risocleide Aparecida Maria da Silva apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea (PPGE) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2023.

Nessa pesquisa, Silva (2023) investigou como as formações continuadas do PCA estavam sendo materializadas nas práticas de ensino que envolviam a aquisição da leitura e da escrita nas turmas de 5 anos da educação infantil e nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para aquisição dos dados, a pesquisadora utilizou a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Após as análises dos materiais, Silva (2023) chegou à conclusão de que mesmo sendo ofertado nas formações continuadas reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, os(as) professores ainda utilizam de práticas tradicionais reduzindo o conhecimento do leitor ao reconhecimento das letras e do seu valor sonoro, sem levá-los a compreender o uso social da leitura e da escrita. A autora observou também que muitas dessas práticas fazem parte do conhecimento prévio que os(as) professores(as) têm do processo de alfabetização, advindo de outros tempos e espaços profissionais.

A partir da análise dos questionários, o pesquisador chegou à conclusão de que o Programa é bem recebido pelos(as) docentes em todos os seus eixos estruturantes, especialmente os que tratam das avaliações externas, do programa de bonificação/ premiação e do fortalecimento da gestão escolar. Sallenave (2022), relata que os(as) docentes acreditam que a forma como o programa está estruturado contribui para a melhoria do trabalho na sala de aula e que as avaliações externas auxiliam na construção de uma meta pedagógica, o da aprendizagem dos estudantes. A questão da premiação é vista com bons olhos pelos(as) docentes, pois segundo o pesquisador, incentiva os mesmos a se dedicarem mais às atividades

pedagógicas e a melhoria do ensino. Em relação ao fortalecimento da gestão, os professores acreditam que o programa aproxima a gestão escolar dos professores alfabetizadores, pois o gestor(a) precisa compreender o processo de alfabetização.

Nos artigos e dissertações analisados, foi observado que a questão da alfabetização e seus diferentes pressupostos teóricos e ideológicos estão presentes nas políticas de alfabetização, sob o pretexto de ofertar educação de qualidade e/ou erradicar o analfabetismo no Brasil, oportunizando a alfabetização na “idade certa”.

Os trabalhos pesquisados não apontam o PCA como uma política desnecessária à educação, pelo contrário, embora alguns autores apontem contradições entre a concepção de alfabetização posta nos materiais didáticos e de orientação, os mesmos não colocam o programa como uma política desnecessária.

A maioria dos trabalhos concordam que o programa apresenta uma estrutura pré estabelecida de formação continuada para os docentes e que precisa ser aplicada na sala de aula do modo como é transmitida refletindo diretamente na prática de ensino do (a) professor (a) da educação infantil (4 e 5 anos) e do ciclo de alfabetização, o que leva a crer que tais formações continuadas necessitam ser investigadas e analisadas constantemente para que sejam aperfeiçoadas.

A pesquisa de Sá (2021) apresenta questões relacionadas às disputas ideológicas que estão presentes no PCA, no que se refere à concepção de alfabetização, no qual de um lado aparece elementos do currículo de Pernambuco voltado ao letramento e ao construtivismo e por outro lado interferências de organizações sem fins lucrativos como institutos e fundações que terminam ditando o caminho que precisa ser percorrido pelo(a) professor(a) para que o estudante tenha bons resultados.

Como política recém criada no estado de Pernambuco, sendo aplicada de fato sem interrupção a partir de 2022, ela precisa continuar sendo investigada para melhorar o nível de coerência e consistência quanto a sua implementação e resultados a partir do cotidiano escolar, como afirma Camargo (2018, p. 02) quando diz que “é necessário desenvolver análises sistemáticas sobre o que vem sendo produzido pelas pesquisas neste campo”. Desse modo, compreende-se que o campo das políticas educacionais e especialmente desse programa precisa estar em constante movimento de investigação e análise.

O processo de formação continuada do PCA tinha como foco até 2022 uma única disciplina atendendo a partir de 2023 também matemática. As temáticas das formações continuadas giram em torno dos seguintes temas: A avaliação de fluência leitora de entrada (diagnóstica) realizada no início do ano letivo; a avaliação de fluência leitora e a avaliação

escrita realizada no final do ano letivo; a proposta curricular de Pernambuco e o acompanhamento mensal da evolução das turmas via instrumentais de monitoramento.

Diante dos pressupostos aqui apresentados acredita-se que a **relevância** desta pesquisa se dá pela necessidade da análise crítica acerca do PCA e suas contradições que aparecem nos seus textos normativos, perspectivas teóricas, metodológicas e pela falta de autonomia que o(a) professor(a) vem tendo no desenvolvimento do seu trabalho na sala de aula.

Outro ponto **relevante** foi poder investigar o objeto real *in lócus*, na escola, uma vez que seus profissionais não participaram da construção do documento do programa, sendo uma política verticalizada e eles a estão executando nas salas de aulas. Sendo uma política estadual pensada para os municípios pernambucanos, cada local tem suas especificidades e pode ter formas de interpretá-las. Em São Lourenço da Mata/PE essa é uma pesquisa pioneira, uma vez que não há conhecimento nas fontes analisadas que exista outra pesquisa que trata do PCA no município.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa com o suporte de Minayo (2009), Triviños (2011), Gamboa (2012) e outros teóricos, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, envolvendo análise dos textos oficiais, revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. Consideramos que para haver possíveis mudanças no objeto pesquisado que trata do ser social se faz necessário nos aliarmos às ciências sociais como instrumento indispensável para a análise das estruturas e resolução dos problemas que as compõem (Saviani, 2010).

Na investigação qualitativa os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar as hipóteses que foram construídas previamente, e sim buscam as abstrações que são construídas à medida em que os dados particulares vão sendo recolhidos e agrupados (Bogdan e Biklen, 1994). Ou seja, são os dados agrupados da pesquisa que vão construindo o resultado e não fatores isoladamente.

Para Gamboa (2012), investigar significa buscar algo a partir de vestígios deixados por ele, sendo assim o caminho percorrido a partir desses vestígios com um método específico e bem escolhido nos permite chegar ao objetivo, mas são os vestígios deixados por esse objetivo que vai orientar o tipo de processo/ método que o investigador vai utilizar.

Desvelar o objeto de pesquisa na sua totalidade, permite ao pesquisador analisá-lo por diferentes ângulos, o que pode mostrar realidades e intencionalidades implícitas no campo das políticas educacionais, por exemplo, e são os métodos e metodologias utilizadas que irão auxiliá-lo nessa caminhada investigativa. Neste sentido, Gamboa (p.26, 2012), ressalta que:

Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de

caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância.

Por esse motivo, houve a opção pelo método do materialismo histórico dialético, bem como autores que dialogam com o objetivo geral e específicos para que se possa compreender a realidade das práticas pedagógicas docente e evidenciar como tais práticas diante das cobranças do tempo histórico atual não são sinônimos de sucesso escolar, nem de qualidade educacional muito menos de valorização do trabalho docente.

Para isso, se faz necessário levar em consideração que o sujeito da pesquisa e o objeto pesquisado fazem parte do mesmo tempo histórico e que nessa relação estão ligados não sendo o pesquisador um sujeito neutro. Gamboa (2012, p.45) ressalta que:

O sujeito e objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação por meio de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas.

Quando o pesquisador se debruça acerca de determinada política passa a compreendê-la de tal modo que o permite ter subsídios para indicar possíveis transformações, orientações ou motivos pelos quais a política pode ser extinta. Como a maioria das políticas públicas são construídas em arenas de disputas hegemônicas e ideológicas é importante conhecê-las em profundidade, pois elas podem contribuir para romper com estruturas que colocam as classes que estão em situação de desigualdade de direitos e falta de acesso aos bens que dignificam a vida humana, numa outra lógica social, o que não é fácil no sistema capitalista, mas não é impossível.

Foi utilizado a análise documental com o objetivo de levantar os documentos específicos que tratam do objeto de pesquisa, como textos oficiais, leis, normativas, decretos, memorandos entre outros. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa apresenta certas vantagens por ser fonte de dados que ao mesmo tempo que é rica é estável, permite uma leitura aprofundada dos documentos que existem a certo tempo, sendo necessário ao pesquisador fazer o recorte temporal que quer pesquisar para compreender todo o contexto sócio-histórico que envolve aqueles dados.

Nessa análise foi realizada um levantamento dos documentos que contribuem para a problemática da pesquisa, bem como outros documentos oficiais como a Lei 9.493/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), O plano Nacional de educação (PNE), Lei 13.005/2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Organizador Curricular de Pernambuco, entre outros.

Desse modo, é importante perceber as relações hegemônicas, ideológicas e de poder que influenciam a construção das políticas educacionais de alfabetização voltadas atingir metas estabelecidas e têm reorganizado o trabalho pedagógico do(a) docente ditado pela cultura da performatividade, uma vez que os mesmos têm sido responsabilizados a partir das cobranças por eficiência e eficácia nas avaliações de Língua Portuguesa.

Essas políticas com focos específicos não são novas no contexto educacional brasileiro e por esse motivo também foram analisados outros documentos oficiais de outros programas de alfabetização como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013), Programa Mais Alfabetização (PMALFA, 2017), Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) com o Programa Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023).

Também foi realizada revisão bibliográfica visando alicerçar toda a pesquisa em constante diálogo com os dados empíricos, desde a pesquisa do “estado da arte” até a apropriação dos textos: livros impressos e digitais, artigos científicos e manuscritos. Este procedimento exige muito cuidado e atenção no desenvolvimento dessas atividades de pesquisa como leitura, análise e interpretação do material (Gil, 2008).

Essa revisão se deu a partir dos textos que tratam da compreensão do contexto histórico do surgimento do Estado Moderno Capitalista neoliberal, da Nova Gestão Pública, da Gestão por Resultados, da avaliação em larga escala, da cultura da performatividade, do trabalho educativo, a concepção de política pública e as diversas políticas de alfabetização, desde o governo federal (2013-2023) até a política estadual do PCA e nas análises das entrevistas semi estruturadas de campo.

Foram utilizadas diversas leituras pertinentes à pesquisa em Marx e Engels sobre o método do materialismo histórico dialético (2005, 2007), Marx (2008, 2011, 2013), Kosik (1978) entre outros autores. Em Mészáros (2011, 2015), Hermida e Lira (2018) e outros autores, sobre o contexto histórico e a concepção de Estado moderno neoliberal com suas transformações ao longo da história recente do Brasil e do mundo para se manter vivo dentro do sistema capitalista.

Em relação ao Estado e a influência das classes e dos grupos dominantes na construção das políticas educacionais que tem importado modelos gerenciais das empresas privadas sob agenda neoliberal que têm fomentado a gestão de resultados e a cultura da performatividade, houve diálogos pautados em Hermida (2008, 2018), Ball (2002, 2005, 2010, 2012), Freitas (2012, 2014, 2018) Lira e Marques (2019) Dardot e Laval (2016) e Oliveira (2010, 2014, 2015, 2017).

As contribuições de Silva (2021, 2022) e Saviani (2007, 2010, 2012, 2021), acerca da concepção de educação e trabalho pedagógico serão referências importantes, sobretudo, por trazer à luz do conhecimento as questões que estão articuladas com a influência neoliberal no trabalho educativo e sua precarização, assegurando a percepção do movimento real do objeto de pesquisa, o PCA.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora municipal do PCA, dois gestores escolares e três professoras do 2º ano do Ensino Fundamental em **duas escolas** municipais de São Lourenço da Mata. As entrevistas levaram em consideração aspectos da pesquisa que aparecem nos objetivos específicos e outras questões que foram surgindo durante as entrevistas.

Foi levado em consideração as dimensões éticas que envolvem esses momentos na utilização do instrumento entrevista: a apresentação, a menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e de sigilo e conversa inicial ou aquecimento (Minayo, 2009). São questões éticas que precisam ser levadas em consideração no ato da entrevista. Bem como sujeitar a pesquisa ao Comitê de Ética por se tratar de pesquisa com seres humanos.

As pesquisas foram gravadas em gravador portátil e disponibilizadas aos participantes para assim garantir fidedignidade nas transcrições evitando que a pesquisa tomasse caminhos tendenciosos, embora haja muito da vivência do pesquisador no trabalho. As mesmas foram transcritas a partir das normas para transcrição de textos orais em Pretti (1999) que apresenta orientações de como transcrever a língua falada em língua escrita, respeitando seus marcadores linguísticos e suas especificidades que expõem expressões e sons produzidas na oralidade. A interpretação dos sentidos dos textos orais produzidos nas entrevistas foi realizada e fundamentada em referências bibliográficas e documentais, a partir das categorias que ficaram em evidência nos posicionamentos e na forma de cada um vivenciar o PCA.

A pesquisa foi um estudo de caso em duas escolas municipais. Para Triviños (1987, p.133) “O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Nesse caso, como foi investigado o mesmo programa nas duas escolas pode-se dizer que é um estudo multicaso.

O **critério** para a escolha das escolas foi a partir das notas divulgadas pelo SAEPE referente a avaliação em flu dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de 2022 em língua portuguesa, divulgado em outubro de 2023, conforme consta no Portal da Secretaria Estadual

de Educação² e na página do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)³. Após analisar esses resultados escolhemos uma escola que obteve nota abaixo do rendimento no SAEPE e outra com alto rendimento. Nessas duas escolas a finalidade da pesquisa foi a mesma: analisar como os sujeitos envolvidos (coordenadora municipal, gestores e professores) percebem o PCA e Investigar as possíveis consequências da Gestão por Resultados no desenvolvimento do trabalho docente.

Sobre o estudo de multicaso, Triviños (2011, p.52) afirma que “sem a necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações, etc. Trata-se então de Estudos multicasos com o mesmo objetivo, aumentando o raio da pesquisa e a profundidade dos seus resultados.

Esse trabalho não pretende se colocar contra a alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental, mas denunciar que focar a prática pedagógica apenas em uma ou duas disciplinas, faz com que o processo educativo deixe de ser desenvolvido de forma ampla, uma vez que outras áreas do conhecimento sistematizado são postas como coadjuvantes sem um aprofundamento necessário quando poderiam estar integradas no processo de ensino-aprendizagem tendo as práticas sociais como base desse processo, pois elas são elementos que colocam a sociedade em movimento, produzindo história mediante relações complexas e contraditórias e propor um trabalho pedagógico baseado na pedagogia histórico-crítica que não limita o papel do(a) docente colocando-o numa posição de contribuir com a formação integral dos seus estudantes, num trabalho pedagógico livre das amarras de determinados programas que nas últimas décadas estão sempre sendo modificados.

2.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Esta pesquisa traz como arcabouço teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, porque ele permite conhecer e explorar o objeto de pesquisa em profundidade e assim compreender sua totalidade, o movimento real desse objeto e suas capilaridades, trazendo à tona sua essência para que seja possível se chegar à síntese da pesquisa. Marx faz uma análise crítica acerca da sociedade burguesa moderna capitalista e a luta de classes marcada pela desigualdade

² Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/secretaria-de-educacao-e-esportes-divulga-resultados-do-saepe-2023/> acesso em 14 de abril de 2024

³ Disponível em: [Pernambuco Avaliação e Monitoramento da Educação Básica](#) acesso em 14 de abril de 2024.

entre quem detém os meios de produção e quem oferece a mão de obra através do trabalho, isso coloca o sistema capitalista como um sistema excludente contraditório e dotado de crises.

Desse modo, no materialismo, a inter-relação entre teoria-método-técnicas/instrumentos constitui parte do percurso metodológico na formulação das dimensões que cercam o objeto e a teoria é compreendida como a “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto, 2011, p.21). Esse objeto é real, existe independente do pesquisador, por isso a investigação em profundidade permite ir além das aparências, onde a compreensão levará a formulação das categorias de análise.

Como essa pesquisa se trata de uma política educacional localizada num determinado tempo histórico com contradições e complexidades desde sua criação passando por seus textos normativos até sua efetivação na escola, o materialismo histórico e dialético permitiu compreender os processos políticos, ideológicos, econômicos e cultural que envolve essa política na sua totalidade, especialmente por trazer subsídios para investigar sobre as condições do trabalho pedagógico e dos seus significados no ciclo de alfabetização, a partir de um programa estadual desenvolvido na prática pelos(as) docentes.

Vale ressaltar, que o materialismo compreende a vida social como uma construção individual e coletiva do sujeito baseada numa certa concepção de sujeito integral, formado nos aspectos multidimensionais da vida humana – biológicos, psicológicos, sociais, históricos, etc. Essa concepção de formação entra em contradição com as diversas concepções de sujeito ideologicamente apresentadas pelo sistema capitalista, que ao longo da sua história foi se modificando, privilegiando determinadas áreas do desenvolvimento dimensional do sujeito, como a cognitiva amparada na teoria do capital humano de Theodore Schultz (1971). Essa questão também é tema das lutas sociais da classe trabalhadora, sobretudo no campo da educação.

Para Schultz (1971), a educação é o meio pelo qual se investe no homem para produzir melhor na sociedade capitalista, nesse sentido, o investimento em conhecimento sistemático regulado pelos interesses do mercado no sujeito voltaria com qualidade no desenvolvimento das atividades individuais desse sujeito na economia, o que centra na capacidade individual de cada um e no seu desempenho escolar o êxito no mundo do trabalho, essa não é a perspectiva de educação defendida aqui.

Essa concepção de educação termina limitando o desenvolvimento global do indivíduo e reforçando as desigualdades sociais e limitando o trabalho pedagógico docente uma vez que a classe dominante detém o acesso a determinados espaços escolares que treinam cognitivamente

seus indivíduos para o mundo do trabalho que as classes populares não têm acesso ao mesmo tempo que nega a formação integral e coloca a responsabilidade do sucesso profissional e social sob o indivíduo.

Segundo Duarte (2021), a questão da formação integral do homem precisa extrapolar os muros da escola, para além da educação formal, combinando aspectos das práticas sociais que envolvem uma sociedade que pretende romper com o modelo de formação humana capitalista, formando um sujeito pleno de direitos e deveres comuns a todos com a acesso igualitário aos bens produzidos e aos conhecimentos sistematizados.

É nessa perspectiva de formação humana que está centrado o materialismo histórico dialético, o que nos permite refletir como serão os jovens das classes populares no futuro se o sistema capitalista, a partir da teoria do capital humano, continuar ditando as regras da educação supervalorizando apenas aspectos do desenvolvimento cognitivo e individualista desses jovens. Pois, para essas classes o desenvolvimento cognitivo também tem sido limitado a apreensão de determinadas competências e habilidades que serão cobradas nas avaliações padronizadas.

Essa tese defende um tipo de formação do sujeito que é a omnilateral, ou seja, para todos os lados e direções, plena, em todas as dimensões da vida humana que vai na contramão da pesquisa de formação delineada pela influência neoliberal na escola pública, a partir de mecanismo que visam o resultado e não o processo. A formação omnilateral possibilita ao docente realizar seu trabalho numa outra perspectiva, a crítica, que segundo Saviani (2021, p.158) “o que é de interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. Partindo desse princípio o ato de educar pode ser libertador tanto para educadores quanto para educandos.

Neste sentido, Duarte (p. 48, 2021), ressalta que “a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia”, o que vai na contramão da proposta apresentada pela escola capitalista tecnicista ancorada principalmente em Schultz.

É importante destacar que a análise realizada, em linhas gerais, acerca da concepção de formação humana que cabe nesta pesquisa está associada ao tipo de trabalho pedagógico docente que se defende aqui, ancorado nas premissas do materialismo histórico-dialético, traz contribuições para compreender o papel do docente diante da realidade social dos indivíduos, dotada de lutas e contradições. Neste sentido, torna-se necessário ampliar a compreensão em Marx acerca do conjunto de conceitos que envolve estudar o ser humano e as condições materiais nas quais estão postos.

Vale destacar que as categorias ontológicas do marxismo são históricas e transitórias e elas não determinam o objeto de pesquisa, ao contrário, ao estudar o objeto vão sendo reveladas, uma vez que essas categorias fazem parte da constituição do ser social e suas práticas reais. Como a categoria da dialética, por exemplo, que ao contrário da concepção Hegeliana, que deposita no pensamento a forma primeiro do modo como o homem age na materialidade das coisas, Marx expõe que é na vida real que ela se manifesta sendo transposta para o pensamento e sendo nele compreendida e interpretada.

É na dialética que a dinâmica das interações e contradições sociais ficam evidentes, para Gamboa (2012, p.38) “a dialética é o processo de construção do concreto do que se foi pensando, a partir do concreto real, ou seja do objeto”. Nesse caso o concreto vem ser a síntese, ele é o resultado e não o ponto de partida daquilo que se está investigando.

Para compreender o concreto real é necessário dialeticamente diferenciar suas particularidades do concreto pensado. Desse modo, Gamboa (2012) explica que para ter uma maior compreensão da dialética deve-se distinguir o concreto real do concreto do pensamento, pois o concreto do pensamento está relacionado ao conhecimento que temos acerca do concreto real ou seja do objeto na sua materialidade.

Cabe destacar que não existe um único conceito para dialética, nem mesmo a dialética marxista se manifesta diante dos pesquisadores/teóricos de uma mesma maneira, o autor acredita que atualmente haja mais divergências do que consenso entre os pesquisadores que estudam o método de Marx com relação ao peso que a dialética ocupa, quando se relaciona com a categoria central do próprio Marx: a contradição.

A contradição está posta como a unidade dos contrários, que estão em posições diferentes, mas que até certa medida uma se sustenta na outra, como é o caso do burguês que detém os meios de produção, mas que precisa da mão de obra para produzir suas riquezas. Isso não significa que essa relação, desigual na produção e distribuição dos bens materiais, é recebida passivamente pela classe que detém a mão de obra, existem correlações de forças que precisam cada vez mais ficar claras por quem é explorado no processo de produção.

Quando categorias ontológicas apresentadas pelo materialismo passam a ser explicitadas, desvelando a essência do objeto pesquisado, permite ao pesquisador compreender como elas são produzidas e reproduzidas nessa correlação de força com contradições próprias do sistema capitalista. Neste sentido, Demo (1987, p.86) ressalta que:

Fenômeno da contradição ou, em outros termos, do conflito. Aceitar que predomina na realidade o conflito sobre a harmonia e consensos [...] A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito [...] A realidade social é complexa e totalizante, conflituosa e dinâmica, transbordando a possibilidade de quantificação,

de classificação, de definição, de teste, etc. Não se explica por monocausalidades. Múltiplos são os fatores, embora alguns sejam sempre mais importantes que outros.

Neste sentido, é na dinâmica material das relações sociais que a contradição produzida pelos fenômenos tem a potencialidade de apontar outros caminhos para a “montanha que se quer alcançar”, a partir do concreto pensado. É por esse motivo que a pesquisa com base no materialismo histórico e dialético, busca na realidade uma superação do mundo real, apresentando uma outra realidade, mesmo que essa não seja infalível ou perfeita, pois toda teoria apresenta fragilidades não podendo se fechar em si mesma. Ainda sobre o método materialista, Moraes (2014, p.96) faz importantes considerações, quando afirma que:

O método materialista dialético não pode ser entendido de forma mecânica, descompromissado com a superação do mundo material, utilizando-o de forma especulativa e não engajada numa práxis revolucionária, pois isso seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética.

Desse modo, o pesquisador precisa assumir o compromisso com a superação do que está posto nas relações e práticas sociais desiguais. Em se tratando do campo educacional se faz necessário superar as práticas educativas atuais ditadas pelo neoliberalismo que tem sufocado e precarizado o fazer pedagógico do docente ao mesmo tempo que nos discursos de políticos e representantes de organismos internacionais falam em educação de qualidade, mas qual é o tipo de qualidade e para quem ela se destina. Por isso, cumpre dizer que o compromisso com a pesquisa precisa atravessar o entendimento de que a ciência é um caminho que deve ser trilhado com rigor metodológico, produzindo verdades sobre determinada realidade, trazendo à tona a aparência das coisas, expondo sua essência. Nesse sentido, Masson (2007, p.109) ressalta que:

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particulares, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta facilmente negado, superado pela essência.

Para chegar à essência do objeto, Marx discorre sobre a importância de conhecê-lo na sua totalidade, captando o real, analisando suas inter-relações, suas capilaridades, avançando na pesquisa e na análise dos seus conceitos/abstrações. Por isso, a categoria totalidade é importante nessa pesquisa. Pois, ela contribui com a superação do superficial que está posto na aparência do objeto pesquisado. Em relação a categoria da totalidade Marx (2011, p.76) exemplifica da seguinte maneira:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc.

Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc.

Nessa passagem Marx evidencia como a totalidade vai sendo analisada na pesquisa marxiana, trazendo todas as nuances do objeto, sem isolá-lo das interações com o mundo real. O autor chama atenção para perceber que numa pesquisa menos atenta pode-se deixar passar detalhes que envolvem o objeto, aspectos relevantes na construção de uma verdade que gira em torno dos conceitos sobre ele que se materializa num determinado tempo histórico.

Segundo Kosik (1978), cada situação na sua essência transmite como ela é de verdade, toda a sua realidade com maior ou menor riqueza de detalhes. Por este motivo, uma situação ou um conjunto de situações pode ter maior ou menor explicação de como realmente é. Assim, a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real e, ainda, de distinguir aquilo que é essencial daquilo que é secundário, assim como o sentido objetivo daquela situação ou de um conjunto de situações. No caso desta pesquisa, isso dá a direção para a definição de política educacional de alfabetização nos moldes atuais, orientada ideologicamente pela gestão de resultados influenciada pela cultura da performatividade que vem sendo implantada nas escolas brasileiras desde 1990.

Outra categoria ontológica importante no método marxista é a hegemonia que explicita as articulações que uma determinada classe social faz para se manter no poder, na ponta do acúmulo de capital/riqueza e interesses. Marx e Engels em *A ideologia Alemã*, reconhecem que as ideias dominantes em uma sociedade são as da classe dominante, que expande seus valores como universais visando se manter na dianteira de todos os espaços de poder. Neste sentido Marx e Engels (2007, p.48) argumentam que:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material também dispõe dos meios da produção intelectual.

Sendo assim, o conceito de hegemonia está relacionado à predominância dos interesses, dos valores culturais, políticos e sociais de determinados grupos sobre outros, mas isso não significa que essa predominância se dá de forma passiva e pacífica. No conceito gramsciano de hegemonia está a dinâmica da luta de classes, em que se articulam diversos aspectos econômicos, políticos e ideológicos.

No Estado moderno capitalista acontece algo interessante e contraditório, o grupo hegemônico se estabelece não pela força, mas pela relação de compromisso que estabelece com os dominados, onde concessões de ordem econômico-corporativa são feitas, atendendo os interesses dos dominados, até certo ponto. Essas concessões, no entanto, não envolvem questões ideológicas consideradas essenciais pelo grupo hegemônico, o que não vai representar mudanças significativas na estrutura que está posta na divisão de classe, como por exemplo, na organização de políticas públicas imediatistas, que resolvem parte de um problema social.

Essas políticas organizadas pelos grupo hegemônicos atendem certos interesses dos grupos populares, mas não o bastante ao ponto de provocar mudanças sociais profundas, no máximo permite êxito de uma parcela da sociedade, tem-se exemplos no caso do Ensino Superior mediante algumas políticas como: o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) instituído pela Lei 10.260 de 12 de julho de 2001, no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 no primeiro governo Lula e a Lei 12.711/2012 de Cotas raciais do governo Dilma Rousseff, são políticas importantes que atendem as necessidades imediatas da sociedade, mas não resolvem o problema da desigualdade social.

Mesmo com as políticas públicas criadas para atender as demandas populares no acesso ao ensino superior no Brasil, os dados do último Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022⁴, apresentou que apenas 24,2% dos jovens de 18 a 24 anos conseguem chegar ao ensino superior e concluí-lo num universo de 22 milhões de jovens nessa faixa etária, naquele período da pesquisa.

O referido estudo mostrou que a desigualdade social é o maior fator que desafia esses indivíduos de chegar ao ensino superior, uma vez que sua maioria pertence às classes populares, isso mostra que existem outros aspectos sociais que precisam ser equacionados para que o acesso ao ensino superior seja igualitário, porém nem todas as concessões são dadas as classes

⁴ Ver resultado no site disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/censo-da-educacao-superior-3-em-cada-4-jovens-nao-tem-acesso-a-faculdade> acesso em 13 de março de 2023.

dominadas na negociação da permanência no poder das classes dominantes no modelo social vigente no Brasil.

Ainda no campo das políticas educacionais, no Brasil, essas concessões acontecem em determinados períodos muitas vezes não duram muito, por isso, existem tantas descontinuidades de programas e projetos que se tivessem as devidas continuidades com os devidos aprimoramentos, poderiam de fato representar mudanças significativas na estrutura social da classe dominada. Entre essas políticas descontínuas tem-se na Educação Básica a de alfabetização no âmbito do governo federal, pois a cada governo se constrói propostas diferentes com fundamentos ideológicos e pedagógicos diferentes.

Os grupos hegemônicos que assumem o poder político do Estado reconhecem a importância da alfabetização mesmo que com diferentes concepções, mas não criam condições permanentes de políticas de alfabetização sólidas, embora haja legislações sólidas no que se refere à garantia da alfabetização como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 e o atual Plano Decenal Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

Vale ressaltar mais uma vez que, embora esses grupos/classes façam algumas concessões aos grupos/classes dominados, não significa dizer que estão repartindo/dividindo o poder, isso acontece apenas para escamotear os conflitos de interesses e diluir movimentos sociais populares de reivindicações, pois não existe nas classes que estão no poder boa vontade genuína nas concessões. É importante dizer que isso também é resultado da correlação de forças da luta de classes que acontece. Em relação ao papel do Estado na manutenção do poder dessa classe dominante e as relações complexas dessa classe com os grupos subordinados, Gramsci (2007, p.41-42) ressalta que:

O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal...

... isto é o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis.

Embora que nas instituições do Estado moderno capitalista predominam os interesses dos grupos hegemônicos, num Estado com o regime de governança democrático como o brasileiro, ocorrem lutas que envolvem os grupos subordinados organizados (partidos políticos, sindicatos e associações entre outros). O regime democrático brasileiro é recente do ponto de vista histórico, nele lutas e movimentos contra hegemônicos se tornam possíveis e necessários para

que se inverta a lógica da dominação e se possa construir inicialmente um consenso, onde haja vontade popular da maioria da classe trabalhadora para se governar.

Ao trazer a questão da revolução que os movimentos contra hegemônicos podem trazer à sociedade moderna, não se pode deixar de citar nessa proposta de tese, uma das categorias ontológicas fundamentais do marxismo que é o trabalho. Segundo Marx (2013, p.326), “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. No caso da sociedade burguesa moderna, os processos de trabalho e suas tecnologias ganharam contornos excludentes porque apenas a classe dominante passou a ser detentora da propriedade privada e dos meios de produção, produzindo relações sociais, econômicas, políticas e educacionais desiguais com a classe trabalhadora.

O trabalho corresponde à evolução das forças materiais de produção e pode ser tomado como um ponto de partida histórico e dialético para se analisar, no caso desta tese, o trabalho pedagógico docente no ciclo de alfabetização. Histórico porque o trabalho pedagógico docente desenvolvido na sala de aula evidencia, juntamente aos conceitos ideológicos, as razões e os problemas educacionais que levam os governos a implementarem as políticas públicas educacionais.

O trabalho educativo do(a) professor(a) constitui o contexto da produção ou reprodução de determinados conhecimentos, sendo o educador, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica um profundo conhecedor do homem e das condições materiais que está, portanto, seu trabalho é a partir das práticas de ensino no chão da escola mediar sua transformação social (Saviani e Duarte, 2021).

Cabe ressaltar que, como os detentores do poder sabem dessa importância do trabalho docente, muitas vezes essa classe trabalhadora é alvo do descaso e da precarização/limitação de diferentes maneiras ocasionadas por grupos hegemônicos e dominantes. Esse trabalho docente é interessante porque ele é uma produção que não se separa do produtor. O conhecimento aprendido passa a fazer parte da formação do sujeito, e dependendo da concepção de formação trabalhada pelo(a) professor(a) esse conhecimento pode ser uma arma poderosa a favor ou contra as transformações sociais que sejam justas e igualitárias nas condições. Para Saviani (2012), a educação é trabalho não material, porque o produto produzido (conhecimento) não se separa da produção (processo de ensino-aprendizagem).

Nos dias atuais o(a) professor(a) tem utilizado sua força de trabalho em diversas demandas dentro e fora da escola, produzindo conteúdos/aulas para internet, elaborando provas, corrigindo atividades, desenvolvendo aulas presenciais, atividades lúdicas e “treinando” os

estudantes para as avaliações externas, buscando uma eficiência e eficácia exigida pelas transformações que a educação tem passado no Brasil, a partir do atual gerenciamento que traz no seu bojo ideários neoliberais que exige *performance* na execução do trabalho.

Esses ideários fazem parte das questões que a classe dominante não abre mão ao conceder, através de lutas e disputas, certos espaços para o grupo dominado na sociedade capitalista. A classe dominante busca reinventar o sistema capitalista a cada crise, sempre para obter vantagens econômicas, mas para isso precisa ter apoio político e da maior parte da sociedade. Sendo assim, é importante compreender como a categoria ideologia exerce papel fundamental aos interesses da classe dominante.

Vale ressaltar que, a ideologia ou ideologias não são típicas de uma classe social ou de grupos sociais específicos, embora Marx e Engels, a princípio as tenha colocado como pertencente a superestrutura que acomoda a classe dominante, outros estudiosos como Gramsci (2007), afirma que elites, minorias ativas, grupos de vanguardas criam estratégias para manter e difundir sua ideologia. Que “as ideias e opiniões não nascem espontaneamente na cabeça de um indivíduo”, foram organizadas em locais específicos com ideais definidos.

Ainda em Marx e Engels (2007), as ideologias são consideradas ideias sistematizadas do próprio homem daquilo que ele acredita, das suas representações da realidade, do seu processo de acúmulo histórico através das relações sociais e da consciência produzida no mundo real. Marx e Engels (2007, p.19) ressaltam que:

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e se, em toda a ideologia os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.

Desse modo, a consciência é produzida a partir da vida real do sujeito e nela ele produz as ideias sobre as práticas sociais enviesadas pelas crenças políticas, econômicas, religiosas entre outras. Porém, os autores nos mostram que a ideologia é uma consciência distorcida do que é a realidade, por isso é falsa.

Dito isto, compreende-se como Marx se debruçou na análise crítica da vida material, percebendo as nuances que permeiam as relações práticas da sociedade, sobretudo as relações de trabalho e desigualdade social imposta pelo capital. Essas relações refletem na forma como as pessoas vivem ou sobrevivem nesse modelo de sociedade. Neste sentido, Netto (2011, p.18) ressalta que:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame nacional, tornando-os conscientes, 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.

Uma pesquisa ancorada no materialismo histórico dialético, precisa levar em consideração o conhecimento historicamente acumulado acerca daquilo que está sendo proposto na fase da investigação, analisando determinado objeto a partir da sua totalidade, conhecendo sua dinâmica, sua forma, como ele existe na realidade concreta, num movimento que permite ao pesquisador chegar a exposição do que foi investigado construindo uma síntese que por ser histórica e provisória, apresentará limitações, e por isso necessitará ser revisitada sempre que necessário.

Sendo assim, o tempo histórico precisa ser analisado na sua totalidade, nas causas e efeitos dos acontecimentos que envolvem sujeitos políticos, instituições, ideologias e interesses sobre determinados temas que atravessam o objeto concreto no modo como ele vem se materializando. Sobre o assunto, Mézaros (2011.p.13) ressalta que:

Nesse sentido, história e estrutura no contexto humano estão sempre profundamente entrelaçadas. Em outras palavras, não pode haver nenhuma estrutura de relevância abstraída da história em seu curso dinâmico de desdobramento em que qualquer formação histórica concebível, nem pode haver história como tal sem estruturas associadas que carreguem as características estabelecidas essenciais da formação social determinada em questão. Ignorar, por quaisquer motivos, a substância inter-relação dialética de estrutura e história carregam consigo consequências nocivas à teoria.

Vale destacar que mesmo essa investigação se tratando de uma política educacional específica que é a do PCA, analisá-la na sua totalidade, neste tempo histórico, permite compreender se ela contribui ou não com a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e por quais motivos. A partir do materialismo histórico dialético, chegar ao concreto pensado é compreender o movimento dialético existente no mundo social que vai além da aparência do objeto, mergulhando no contraditório deles, das relações estabelecidas pelos diversos tipos de interesses que existem e disputam a formulação do pensamento sobre ele, mais que é na materialidade na compreensão da sua totalidade que se pode chegar a sua essência, o que realmente é, sobre o que realmente trata e quais são seus reais objetivos.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

Neste subcapítulo procurou-se discutir acerca de uma abordagem pedagógica que ao dialogar com materialismo histórico dialético aponte para o(a) docente possibilidades de

práticas de ensino contra hegemônica na luta pela oferta de uma educação que resista às investidas da agenda neoliberal. Essas investidas, na atualidade, têm se materializado na GR dos processos educativos e refletido no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com os estudantes limitando esses dois sujeitos, o primeiro no seu trabalho, o segundo na sua formação humana, neste sentido a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desponta como uma pedagogia possível a transformação das duas realidades.

No final da década de 1970, Dermeval Saviani apresentou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma teoria urgente em tempos de Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), num período que dominava a abordagem da Pedagogia Tecnicista. Por causa das censuras na educação, artes e outras áreas, impostas pelo governo militar e com as dificuldades econômicas que o país enfrentava, surgiram diversos movimentos populares pela volta da democracia, no caso da educação por pedagogias progressistas críticas e práticas de ensino que atendessem de fato os anseios das camadas populares e a emancipação humana.

Nesse contexto histórico, a PHC se apresentou como um tendência teórico-pedagógica que tem sua base no materialismo histórico-dialético, analisando historicamente as contradições existentes nas práticas sociais, nos movimentos e nas transformações que a sociedade vem passando. Neste sentido, Saviani (2011, p.119) ressalta que:

...concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado.

... A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história.

Pensar em educação nessa perspectiva é compreendê-la como oportunidade para o sujeito refletir sobre sua própria história, condição material e social, compreendendo o lugar que ocupa nela podendo intervir, mudar de opinião e tomar outros caminhos. Embora a educação conforme se conhece hoje tenha estado a serviço das classes dominantes durante tantos séculos, ela é mutável podendo ser utilizada a favor daqueles que sempre foram guiados pelas ideologias dominantes e a PHC contribui com essa mudança nos direcionamentos da educação.

A partir dessa compreensão, percebe-se que a PHC se inscreve no campo das teorias críticas que se contrapõem às teorias de educação hegemônicas que estão a serviço dos interesses da burguesia, em sua maioria. Segundo Saviani (2012), essas teorias têm como base

a luta por igualdade de acesso ao conhecimento sistematizado e a transformação da sociedade através da educação. O sistema capitalista ainda é produtor de desigualdade social e tem se mostrado incapaz de resolver as questões da produção da miséria nos países. Neste sentido Silva (2021, p.41) ressalta que:

Essa teoria crítica de Educação e de currículo a qual nós filiamos não aceita a continuação da miséria.
...as contradições e os desdobramentos da Revolução Industrial com o êxito do sistema capitalista ainda provocam enormes disparidades e problemáticas teóricas e políticas, que ainda necessitam de Marx e de alguns marxistas, para analisar e responder esta própria realidade.

Entre esses marxistas está Dermeval Saviani que apresenta na PHC a não conformidade em apenas denunciar as desigualdades de acesso ao ensino e o papel reprodutivo da miséria social que a escola capitalista neoliberal tem exercido. Para a PHC, a sociedade está em movimento e pertence a um contexto histórico que precisa ser investigado na sua totalidade, estando, portanto, em constante transformação, transformação essa que precisa estar relacionada aos interesses de toda a sociedade e não apenas da classe social dominante.

Desse modo, a PHC trata de adentrar nos processos pedagógicos vigentes reconstruindo suas características objetivas, uma que percebe que na sociedade esse movimento se dá pela relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e a natureza e que são nessas relações que vai se tornando homem.

Para Saviani (2011), a educação é o ato de produzir de forma direta e intencional em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente e o valor da educação está na promoção do homem aos saberes mais elaborados, quando atingida a catarse, neste sentido a educação não acontece sem preceitos e orientações dotadas de ideologias seja de qual for a corrente de pensamento e por isso, ela é um bem importante a luta de classes.

Desse modo, a sociedade precisa determinar objetivamente o conhecimento que será produzido através da educação, mas não um conhecimento alienante que atende os interesses de uma classe social, como é no caso da educação neoliberal, mas um conhecimento que promova a formação integral do sujeito, mas que para isso o educador tenha autonomia no seu trabalho educativo, pois ele contribuindo com essa formação dos sujeitos.

Cabe ressaltar que essa corrente teórica traz elementos da psicologia histórico-cultural iniciada pelo pesquisador Lev Vygotsky. A psicologia histórico-cultural traz influência do materialismo histórico-dialético, compreendendo em Karl Marx que a vida material é histórica e está em constante processo de mudança e em construção a partir das relações sociais. Ou seja, Vygotsky (1999) afirma que é nas relações sociais que o sujeito vai se tornando homem, se

humanizando, desenvolvendo habilidades tipicamente humanas e a formação do psiquismo ocorre por meio processo dialético entre a objetivação, apropriação e o processo historicamente construído.

Neste sentido, a psicologia histórico-cultural chama a atenção para o desenvolvimento global do sujeito que para se tornar homem na sua totalidade, as dimensões da formação humana como a social, política, biológica, histórica e cultural precisam ser levadas em consideração no processo educacional, que converge com o ponto de vista da PHC.

Neste caso, a aprendizagem acontece na interação entre os sujeitos, pois quando se pretende promover o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento é importante compreender o estudante como um ser social e histórico para que possa ser proporcionado uma sua formação integral para o exercício da cidadania plena e crítica.

A psicologia histórico-cultural, sendo um dos marcos teóricos que influencia a PHC, contribui para que a mesma desponte como uma teoria que busca atender as demandas de uma educação crítica com formação integral. Essa mesma teoria pedagógica também permite aos profissionais da educação maior liberdade de trabalho pedagógico uma vez que não pretende amordçar as práticas pedagógicas, pois contribuir para formação global do sujeito requer trabalhar com o máximo de conhecimento científico respeitando os níveis de desenvolvimento maturacional do sujeito e não apenas focando em determinadas áreas do desenvolvimento humano.

Neste sentido, sendo da natureza da educação a presença do(a) docente, o mesmo terá o papel de mediar a aquisição do conhecimento pelo(a) estudante. Na PHC o trabalho educativo do professor(a) é considerado como trabalho não material, pois pressupõe a presença de quem produz e de quem consome ao mesmo tempo, o que torna indispensável a figura desse profissional no processo educativo.

Vale ressaltar que para a PHC a prática educativa do professor tem um sentido político, na qual o processo de ensino-aprendizagem não se dá de forma aleatória descompromissada e sim precisa ser objetiva, o que não tem acontecido com as práticas educativas ultraliberais que tem castrado a ação docente para fins da formação integral dos (as) estudantes uma vez que tem limitado esses docentes ao cumprimento de programas curriculares pré definidos para preparar mãos de obra para o mercado de trabalho, empobrecendo a aquisição do conhecimento, como afirma Duarte (2022), apenas baseado na vida cotidiana e nas aparências das coisas, dando ênfase a um desenvolvimento cognitivo que vai atender as necessidades do Mercado.

Tendo a prática social como ponto de partida e chegada do processo educacional, a PHC desenvolve seu método identificando como a prática social está posta no tempo presente, em

seguida identifica quais são os problemas que estão presentes nessas práticas e que precisam ser trabalhados pela escola atrelado aos conhecimentos científicos. Para Duarte, (2022, p.59) “os conhecimentos científicos referem-se à natureza e à sociedade, o que inclui as relações entre ambas”, o que reforça a necessidade de uma estruturação do currículo escolar de modo que permita a classe social popular que está na escola pública desenvolver a consciência crítica do mundo para que assim possa atuar ativamente nele. Saviani (2012), apresenta a organização metodológica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula divididos em cinco passos que se complementam entre si sendo eles:

- a aproximação do objeto do conhecimento e suas características estruturais, levando em consideração aquilo que os estudantes sabem sobre aquele conhecimento, elevando o grau de conhecimento sobre o objeto.
- Para se elevar o conhecimento é importante que haja a problematização, contextualizando criticamente o objeto da forma como está posto pelas teorias hegemônicas, detectando as questões que precisam ser resolvidas passando do conhecimento da aparência do objeto a sua essência.
- No terceiro passo os estudantes vão se apropriar instrumentalmente do objeto do conhecimento que está sendo estudado, nesse momento é importante o professor disponibilizar aos estudantes o máximo de recursos pedagógicos para que eles possam conhecer a fundo o objeto.
- Quando os estudantes passam do conhecimento da aparência do objeto a sua essência, eles chegam ao ponto da catarse que na perspectiva gramsciana é “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, (Gramsci, 1978, p.53) apud Saviani (2012). Nesse momento os estudantes aprendem sobre aquele conhecimento, podendo ter a capacidade de superá-lo formulando novos conhecimentos.
- Por último, os estudantes, apropriados do conhecimento, têm o poder de síntese, chegando ao ponto de onde partiu, a prática social, instrumentalizados de saberes que podem ser capazes de transformar a sociedade e superar as problemáticas produzidas pela sociedade capitalista ultraliberal.

Desse modo, é importante pensar em políticas educacionais que levem em consideração o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir da PHC para que desse modo a educação venha contribuir com a transformação da sociedade capitalista individualista e excludente numa sociedade mais justa com oportunidades iguais para todos os seres humanos.

Essas políticas também precisam levar em consideração a autonomia do trabalho educativo desenvolvido pelos professores no processo escolarização tendo a PHC como abordagem pedagógica possível que oportuniza um processo de humanização desenvolvendo todos os aspectos do ser humano passando pelo cognitivo, afetivo, político, físico e biológico,

aspectos que estão presentes nas práticas sociais. Saviani (2014, p.16) ressalta que “nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social e a educação, portanto, como uma mediação no interior da prática social”.

Neste sentido, o materialismo histórico dialético contribuiu com a construção de uma proposta pedagógica que apresenta solidez na sua execução na educação sob o princípio de que o trabalho educativo possibilita transformações sociais capazes de romper/combater o avanço neoliberal sobre a educação e a sociedade formando cidadãos plenos e conscientes e prontos para lutar por mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais que atendam a todos os indivíduos sociais.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DO ESTADO E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: NOVA GESTÃO PÚBLICA, AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE.

Neste capítulo será discutido a partir das revisões bibliográficas e documentais, como o Estado Moderno Liberal veio ao longo da história se ajustando às transformações do sistema capitalista, isso se deu por causa das crises históricas desse sistema. Essas crises trouxe o Estado Moderno ao atual modelo econômico, o ultraliberal, no qual reformas no âmbito do seu aparelho estatal foram realizadas, no caso do Brasil, fortemente a partir da década de 1990, na gestão do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) até os dias atuais na gestão do Presidente, Lula (2023-2026).

Nessa breve contextualização histórica, o objetivo não será analisar em profundidade as questões relacionadas ao surgimento do Estado e suas funções, mas ao surgimento do Estado Moderno Capitalista Neoliberal, especificamente no campo das políticas educacionais. Tentando compreender o movimento contraditório ideologicamente falando que esse Estado faz quando teoricamente nos seus documentos oficiais, no que se refere a educação, defende a oferta da mesma de qualidade para um formação integral dos sujeitos e ao mesmo tempo que institui, via documentos oficiais, estratégias de intervenção, monitoramento e controle do processo educacional por meio das avaliações em larga escala, em disciplinas específicas, que não contempla a formação integral dos(as) estudantes e sim o treinamento cognitivo.

As contradições desse Estado Neoliberal têm resultado em mudanças significativas no âmbito educacional, na forma como todas as esferas dos entes federados tem gerenciado elementos centrais do processo educativo que orientam as práticas de ensino como o currículo,

o planejamento pedagógico e as práticas pedagógicas que tem reconfigurado o papel da escola e dos sujeitos que participam dela.

Iniciando o percurso histórico até chegar ao Estado moderno capitalista neoliberal, o ponto de partida será o sistema feudal vivido na Europa ocidental. Esse sistema foi uma organização econômica, social e política que vigorou dos séculos V ao XV baseado na relação entre os senhores feudais, donos das grandes propriedades rurais, que exercia poder sobre a massa e dividia o poder político com os reis, esses senhores mantinha uma relação de hierarquia e subordinação com os camponeses que exploravam a terra desses senhores feudais e forneciam-lhes alimentos.

O sistema feudal começa a entrar em declínio quando os reis com o apoio do alto clero se organizam para formar os estados nacionais unificados em torno do seu reinado, surgindo assim o sistema monárquico absolutista na Europa Ocidental. O absolutismo era um modelo econômico que centralizava todo o poder e riqueza nas mãos do rei e vigorou do século XVI ao século XIX.

O Estado Moderno capitalista inicialmente se manteve absoluto na sua forma de atuar no campo político ideológico religioso, sob o pretexto de manter a unidade nacional, defesa do seu território promovendo assim a “paz” entre as pessoas, mas para isso era necessário haver um contrato social.

O contrato social, segundo Hobbes (2003), garantia a paz e preservação da vida das pessoas, sob um pacto em favor coletivo regido pelo dogmatismo da religião cristã personificada na pessoa do “deus mortal” que estava à frente da igreja católica, neste caso Estado e religião precisam se misturar para garantir o direito coletivo, desse modo Hobbes forneceu uma base teórica de legitimação desse Estado. Segundo Lira (2019, p.53):

Hobbes é um dos mais fortes defensores do princípio do Contrato Social, mecanismo jurídico que garante no plano político a legitimação do poder de Estado, que historicamente se prestou tanto para fundamentar governos de matriz autoritários e absolutistas quanto os de perfis democráticos.

Nesse contexto a classe burguesa, que estava no comércio de mercadorias, foi se fortalecendo passando a lucrar cada vez mais e questionar a forma como estava organizado o Estado-nação com os privilégios e poder nas mãos de poucos em nome de “Deus” e da soberania de uma figura que regia o Estado. Sendo assim, Locke (1999), apresenta críticas ao modelo e concepção ideológica do Contrato Social de Hobbes, quando aponta que sua convenção limita os direitos naturais do homem que devem ser livres, quando esse contrato sela um “pacto de consentimento”. Para Locke o homem deveria ser livre desenvolvendo seu estado

natural (bondade) e limitando seu estado de guerra (maldades) e assim estar livre das amarras convencionais impostas pela religião que ditava o modo como as pessoas viviam, mas para isso seria necessário haver diferença entre o governo civil e político que cuidaria da civilidade.

O pensamento de liberdade dos homens em Locke, Rousseau e outros pensadores contribuíram com as revoluções sociais e os protestos contra o absolutismo no século XVIII. Rousseau, defendia que o homem nascia livre e “bom” mais era a sociedade, na figura do Estado e da religião, mediante suas amarras e imposições ideológicas, políticas e religiosas que o corrompia e o moldava. Embora cada um desses pensadores refletisse acerca do conceito de liberdade do seu modo, esses pensamentos revolucionários juntamente com as crises.

O modo e a velocidade como o comércio mercantil estava evoluindo desde o final do século XV mudaria as relações econômicas nas sociedades, mesmo havendo ainda forte intervenção do Estado com a busca do acúmulo do ouro e da prata pelos nobres e pelo rei. A expansão dos negócios tornava-se cada vez necessária na Europa, o que levou a expansão dos mercados europeus, inicialmente, Portugal e Espanha e em seguida toda a Europa estava expandindo suas relações comerciais adquirindo ouro e prata em troca das mercadorias chegando a ir além mar na expansão marítima. Porém, aquele modelo de sociedade foi ficando cada vez mais insustentável.

Em 17 de junho de 1789, a burguesia francesa se uniu aos camponeses e iniciaram a revolução francesa com o objetivo de derrubar o regime de Estado absolutista comandado pelo rei e pela nobreza para instituir, um outro modelo de Estado que atendesse os interesses da burguesia e da propriedade privada sob o lema da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Vale pontuar que a bandeira levantada pela Revolução Francesa não se concretizou até o ano de 2023, no regime capitalista implantado pós Revolução e que alguns estudiosos trazem como marco da revolução francesa a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789.

Quer seja uma data ou outra, as consequências da Revolução começaram a ser notadas e vividas aos poucos, ao longo dos anos, nascendo e crescendo assim o Estado Moderno capitalista liberal com a ascensão da classe burguesa, que depois que chegou ao poder se afastou da classe camponesa, dividindo novamente a sociedade em duas classes, a burguesia rica e poderosa e a classe operária fornecedora de mão de obra para as produções dos bens e mercadorias.

Nesse modelo econômico a riqueza se concentra nas mãos da burguesia, detentora dos meios de produção e do acúmulo de riqueza/capital e da propriedade privada, sendo a exploração do trabalho da classe proletária uma das mais significativas contradições desse

sistema, uma vez que cria abismos entre classes sociais e acessos desiguais a todos os tipos de bens produzidos pela classe proletária, mas a mesma muitas vezes não tem acesso.

O Estado Moderno capitalista é entendido como um sistema político-econômico que tem representado os interesses da classe dominante, a burguesia, em todos os aspectos. Porém, esses grupos hegemônicos em alguns momentos precisam fazer concessões às classes dominadas para continuarem no poder e tentarem evitar outras revoluções e protestos contra eles como fizeram outrora. Essas concessões embora sejam contraditórias, são necessárias ao jogo de interesse político e de poder e são concedidas minimamente prevalecendo seus interesses. Segundo Lira (2016, p.61):

“...a existência e funções do Estado é a de que ele só se faz necessário em uma sociedade de classes; em decorrência, não é possível pensá-lo apenas como uma entidade neutra e imparcial em relação ao tecido social e às esferas econômicas, políticas e ideológicas da realidade concreta, dos quais o mesmo resulta”.

Desse modo, o Estado como entidade não neutra, teve forte influência do modelo político-ideológico liberal no final do século XVIII, no mesmo período que os protestos e os movimentos revolucionários ferviam na Europa. Segundo Mézaros (2015, p.24) o liberalismo foi tomando corpo “com uma roupagem mais prosaica”, buscando representar os interesses comuns daquele Estado capitalista liberal que estava despontando. Ideologicamente sob tons suaves, pregava resolver os conflitos da época, mas na verdade buscava atender os interesses de quem estava ganhando mais dinheiro e detinha o poder, pois era essa a retórica do liberalismo. Mézaros (2015, p.24), ainda ressalta que:

O liberalismo estava disposto a contemplar e instituir aperfeiçoamento, tendo em vista os problemas em erupção e os conflitos da agitação revolucionária, mas sempre bem dentro do quadro estrutural estabelecido da ordem existente, submetidos a apenas a crítica marginal.

Ou seja, mesmo surgindo como um sistema que se apresentava comum e representante do ideário do Estado Moderno capitalista, em contraposição a concepção do Estado absolutista, o liberalismo se acomodava dentro desse novo modelo mantendo o *status quor* da coisa, no que se referia a produção da riqueza que continuava nas mãos de poucos, dos donos da propriedade privada e dos meios de produção.

Em consonância com o sistema capitalista que se instalava, o liberalismo, na teoria de Adam Smith apresentava possibilidades da sociedade se desenvolver seguindo o caminho do progresso. Para o autor seria necessário reformar o modo como se produzia e distribuía os bens materiais e serviços, o mesmo defendia a divisão do trabalho levando em consideração as

habilidades que as pessoas tinham ou precisam desenvolver para atuar na produção. Smith (1983, p. 37) ressalta que:

... entre os homens, os caracteres e habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca são como que somados em um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos dos outros, de acordo com suas necessidades.

Dito isto, o autor argumenta que todos podem se beneficiar do talento ou habilidade que permite ao sujeito produzir algo e vender ou trocar, deixando de levar em consideração o que mais tarde, Karl Marx, em *O Capital*, vai questionar o “mais valia”, sobre a relação desigual de quem produz e de quem detém os meios de produção, onde geralmente quem produz, a classe trabalhadora, vende sua força de trabalho em condições desfavoráveis que recebe em troca um salário (dinheiro), desproporcional aos donos do capital, caracterizando assim a exploração do trabalhador.

Outra questão que chama atenção está na obra, *A riqueza das Nações* de Adam Smith produzido em 1776, nela o autor expõe como o liberalismo clássico já vinha dando um caráter reformista as relações do homem com o trabalho e o desenvolvimento das habilidades de cada um naquilo que exerce estava na sua condição de acesso a certos convívios sociais ou hábitos e esse acesso inclusive iria distinguir quem está de um lado da sociedade e quem está do outro, nas classes sociais. Neste sentido Smith (1983, p.36), ressalta que “A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas do hábito, do costume, da educação ou formação”.

Desse modo, para Smith (1983), era a escolha do sujeito a determinadas experiências que iria levá-lo a desenvolver habilidades e isso poderia colocá-lo em diferentes posições na sociedade, neste momento ele não estava preocupado com uma sociedade mais justa, mas sim com uma sociedade competitiva que caberia a cada indivíduo correr atrás das oportunidades que a sociedade dava para desenvolver suas habilidades. Uma questão intrigante é o fator educacional ser um dos principais canais para se aprender competências e habilidades, porém a educação nunca foi oferecida a todos os sujeitos do mesmo modo e, portanto, ela era instrumento que contribuía para delimitar as classes sociais.

Segundo Mézaros (2015), o liberalismo nunca esteve preocupado com uma sociedade de fato equitativa. O liberalismo sempre esteve preocupado em dar condições desiguais para que os que possuíam condições financeiras ascendessem socialmente e os que não possuíam ficassem nas classes sociais dominadas. Mézaros (1983, p.24) ressalta que:

O liberalismo nunca poderia defender uma sociedade equitativa, apenas uma “mais equitativa”, o que sempre significou muito menos do que equitativa. Mesmo em sua fase mais progressiva de desenvolvimento, o liberalismo restringiu seus pontos de vista reformatórios e correspondentes esforços práticos estritamente à esfera da distribuição dos bens produzidos; naturalmente com sucesso de duração insignificante. Pois o liberalismo sempre fechou os olhos para o fato embaraçoso de que uma melhoria significativa visando uma sociedade equitativa só pode resultar de uma mudança fundamental na estrutura da própria produção.

O Estado capitalista liberal clássico passou por diversas crises políticas, sociais e econômicas, principalmente no início do século XX, quando após a primeira guerra mundial que terminou em 1917, deixou um rastro de pobreza, necessitando se reinventar rapidamente. Houve muito investimento da indústria na produção de bens, no período do fordismo, o que só ajudou a crise a se aprofundar com o esse de demanda e baixo consumo.

Nesse período o liberalismo clássico que tentava se recuperar teve uma de suas piores crises, quando a bolsa norte americana em 1929 levou muitas empresas à falência, no período que ficou conhecido como a grande depressão⁵. Essas crises sucessivas abriram espaço para as ideias sobre economia de John Keynes, ideias que não deixaram de ser capitalistas, embora que em outro modelo econômico.

Esse modelo econômico ficou conhecido como, Keynesianismo que surgiu na década de 1930 do século XX, esse modelo recebeu esse nome por ter sido elaborado pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946) de origem britânica, Keynes expôs sua teoria em 1936 no livro, *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*.

A teoria de Keynes ganha força, até certo tempo, no meio econômico justamente quando o capitalismo liberal entra numa crise que produz altas taxas de desemprego e crise na produção dos bens e serviços. Diante desse cenário, principalmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, Keynes propôs aos governos que o Estado passasse a regular a economia, intervindo fortemente com políticas que buscassem gerar empregos e regulam as taxas de juros do mercado.

O autor argumentava que o mercado sozinho não conseguia se auto regular, a partir do modelo do liberalismo clássico e o Estado deveria intervir, participando dos investimentos na iniciativa privada. Keynes (1973, p.345) ressalta que:

O Estado deverá exercer uma influência orientadora sobre a propensão a consumir, em parte através de seu sistema de tributação, em parte por meio da fixação da taxa de juros e, em parte, talvez recorrendo a outras medidas. Por outro lado, parece improvável que a influência da política bancária sobre a taxa de juros seja suficiente por si mesma para determinar um volume de investimento ótimo. Eu entendo,

⁵ Crise de 1929 conhecida como grande depressão. Disponível em: [https://www.todamateria.com.br/crise-de-1929/#:~:text=Crash%20da%20Bolsa%20de%20Nova,generalizado\)%20ou%20a%20redu%C3%A7%C3%A3o%20salarial.](https://www.todamateria.com.br/crise-de-1929/#:~:text=Crash%20da%20Bolsa%20de%20Nova,generalizado)%20ou%20a%20redu%C3%A7%C3%A3o%20salarial.) Acesso em 12 de maio de 2023.

portanto, que uma socialização algo ampla dos investimentos será o único meio de assegurar uma situação aproximada de pleno emprego, embora isso não implique a necessidade de excluir ajustes e fórmulas de toda a espécie que permitam ao Estado cooperar com a iniciativa privada.

O sistema econômico, Keynesiano acreditava que essa regulação do Estado sobre a o Mercado Financeiro resolveria, até certa medida, a questão da instabilidade apresentada pelo sistema capitalista, pois do modo como ele estava posto no liberalismo clássico não garantia a consolidação do bem estar das pessoas, sobretudo dos empresários e das indústrias que investiam e geravam renda e emprego, era o que o autor chamava de *laissez-faire*.

A frase, *laissez-faire*, vem do francês que numa tradução vulgar significa “deixar fazer” ou “deixar livre” e Keynes questionava essa postura do Estado liberal que de tanto deixar a economia solta se autorregulando com seus membros buscando lucros ao máximo com comportamentos individuais tanto dos produtores, quanto dos consumidores e dos assalariados da economia, mergulhou em crises, naquela época. Por isso, em busca de um bem-estar global ele defendia a intervenção estatal.

Esse modelo econômico, por mais que tenha buscado delegar ao Estado o papel de intervir nos rumos da economia e acreditava que as crises do capital vinham das insuficiências de demanda efetiva produzida pelo capitalismo desregulado, também tenha tentado apresentar um modelo de sociedade amparada pelo bem-estar social sob o esteio desse estado que passaria a ser regulador.

Em contraposição a esse pensamento acreditamos na nossa perspectiva teórica sobre o Estado fundamentada no marxismo, pois para Marx o Estado precisa romper com o modelo econômico capitalista para assumir outra forma de se relacionar com seus cidadãos, a partir do comunismo que tem por objetivo produzir uma sociedade mais justa e igualitária.

Se o Keynesianismo professava uma maior intervenção estatal para melhorar o lucro, a proteção do mercado financeiro e o equilíbrio econômico. O marxismo apresenta críticas à propriedade privada e consequentemente ao lucro individual, uma vez que defende que o Estado e esse Estado precisa ser para todos e a regulação da produção dos bens e serviços, deve estar em consonância com uma sociedade na qual todos tenham os mesmos direitos e oportunidades, longe da exploração de determinada classe social e a exclusão que existe no modelo capitalista, como afirmam Marx e Engels no *Manifesto Comunista*.

O keynesianismo durou até meados da década de 1970, auge de sua crise. Esse modelo político-econômico não resistiu ao pós-segunda guerra mundial com as crises mundiais do

petróleo, que levou o chamado Bem-Estar Social entrar em declínio, mesmo nos países mais ricos, os que foram os mais beneficiados por ele.

No Brasil esse modelo político-econômico e ideológico teve seu auge no período da Ditadura Militar, especificamente nos anos de 1968 a 1973, período esse que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”. Esse “milagre” durou pouco tempo devido às crises internacionais do petróleo de 1973 e de 1979 que afetaram o crescimento econômico brasileiro.

Diante das contradições apresentadas pelo modelo capitalista, por um lado o “milagre” econômico aumentou a concentração da riqueza dos 10% mais ricos, mas aumentou também a quantidade de pessoas que sobreviviam com menos de um salário mínimo⁶ e a Constituição Federal da época não trazia qualquer rede de proteção para as camadas populares, o que maximizou os efeitos da crise, levando milhares de trabalhadores e movimentos sociais às ruas brasileiras em protestos contra a crise econômica, mas também contra o Regime Militar. Esse Regime já era alvo de críticas dos movimentos pela democracia, mas esses movimentos ganharam força com a crise econômica. Neste sentido Hermida e Lira (2018, p.41) ressaltam que:

Ao contrário do ocorrido nos EUA e na Europa, os países latino-americanos não conseguiram consolidar o modelo burocrático de administração estatal weberiano. No máximo, foram criados nichos de excelência burocrática, como os que deram certo em muitas das estatais brasileiras (a Petrobras, por exemplo) e mexicanas. Tampouco constituíram Estados de Welfare State. Ao menos, no caso brasileiro, isso não ocorreu.

O Brasil e sua profunda divisão de classes e má distribuição de renda e alta concentração de riqueza com os mais ricos não conseguiu consolidar o “milagre” econômico o que deixou claro que apenas a classe dominante teve acesso a ele multiplicando seus lucros, garantido o acúmulo de capital, preservando a propriedade privada e os princípios ideológicos do mais-valia.

No cenário internacional o sistema capitalista ia ganhando novos contornos na medida em que governos de perfis conservadores iam ganhando as eleições nos países mais ricos e realizando transformações significativas para se adaptarem às novas demandas exigidas pelas circunstâncias históricas que se configuram na política e na economia em crise, mas com uma missão de recompor perdas financeiras que muitos burgueses tiveram e reafirmar essa classe como a dominante. Segundo Hermida e Lira (2018) é nesse cenário que no campo político-ideológico “floresce a Nova Direita”, tendo o Presidente Ronald Reagan (1981-1989) nos

⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/279588-o-milagre-economico-brasileiro/#:~:text=A%20ind%C3%BAria%20automobil%C3%ADstica%2C%20estabelecida%20no,mil%20ve%C3%ADculos%20a%20outros%20pa%C3%ADses>. Acesso em 31 de maio de 2023.

Estados Unidos e a Primeira-Ministra Margaret Thatcher (1979-1990) no Reino Unido como figuras-chave na releitura do liberalismo clássico para o neoliberalismo.

Segundo Dardot e Laval (2016, p.133), o “neoliberalismo” teve suas bases desenhadas no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, na cidade de Paris para promover os princípios liberais e se contrapor ao intervencionismo estatal. O Colóquio teve como principal organizador o filósofo francês Louis Rougier, nessa ocasião foi lançado o livro de Walter Lippmann, intitulado *La Cité Libre*. Esse livro foi apresentado como um manifesto da reconstrução do liberalismo. Rougier acreditava que o liberalismo era a única corrente doutrinária que poderia manter as sociedades capitalistas vivas e que para isso essa doutrina precisava ganhar novos contornos sem perder o foco da propriedade privada e liberdade de atuação do setor econômico privado.

Os autores apontam que o neoliberalismo age na racionalidade, pois além de organizar o *modus operandi* dos governantes atua sobre a própria conduta dos governados, o que vai além de um modelo econômico, político e ideológico. Neste sentido os autores (p.14-15) ressaltam ainda que:

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Desse modo, o neoliberalismo foi se consolidando como modelo econômico oriundo do liberalismo clássico, porém mais austero destruindo regras, instituições e direitos contraditoriamente ao mesmo tempo em que estabeleceu novas normas, relações com Estado e direitos, sua refundação teórica também teve influência, no pós-segunda guerra mundial, em Chicago, nos Estados Unidos, de um grupo de economistas que semelhante ao que aconteceu em Paris também acusavam o Estado de Bem- Estar social ineficiente por causa do seu caráter assistencialista. Os professores de Chicago, Friedman e Frank Knight, se associaram ao economista austríaco Friedrich von Hayek para junto a um grupo de críticos do keynesianismo acusá-lo de beneficiar o marxismo da União Soviética e repensar a forma do homem existir numa sociedade capitalista

Na apresentação da *Contribuição à Crítica da Economia Política* (2008) Carcanholo⁷ traz uma reflexão interessante acerca dos neoliberais que defendem o capitalismo e se engajam na

⁷ Reinaldo A. Carcanholo é Doutor em Economia pela Universidad Nacional Autónoma de México, professor associado do Departamento de Economia e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade

sua sobrevida, inclusive justificando as desigualdades sociais geradas por ele. Segundo Carcanholo (2008, p.10):

O capitalismo é a realização do paraíso na terra e por isso, a história chegou ao seu fim. Os males e as misérias que observamos nos dias de hoje na humanidade, em certos espaços, não são resultado desse sistema econômico e social, mas da sua ausência. Os que defendem essa perspectiva são os neoliberais. É verdade que há muito de hipocrisia nesse pensamento e seus defensores mais cínicos chegam até a admitir e a sustentar que a pobreza é uma necessidade do sistema, na medida em que o risco que ela representa, para cada um, é o motor a garantir que o ser humano desenvolva todo o seu potencial produtivo.

Dito isto, compreende-se que a defesa desse modelo econômico e a resistência a outro modelo de sociedade como a socialista por exemplo, está dotada de interesses da classe dominante em manter-se no poder de modo hegemônico, utilizando os argumentos de que enxerga no potencial produtivo dos sujeitos os meios pelos quais esse sistema permanecerá por muito tempo, ou seja enxerga na mão de obra cada vez mais barata e precarizada o ponto principal para o aumento dos lucros das empresas e a manutenção do poder. Dardot e Laval (2015, p.15) definem o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”, tendo como principal objetivo o acúmulo de capital por uma parcela pequena da sociedade mundial que não abre mão do controle sobre os meios de produção e sobre “ordem social”, numa luta incessante pelo domínio de tudo e de todo o restante da sociedade

Essa definição consolida a classe dominante como uma classe individualista e egoísta que aprofunda desigualdades e blinda os monopólios, mas que precisa da mão de obra da classe trabalhadora, o que a torna também vulnerável nesse sentido. Para quem lucra com o capitalismo ele é um sistema extremamente rentável, não importando a qual custo e o quanto de produção da miséria seja necessária, esse lucro não se encontra apenas no campo econômico, mas também político com a manutenção no poder da classe dominante pressionando a implementação de legislações que a legitime.

Os aspectos ideológicos neoliberal, no Brasil, ganha força a partir da década 1990 no governo do primeiro Presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990-1992), eleito pós Regime Militar com amplo apoio da classe empresarial e de outras elites brasileiras, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que esse movimento político-ideológico esteve materializado fortemente nos documentos oficiais do Estado. Sua influência esteve presente na Reforma do Aparelho do Estado brasileiro em 1995 e perdura até os dias atuais se

Federal do Espírito Santo. Escreveu em 2007 a apresentação da 2ª edição do livro de Karl Marx: Contribuição à crítica da Economia Política.

adaptando às mudanças que o sistema capitalista vai realizando no seu interior para manter sua hegemonia.

Com a assunção no Brasil do Partido dos Trabalhadores (PT) de esquerda no início do século XXI, o modelo econômico desenvolvimentista foi o motivo de reação da classe hegemônica capitalista neoliberal, levando essa classe a se organizar influenciando e participando do grupo político chamado de “nova direita”, que no seio das suas propostas aumentaria as investidas contra os direitos coletivos e as classes sociais, sendo chamados de extrema direita. Sua participação ativa ficou evidente com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff do PT em 2016 e a tomada do poder pelos seus representantes, junto com o então vice-presidente Michel Temer. Neste sentido, Freitas (2018, p.25) ressalta que “o desenvolvimentismo não é o fim da história e a nova direita tem um lado reacionário e golpista, corroendo a lógica da democracia liberal por dentro sempre que necessário, o que não pode ser novamente ignorado”. Esse movimento adentra as instituições estatais buscando legitimar suas ideias, concepções e formas de conceber a vida em sociedade.

O movimento da nova direita ou extrema direita não foi exclusivamente do Brasil, em 2016, houve a vitória na corrida presidencial norte-americana de Donald Trump representante dessa extrema direita nos Estados Unidos, em 2018 Jair Bolsonaro ganhou a eleição presidencial no Brasil e em 2022 Javier Milei ganhou a eleição na Argentina, deixando claro que esse movimento reacionário da classe burguesa tem sido coordenado nos países democráticos do mundo, buscando conservar comportamentos e culturas tradicionais, mas sendo mais agressivos nos aspectos econômicos incluindo reformas austeras no papel do Estado e nas políticas públicas investindo mais nos méritos individuais, desmontando direitos coletivos.

No âmbito educacional, as reformas abriram caminhos, desde os anos de 1990 para o modelo de gestão baseada na eficiência e eficácia, enxugando a máquina e sufocando a classe trabalhadora, firmando parcerias público-privada, quando não privatizando os bens e serviços públicos. Sobre tais afirmações, Loureiro e Ribeiro (2011, p.296) ressaltam que “O Estado neoliberal, contendo despesas destinadas aos setores sociais e ampliando o espaço de exploração capitalista com a abertura dos serviços públicos ao empresariado, tornou-se contribuinte na busca pela recuperação dos padrões de acúmulo do capital”, o que levou o Brasil a um arrocho fiscal extremo.

Desse modo, as políticas sociais neoliberais foram sendo implantadas à medida que a Reforma do Estado brasileiro avançava. Essas políticas estavam pautadas nos princípios da administração racional-econômica dos recursos públicos, na terceirização do serviço e nas

políticas focalistas que atendem demandas temporárias, mas que não resolvem os problemas sociais.

Portanto, o modelo político-ideológico e econômico neoliberal tem sobrevivido graças a sua arte de se reinventar reafirmando hegemonias, seja por dentro do Estado, nas suas instituições como nas políticas sociais mascaradas de corretivo de desigualdade social, quando na verdade reforçam essas desigualdades com políticas que sofrem com descontinuidades, esvaziamentos ou reformas que apresentam contradições entre os textos normativos e sua aplicabilidade no seio das relações sociais, onde mudando o grupo político-ideológico muda o interesse social.

3.1 REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 1995: A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP) E A GESTÃO POR RESULTADOS (GR)

A reforma do setor público brasileiro fez parte de um conjunto de reformas estatais desencadeadas em diversos países durante o período de afirmação das políticas neoliberais no ocidente nas décadas de 1980 e 1990, se acentuando nessa última década, especialmente nos países capitalistas periféricos dependentes, como os latino-americanos, sob o discurso de descentralizar as ações do estado a partir de uma gestão pública mais eficiente com menos gastos, mais produtividade e resultados, surgiu um modelo e Nova Gestão Pública (NGP).

A similaridade nas reformas dos países fez parte das estratégias criadas pelos organismos internacionais apresentadas em um Seminário organizado *pelo Institute of International Economic*, em Washington, em 1989. Essa reunião contou com representantes de diversos países latino americano, representantes do governo norte-americano, representantes do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), e ficou conhecida como o “Consenso de Washington”. O tema da reunião girou em torno de como a América Latina poderia realizar ajustes para se tornar mais competitiva e resolver seus problemas internos. Essas estratégias estavam baseadas na defesa de sistematizações técnicas que levaria ao Estado mínimo, privatizações, regulação monetária pelo mercado financeiro, política comercial globalizada e fim de subsídios do Estado à economia e a criação de parcerias público- privadas nas áreas de atuação do Estado.

A influência e o poder de colocar em prática a agenda neoliberal advindas do Consenso de Washington se deu em grande medida por meio dos organismos internacionais/multilaterais que segundo, Martinez e Oliveira (2016. p.74), “Consenso representava uma corrente de

pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado que visavam, em tese, à recuperação econômica dos países latino-americanos”. Vale salientar, que esse Consenso estabeleceu estratégias iguais para todos os países da América Latina como se fosse um conglomerado de pessoas sem contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Reformas ocorreram na Argentina no governo de Carlos Saúl Menem (1989-1999), que havia ganhado as eleições em um país em crise, adotando medidas impopulares de arrocho fiscal e privatização, sua gestão se alinhou ao governo norte americano, o que despertou críticas dos grupos políticos conservadores peronistas. Menem conseguiu aprovar duas leis que colocariam em prática as ideias neoliberais, sendo elas: a Lei de Reforma do Estado⁸ e a Lei de Emergência Econômica⁹. Porém, ao longo da década de 1990 as reformas de Menem que surtiram efeitos econômicos a curto prazo, apresentaram desequilíbrios, principalmente na área social com o aumento do desemprego gerado pelo amplo processo de privatização e falta de competitividade do mercado interno com os produtos importados.

Os ideários neoliberais materializados nas reformas de Estado também estiveram presentes na Venezuela com a vitória de Carlos Andrés Pérez (1989-1993). Pérez abandonou o discurso nacionalista propagado na sua campanha para delinear reformas na administração pública que teoricamente preservaria o acúmulo de capital venezuelano obtido com o petróleo. O seu pacote de medidas ficou conhecido como *El Gran Viraje*. Esse pacote de medidas trazia arrocho fiscal e diminuição dos gastos públicos, aumento das taxas de juros, privatizações entre outras medidas, que desagradou a maior parte da população e provocou revoltas e resistência ao neoliberalismo. Nesse sentido, Brandão (2017, p.40), ressalta que:

Se os resultados do pacote de ajuste ortodoxo da Grande Virada, no campo macroeconômico, não se mostraram satisfatórios, no campo social os resultados foram ainda piores, desencadeando uma das mais contundentes revoltas populares na história venezuelana e uma das maiores resistências contra o neoliberalismo no mundo, antecipando os famosos protestos de Seattle em uma década.

Desse modo, fica evidente como tais reformas foram equivocadamente pensadas e colocadas em práticas nos países latino-americanos. Se por um lado elas eram apresentadas como “salvadoras” dos países que estavam em crise, por outro se mostraram ineficazes com o passar do tempo. Segundo Brandão (2017) no caso venezuelano, naquele período, o neoliberalismo foi implantado mais como uma tendência hegemônica orientada pelos Estados

⁸ Lei de nº 23.696, promulgada em 18 de agosto de 1989, que tratava da reforma administrativa da Argentina

⁹ Lei do *Salarioazo*, que prometia resgatar o poder de compra dos trabalhadores.

Unidos do que uma necessidade propriamente dita, o que contribuiu para a resistência da maior parte daquela população.

Cabe ressaltar que os organismos internacionais ou agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), FMI e BID, tiveram e ainda têm relevante importância para a manutenção do capitalismo neoliberal em diversos países do mundo. Essas agências foram criadas para reconstruir o mundo no pós-segunda guerra mundial (1939-1945) aos moldes dos interesses dos países capitalistas, especialmente os Estados Unidos da América (EUA).

O FMI e o BM foram criados em julho de 1944 na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas na cidade de Bretton Woods (EUA), após discussões que envolveram os EUA e a Grã Bretanha, onde os interesses norte-americanos prevaleceu colocando-o na dianteira dos tratados internacionais e como líder do capitalismo atual. Neste sentido, Pereira (2014, p. 533) ressalta que:

O resultado do encontro materializou a hegemonia americana na reorganização política e econômica internacional no pós-guerra. Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar.

O BM, criado com o nome de Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), passou a se chamar BM em 1950, seu papel era conceder empréstimos e garantias aos países destruídos pela guerra, porém segundo Pereira (2014), esse banco teve um importante papel no período da guerra fria (1947-1989), oferecendo linhas de créditos e planejamentos estratégicos para os países que não se alinhassem a União Soviética símbolo de outro modelo político, ideológico e econômico, o socialismo. Dessa forma, o modo de vida norte-americano também acabou sendo propagado, transformando/influenciando as relações e práticas sociais em diferentes culturas pelo mundo.

A influência norte americana, símbolo do capitalismo neoliberal, está entranhada nas ações dos órgãos multilaterais, através do BM, por exemplo, percebe-se no financiamento dos programas e projetos de infraestrutura dos outros países, pois os textos desses programas e projetos estão em consonância com os ideais e princípios que regem o capitalismo, incluindo os projetos para a educação, principalmente depois que o banco expandiu seu investimento em pesquisas sobre desenvolvimento econômico dos países, como afirma Pereira (2014, p.545) quando ressalta que:

A expansão financeira do banco foi acompanhada de investimento em pesquisa econômica. Até o início dos anos 1970, essa atividade havia sido pouco expressiva e subfinanciada, com pouca ou nenhuma influência no âmbito operacional. A nomeação de Hollis Chenery para o novo cargo de economista-chefe em maio de 1970 foi o início de uma virada decisiva, que culminaria, em menos de uma década, na

consolidação da instituição como referência obrigatória em pesquisa sobre desenvolvimento.

Desse modo, o banco passou a produzir documentos que passarão a subsidiar os investimentos em diversas áreas produtivas dos países, em diferentes áreas, o que tem permitido sua influência política, econômica e ideológica sobre as sociedades da América Latina e de outros continentes como o africano.

No caso de outro organismo internacional, o FMI, o mesmo possui características parecidas com o BM, porém seu principal objetivo é manter o equilíbrio do sistema financeiro e econômico mundial, realizando empréstimos aos países em crise para restabelecer a ordem econômica e o sistema monetário local. Esses empréstimos possuem custos financeiros, políticos e sociais altos, uma vez que o fundo faz uma série de exigências para conceder o crédito o que interfere no modo de vida das pessoas daquele país, o fundo também tem o papel de aconselhar politicamente, dar assistência financeira e assistência técnica aos governos na implementação de políticas econômicas¹⁰.

Pode-se ver na atualidade a atuação do FMI junto a economia Argentina sob o governo do Presidente de extrema direita Javier Milei (2023-2028) que tem lançado um austero pacote de medidas econômicas para “salvar” o país da crise financeira, mas na verdade o objetivo mesmo é salvar o mercado financeiro, adotando a política de estado mínimo¹¹, enquanto que as classes populares tem passado por arrocho financeiro aumentando a taxa de pobreza e de desemprego no país, mas sua medidas tem sido saudada pelas classes dominantes ligadas ao capitalismo neoliberal que tem tido a oportunidade de recompor seu acúmulo de capital.

Em relação ao BID, o mesmo foi criado em 1959, sua sede, assim como as dos outros bancos também é em Washington nos EUA. Seu papel é investir no desenvolvimento econômico especificamente dos países da América Latina e do Caribe. O contexto histórico de sua criação também remonta ao período da guerra fria, onde a América Latina, na concepção capitalista estava sendo ameaçada pela influência socialista. Sob o discurso de erradicar a pobreza severa da maioria dos países da região, esse banco foi criado “sob medida” para a implantação do capitalismo neoliberal através do investimento em programas e projetos de

¹⁰ Disponível em: <https://www.imf.org/en/Home> acesso em 07 de março de 2024.

¹¹ Desde que Javier Milei assumiu a Argentina tem tomado medidas para agradar ao mercado financeiro em detrimento do bem estar da sociedade argentina como um todo. O tema está disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/12/30/argentina-de-milei-g1-mostra-o-que-mudou-na-vida-e-economia-do-pais-um-ano-apos-o-plano-motosserra.ghtml> acesso em 02/01/2025.

diversos setores da sociedade. Atualmente o banco possui 48 países membros, conforme consta no site oficial da instituição¹².

As reformas do Aparelho estatal no Brasil, com o apoio dos organismos internacionais, tem como marco inicial a década de 1990, na gestão do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1991), com a consolidação do processo de redemocratização do país, seguiu na gestão do Presidente Itamar Franco (1992-1994) e aprofundou na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a adoção da agenda neoliberal contribuindo para que as estruturas do Estado brasileiro fossem repensadas a partir dos interesses econômicos e do processo de globalização do capital. Neste sentido, os organismos internacionais prestaram serviços ao país sugerindo modelo de governança sob o discurso de modernizar o Estado a partir de quatro setores: “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado” (Oliveira, 2015, p.630), que sob o modelo da Nova Gestão Pública (NGP) iria reconfigurar a relação do Estado, incluindo aí a educação pública.

Para Hermida (2008), desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, financiada por organismos internacionais ligados à economia, como o Banco Mundial (BM), a educação dos países que assumiram o compromisso naquela Conferência, precisam dar as devidas respostas. No caso do Brasil, todos os esforços do Governo Federal estavam centrados em resolver a crise econômica e social que o país estava mergulhado, tendo na educação a base para solucionar parte dos seus problemas, desse modo a reforma educacional também entrou na mira do governo FHC, como parte da Reforma do Aparelho do Estado, coordenada pelo Ministro da Fazenda, Luiz Carlos Bresser Pereira.

Na reforma educacional, a introdução da NGP aconteceu em meio a crise que a educação pública vinha atravessando com altas taxas de analfabetismo, cerca de 18 milhões de pessoas, alta taxa de repetência e evasão escolar com aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental deixando de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória já haviam reprovado pelo menos uma vez durante sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% da população brasileira (Silva e Abreu, 2008).

A NGP resultou da reformulação da organização do serviço público e não acontece em todos espaços de forma homogênea, a construção do seu modelo se deu a muitas mãos, principais dos sujeitos membros dos organismos internacionais, vai sendo implementada nos

¹² Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br> acesso em 07 de março de 2024.

espaços macro do Estado, mas também nos espaços micro incorporando os discursos e práticas do setor privado e se adequando às diferentes áreas que foi sendo implantada. Neste sentido, Oliveira (2015, p.631) ressalta que a NGP é regida pelos seguintes princípios:

A dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Esses princípios foram claramente traduzidos nas ações desenvolvidas nos órgãos estatais amparadas pelas legislações que foram sendo formalizadas, ancorada nesse modelo gerencial empresarial passou a interferir na forma de conceber e organizar o espaço escolar, bem como o processo de ensino-aprendizagem, tendo as avaliações em larga escala como aliada do processo de monitoramento da qualidade do ensino público nacional com impactos no desempenho concreto dos sujeitos que estão na escola.

A NGP está presente nos documentos oficiais do Estado como visto na Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na qual entre outras providências versa sobre o processo avaliativo dos(as) estudantes no art. 24, e que posteriormente serviria como amparo para outras legislações que deram ênfase a uma educação de resultados. Neste sentido Oliveira (2015, p.632) ressalta que:

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema.

Os aspectos ideológicos da NGP presentes na LDB influenciaram outros documentos da educação como o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011), Lei 010172/2001, reafirmando o caráter produtivo da educação e a responsabilidade das escolas e professores pelos resultados da aprendizagem escolar dos estudantes que foram sendo aprimorados nas legislações seguintes.

Vale destacar que tanto na construção da LDB quanto do PNE houve disputas de interesses pelos diversos movimentos da sociedade civil para tentar minimizar a proposta hegemônica neoliberal representada pelo poder executivo que projetava a educação a partir das necessidades e orientações do mercado e do grande capital especulativo, conforme se constata

nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) de 1997 e 1999, II e III CONED, realizados em Belo Horizonte, MG e Porto Alegre, RS, respectivamente.

Segundo Hermida (2008), esses movimentos da sociedade civil tinham a finalidade de elaborar propostas que defendiam a educação pública gratuita, de qualidade, com gestão democrática, currículo e processo avaliativo, numa concepção de homem e sociedade antagônica à proposta do governo. A concepção de homem defendida pelo movimento popular se pautava numa formação plena para o exercício crítico e participativo da cidadania, cumpridor dos deveres da pessoa humana com igualdade de acesso aos bens produzidos e dotado de direitos. As duas agendas, até certa medida, acabaram presentes nos documentos oficiais, porém com ênfase nos interesses neoliberais da classe dominante.

Esses conceitos contribuíram com a forma como a gestão pública da educação iria se efetivar na prática, na qual as questões do financiamento passaram por aprimoramentos na Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996¹³, que trata do aporte financeiro ao Ensino Fundamental de forma compartilhada entre união, estados e municípios, acrescentando maior fluxo de capital e maior responsabilidade por resultados. Outro fator foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), em 1998, no âmbito do Fundescola.

O Fundescola foi uma política criada no governo FHC, numa parceria com o Banco Mundial, dividido em três etapas e visava investir recursos na educação pública com os objetivos de aperfeiçoar a gestão escolar, a melhoria da aprendizagem e a permanência dos estudantes. Sob orientação dos economistas do BM, essa política apontava os rumos que a educação brasileira precisaria seguir, num modelo de gestão democrática eficiente e gerencialista.

O PDE-Escola era o principal programa dessa política, seu papel era modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola. Para modernizar a gestão foi investido em formação continuada para gestores estaduais, municipais e escolares de educação com foco na desburocratização do serviço para obter melhores desempenhos, a organização da gestão do espaço escolar também foi foco das formações, esse processo serviu como pano de fundo para a implantação da NGP em âmbito nacional. As escolas começaram a deixar de ser apenas espaços públicos de oferta de educação para serem também administradoras dos seus recursos financeiros e de pessoal sob o pretexto de elas precisavam ter autonomia.¹⁴

¹³ A Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, tratou de transferir aos estados e municípios responsabilidades financeiras com a manutenção da educação pública local a partir dos impostos e da contribuição das empresas privadas por meio do salário educação.

¹⁴ Disponível em <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/34-principal/pagina-inicial/58-breve-historico>- acesso em 01 de julho de 2023.

A responsabilidade da gestão dos recursos que iriam contribuir para o melhor desempenho da unidade escolar passava agora a ser dos sujeitos que estavam nela, através de um conselho que precisaria ser instituído com a participação da comunidade. Em seguida esse conselho iria eleger a Unidade Executora (UEX) que gerenciaria os recursos e prestaria contas a escola e a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, isentando, até certa medida, a União das suas obrigações, transferindo também para os estados e municípios essa responsabilidade. Pois, a princípio a maior parte dos recursos transferidos aos entes federados pelo Fundescola/PDE vinha do Banco Mundial, mas ano a ano esse repasse foi diminuindo e aumentando a participação dos recursos estaduais e municipais para a manutenção do programa.

No governo FHC o PDE-Escola despontou como uma das primeiras políticas educacionais que introduziu a NGP no chão da escola, sob a prerrogativa de que a educação deveria exercer papel central no desenvolvimento econômico, produzindo mãos de obras para atender as necessidades do capital. Porém, ao mesmo tempo que os neoliberais se atentaram a educação como papel importante no projeto de expansão econômica do país, ela não era garantia de emprego para todos, pois, nesse modelo a luta individual por um posto de trabalho era alimentada desde a escola com condições desiguais de acesso, permanência e qualidade de ensino oferecido às classes ricas e pobres. Quanto maior e melhor o grau de escolaridade e recursos financeiros, maior seria o sucesso em conquistar um bom emprego.

No bojo das propostas para a educação no governo de FHC também se destacam os programas de educação à distância: Programa Nacional de Informática na Educação, o TV Escola e o Programa de Formação de Professores em Exercício, ligados à Secretaria de Educação a Distância (SEED). Esses programas visavam formar professores, uma vez que na nova ordem investir na formação desses profissionais era importante para dirimir a concepção hegemônica e difundir-las nas escolas para formar pessoas aptas às novas necessidades que se instalavam na sociedade brasileira em transformação.

Nos governos seguintes de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), Michel Miguel Elias Temer Lulia (2015-2018), Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), a política neoliberal foi sendo aprimorada com a consolidação da NGP, mesmo sendo os governos do PT do espectro político de esquerda esse aprimorando foi ocorrendo por causa das disputas dos diferentes grupos ideológicos que os compõem.

Cabe ressaltar que os princípios que caracterizam a NGP estão postos sob categorias que desempenham papéis num conjunto de relações que buscam a descentralização e a autonomia

da execução das políticas públicas e sua organização nos espaços que produzem educação, desde o Ministério da Educação ao até contexto escolar, sendo elas: a responsabilização, o gerenciamento e a meritocracia.

Desse modo, esse modelo de gestão tem se instaurado no seio da educação pública legitimada em leis e documentos oficiais, alterando princípios como autonomia escolar, liberdade de escolha da escola por metodologias pedagógicas que melhor se adequam à comunidade escolar e como financiar os serviços educativos. Assim, as categorias são utilizadas como mecanismos de monitoramento e regulação para se alcançar os resultados pretendidos.

Cabe destacar que as categorias que compõem a NGP dialogam entre si e vão se constituindo na materialidade das relações sociais de cada tempo histórico buscando e tem se aprimorado ao longo das últimas décadas para sobreviver no sistema capitalista. Oliveira (2015), acrescenta que ela não é uma entidade homogênea, vai resultando das novas formas de pensar a organização administrativa, por isso, envolve diferentes tendências de pensamentos, mas que têm em comum práticas de desburocratização, crescimento individual e responsabilidade, estando sua origem em experiências internacionais dos países anglo-saxões.

Segundo Freitas (2012), a categoria da responsabilização envolve três elementos que são eles: os testes padronizados, a divulgação dos resultados desses testes e as recompensas/bonificações ou sanções, sendo as recompensas e sanções frutos da categoria da meritocracia, pois a meritocracia está intimamente ligada a responsabilização. Através da responsabilização têm sido transferidos quase que exclusivamente para as escolas e seus profissionais incumbências que deveria ser do Estado, como o gerenciamento dos recursos financeiros e melhoria da qualidade do ensino de forma padronizada sem levar em consideração as realidades sociais locais que precisam de políticas públicas amplas para garantir o acesso e permanência com qualidade dos estudantes na escola.

A responsabilização tem se apoiado no discurso de que os estudantes precisam aprender e que a escola pública não tem exercido seu papel, baseado numa pseudoconcreticidade do mundo real, não levando em consideração o complexo mundo material que envolve o bom funcionamento da escola. Neste sentido, Freitas (2012, p.346) ressalta que:

Estas políticas estão se constituindo com o discurso do “direito das crianças a aprender”. Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres.

Segundo Kosik (1978, p.19), “a pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária”. Essa compreensão superficial de que é preciso reformar a forma de gerir a educação pública por via da NGP é um exemplo de como os discursos são escamoteados para implantar a lógica neoliberal no âmbito educacional. A miséria infantil vai além das condições estruturais e de recursos financeiros e pedagógicos oferecidos aos sujeitos que fazem educação, mas é posta como responsabilidade da escola de resolvê-la. Pois de acordo com essa visão todos os sujeitos estão inseridos na sociedade com as mesmas condições cognitivas de superar as desigualdades sociais por méritos próprios.

Neste sentido, a escola apenas iria exercer o papel de ensinar bem e igualmente a todos os estudantes, mas da forma como está posta sem a intervenção do setor privado a mesma não tem conseguido exercer essa função e por sua vez o Estado não tem dado as condições necessárias, o que é um discurso contraditório pois é o próprio sistema capitalista o produtor de desigualdades sociais e incapaz de promover mudanças que beneficiem toda a população por ser dominado pela elite que busca se perpetuar no poder e influenciar todos os âmbitos da sociedade.

Já a categoria gerencialismo é materializada na forma de gerir os órgãos públicos dando ênfase a entrega de resultados considerados positivos, nos moldes neoliberais, de acordo com o que foi planejado para determinado setor, no caso da educação, o gerenciamento está pautado na racionalidade das ações técnico-administrativa, pedagógica e financeira dos espaços educativos. Para Freitas (2018, p.37) “a educação passa a ser isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”.

O gerencialismo, com vistas a atingir a eficiência e eficácia do serviço público, busca nas parcerias público-privada sua grande aliada o que tem impactado na criação e implementação das políticas educacionais no Brasil, bem como no funcionamento da educação. Os institutos e fundações têm adentrado na organização escolar ditando as regras do trabalho de gestão e do trabalho pedagógico com foco nos resultados. Neste sentido Freitas (2018, p.38) ressalta que:

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante- um movimento que tem sido chamado de *top-down*- de cima para baixo.

Um dos exemplos de *top-down* está na organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que reuniu temáticas importantes para a agenda neoliberal de perpetuação do sistema capitalista e sua permanência no controle político-ideológico e hegemônico sobre os

conteúdos escolares que as classes populares devem ter acesso. Esses conteúdos são apresentados num currículo nacional mínimo e orientado à gestão pedagógica dos sistemas de ensino via elaboração dos Organizadores Curriculares estaduais e municipais e na elaboração de programas e projetos educacionais voltados à obtenção de bons resultados da educação básica.

Neste sentido, os institutos e fundações têm exercido o papel da sociedade civil na estrutura organizacional das políticas públicas do Estado seguindo os preceitos da NGP na influenciando os a construção e implementação das políticas, bem como toda cadeia dos processos educativos, como a formação continuada dos sujeitos da educação, produção dos materiais didáticos e complementares, modelos das avaliações e análise dos resultados.

Por causa do foco nos resultados e por causa da regulação do trabalho técnico-pedagógico, o currículo mínimo tem se tornado mais mínimo, pois nesse modelo gerencial a escola precisa dar conta do que é exigido nas avaliações externas e os profissionais da educação precisam ser performáticos nas suas atuais.

Saviani (2010), chama atenção para a revisão realizada pelos neoliberais acerca da teoria do capital humano difundida no período do Bem-Estar social até a década de 1970. Essa teoria, foi revisitada centrando no papel performático do trabalhador que ao defender os interesses da empresa produzindo com eficiência aumentaria os lucros e reduziria os gastos. Essa concepção é transposta para as práticas educativas e para a forma de gerir a educação pelos chamados “empresários da educação” ou “reformistas”.

No âmbito das políticas educacionais, existia uma grande inflexão quanto às ações coordenadas pelo Estado para resolver o problema do fracasso da escola pública. O que dava margem para reforçar o discurso neoliberal de que a educação também deveria ser regida pelo princípio da privatização, sob as leis do mercado. “O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para melhor atingir o mercado de trabalho” (Saviani, 2010, p.430).

Após o período do governo de FHC a agenda neoliberal, de modo contraditório, esteve presente nas leis, nos documentos normativos, nos programas e projetos dos governos de esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT) dos Presidentes, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), no início do século XXI. Antes de chegar ao poder Executivo Federal em 2003, o PT tinha uma agenda contrária à lógica hegemônica capitalista e neoliberal o que o colocava como um dos maiores partidos de oposição ao grande capital. Porém, contrariando parte da sua base, o PT manteve a agenda neoliberal atendendo os

interesses do grande Mercado e de grupos ideológicos que estavam entranhados nas decisões do partido como algumas elites sindicais. Neste sentido, Boito Jr (2006, p.272) ressalta que:

...Isso significa dizer que a política econômica e social do Estado brasileiro ao longo das décadas de 1990 e 2000, atende, prioritariamente, os interesses dos investidores internacionais e dos bancos e fundos de investimentos nacionais, articulando e subordinando os interesses das demais frações burguesas aos interesses das finanças.

No segundo governo, em 2007, o neotecnicismo e o neoprodutivismo-bases da NGP, foram incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que até certa medida ampliava e aprimorava ações do Fundescola que teve sua terceira fase encerrada em 2006. O PDE trazia uma série de medidas que visava ampliar direitos sociais a educação de qualidade ao mesmo tempo que sedimentava modelos gerenciais na organização das práticas educativas orientadas a partir das avaliações externas, da gestão dos recursos financeiros executados pelas escolas públicas e do estabelecimento de metas que resultaram no índice de desenvolvimento escolar individual (por escola) e coletivo (por rede de ensino), através do IDEB.

Existe uma particularidade a partir do segundo governo Lula que vale a pena destacar, que foi a influência do Movimento Todos pela Educação (TPE). Esse movimento, criado em 2006, representa os interesses da sociedade civil nos rumos da educação pública sob o discurso de apoiar a melhoria dessa área, mas, no entanto, o que se percebe é a influência das ideologias neoliberais e do interesse do setor privado sobre o público. Neste sentido, Ségala (2018, p. 10) ressalta que:

Com a efervescência das ideias neoliberais e as novas funções atribuídas ao Estado, a flexibilização trazida por essa fase do capitalismo, agora mais intensamente financeira, abriu-se espaço para atuação do capital em novas áreas, entre elas a educação. Juntamente com este processo nasce o protagonismo da participação da sociedade, por meio da sociedade civil, ao qual é utilizado pelo neoliberalismo como forma de difundir o seu ideário privatista.

Desse modo, os empresários conseguem imprimir na educação pública seu ideário, contribuindo para formação de mão de obra que atenda os interesses do setor privado, produzindo certos tipos de intelectuais orgânicos, como afirma Gramsci (1982, p.04):

Os empresários -- se não todos, pelo menos uma elite deles -- devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.'

Neste sentido, o TPE elaborou, em 2006, um documento intitulado “Relatório de Atividades Todos Pela Educação (2006- 2009)¹⁵”, no qual lançou cinco metas para que o Brasil alcançasse até 2022, o movimento buscou a adesão de outros grupos da sociedade para fortalecer sua atuação e aceitação. Conforme consta no documento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 03) foram as seguintes metas:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano.
- Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Essas metas foram sendo ampliadas ao passo que a influência do movimento aumentava sob a opinião pública tendo a mídia como sua difusora. As propostas do movimento estavam ancoradas no avanço da educação e na garantia da sua qualidade, o que facilitou sua aceitação pela classe dominante e com esses argumentos adentrou no governo Lula, contribuindo na construção e implementação das políticas educacionais, representando o braço privado nas decisões governamentais.

O governo Lula ficou conhecido pelo seu caráter desenvolvimentista construído a partir do modelo de governança de coalizão que reuniu no interior das suas instituições diversos segmentos da sociedade e de princípios ideológicos contraditórios, o que propiciou diversos debates e embates acerca das políticas sociais, econômicas e educacionais, permitido em muitos casos que os interesses das classes dominantes ganhasse numa correlação de forças que pedia para os discursos ideológicos neoliberais. Neste sentido, Freitas (2018, p. 15) ressalta que:

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros no “mais valia” das cadeias produtivas internacionais.

O TPE ao colocar em pauta a agenda neoliberal contribuiu para o aprimoramento da NGP em todos os níveis sempre com o mesmo argumento de desburocratizar o serviço público, implantar inovações, transferindo para o setor público mecanismos gerenciais típicos da iniciativa privada, semelhante ao mesmo utilizado nos Estados Unidos, a partir dos anos 1990, que levou o país criar e aplicar testes padronizados sem levar em consideração as dificuldades locais, diversidade social e cultural do seu povo, focando nos resultados

¹⁵ Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2006-2009/> acesso em 13 de abril de 2024.

No governo Dilma, o TPE atuou na construção do atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 influenciando diversas metas como a meta 07 que trata do IDEB. Em 2011 o empresário Jorge Gerdau, do Grupo Gerdau, fez parte do seu governo, sendo um interlocutor entre o Palácio do Planalto e o empresariado, na função de coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (Ségala, 2018). Nesse período, Jorge Gerdau era o presidente de governança do TPE.

Na gestão de Michel Temer (2015-2018), as reformas orientadas por ideais neoliberais continuavam e estavam postas no documento “A travessia Social: uma ponte para o futuro”¹⁶ lançado em 2015 pela Fundação Ulysses Guimarães que reunia os interesses das classes dominantes que estavam descontentes com o governo Dilma e que havia sido ilegitimamente deposta em 2015.

O documento apresentava uma série de medidas que o governo Temer precisaria tomar para restabelecer a ordem do capitalismo brasileiro que estava em crise econômica, social e moral, pois os governos do PT mesmo tendo atores contraditórios na construção e implementação das suas políticas teve alguns ganhos reais quanto a melhoria da qualidade de vida das classes pobres com programas sociais importantes como a política de educação integral “Mais Educação” e a ascensão da classe média.

Segundo Marx (2007), o Estado é meio pelo qual a classe dominante expressa seus interesses comuns de modo que suas prioridades sejam atendidas em detrimento de uma vontade livre e despretensiosa. Os interesses dominantes são definidos ideologicamente em base concreta na forma política e o documento do MDB expressava esses interesses elencando prioridades. Em relação a educação a Travessia Social (2015, p. 15-16) trazia as seguintes proposições:

- 1 Prioridade para o ensino fundamental e médio.
- 2 Foco na qualidade do aprendizado e na sala de aula.
- 3 Maior presença do Governo Federal no ensino básico.
- 4 Dar consequência aos processos e resultados das avaliações.
- 5 Foco na qualificação e nos incentivos aos professores do ensino básico.
- 6 Programa de certificação federal dos professores de 1º e 2º grau, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular, custeado pela União.
- 7 Diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos

Na proposição quatro consta dar sequência aos processos com foco nos resultados das avaliações, neste sentido, o governo centra na avaliação de anos específicos, começando pela alfabetização a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Embora o governo Temer não tenha

¹⁶ Disponível em https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf acesso em 14 de julho de 2023.

realizado a avaliação do 2º ano, deixou a legislação organizada para o governo seguinte. O seu então Ministro da Educação, Mendonça Filho, do Democratas (DEM), esteve à frente da construção controversa da BNCC da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em 2017. Em 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a BNCC do Ensino Médio.

Em ambos documentos o que se pode constatar foram as orientações da Travessia Social sendo consolidadas sem diálogo efetivo com a comunidade escolar e estreitando a concepção de currículo ao delimitar conteúdos mínimos a serem aprendidos, mas com foco nas avaliações. A BNCC do Ensino Médio trouxe os itinerários formativos que reduziram a carga horária e o protagonismo das disciplinas que não estão diretamente ligadas ao processo avaliativo estandardizado.

Neste sentido, a política educacional e a política curricular incorporaram os compromissos da agenda dominante. Embora o MEC tenha dito naquela época que houve grande consulta pública, o que houve na aprovação final foi um forte apelo à padronização, a medição dos resultados na necessidade de atender os grupos neoconservadores.

Entre diversos movimentos de extrema direita que influenciaram o governo Temer, se fez presente com maior apoio dos setores conservadores da sociedade, o Movimento Brasil Livre (MBL), seu discurso de extrema direita influenciou, até certa medida, os acontecimentos políticos no cenário nacional naquela época. Esse movimento nasceu em 2014, com o objetivo de mobilizar as ruas a favor do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT). É um movimento controverso que se diz a favor do combate a corrupção, no entanto, apoiou as ações do governo Temer (MDB) que teve graves acusações de corrupção e o próprio líder do partido, Renan Antônio Ferreira dos Santos, anos depois, em 2020, seria investigado pelo Ministério Público Federal por lavagem de dinheiro.

O MBL defende entre outras propostas o projeto de lei da “Escola sem Partido”. Um discurso extremamente contraditório, que nasceu de um grupo que tem ideais político-partidários. Seu principal representante no Congresso Nacional é o deputado federal Kim Patroca Kataguirí (DEM), que fez sua campanha em 2018, a partir do discurso neoconservador dos costumes, do combate à corrupção e do neoliberalismo na economia e foi reeleito em 2022 com o mesmo discurso.

No governo político-ideológico de Extrema Direita do Presidente Jair Messias Bolsonaro do Partido Liberal (2019-2022), as políticas educacionais de modo geral sofreram maiores retrocessos e estagnações, como foi o caso da política de educação integral que sumiu nesse e a Política Nacional de Alfabetização que trouxe o método fônico, criticado por especialistas ao centro do processo de ensino-aprendizagem. No que se refere a NGP categorias como

responsabilização e meritocracia foram impressas na Lei 14. 113 de 25 de dezembro de 2020 que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente.

Criado em 2007, no governo Lula, o FUNDEB tinha o objetivo de promover a redistribuição dos recursos financeiros aos estados e municípios para a manutenção dos salários dos profissionais da educação e a manutenção da rede de ensino. Porém, no FUNDEB PERMANENTE foi acrescentado artigos que tratam da complementação financeira para os estados e municípios calculado pelo Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). No art. 14 da Lei do fundo pode-se observar a seguinte redação:

A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades...

...V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

§ 2º A metodologia de cálculo dos indicadores referidos no **caput** deste artigo considerará obrigatoriamente:

I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;

II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal;

III - as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio.

Desse modo, o VAAR tornou-se motivo para acelerar uma corrida que já existia na direção de modelos de gestão educacional cada vez competitiva com foco na formação continuada e monitoramento da gestão escolar e professores, deformando, até certa medida, o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas, uma vez que amplia o espaço de atuação das teorias da terceira via através da parceria público-privado na organização do ensino, colocando limites no trabalho pedagógico, pois as habilidades e competências que constam no currículo da educação básica apresentado pelas consultorias, institutos e associações são pré selecionados de acordo com as competências e habilidades exigidas nas avaliações externas.

Segundo Peroni (2009), o discurso ideológico presente nas teorias da terceira via se assemelha ao do neoliberalismo em relação a culpabilização do Estado pelo fracasso na condução das políticas públicas entregues à sociedade, mas diferem na forma de como resolver a questão do fracasso, para o neoliberalismo o Estado precisa ter participação mínima na condução das políticas e o setor privado em quem deve conduzir as políticas sem interferência estatal. Já para a terceira via, a parceria público-privada é importante na condução das políticas públicas, trazendo o setor privado chamado também de terceiro setor para o debate, mas para isso é importante que o Estado faça as reformas necessárias, o que tem acontecido no Brasil desde a década de 1990.

A materialização do setor privado no espaço público da educação se dá através das associações, fundações e instituições que apresentam consultorias e programas prontos para “organizar” a educação pública, como é o caso do “Programa Educar pra Valer” da Associação Bem Comum¹⁷, oferece mentores para contribuir no processo educacional público, conforme consta na descrição do programa em seu site oficial.

Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados. Somos a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras conceituadas organizações não governamentais (ONGs).

Neste sentido, essas associações, instituições e organizações não governamentais sem fins lucrativos, terminam exercendo o controle do serviço público trazendo o modelo de trabalho e cobrança de resultados administrando parte dos recursos financeiros repassados pelo Estado.

A forma como essas entidades vão conduzir o projeto de educação pública do país tem impactado nas diversas relações dentro das secretarias de educação e das escolas, uma vez que tem havido a transferência de responsabilidade pelos resultados da aprendizagem, da evasão e da repetência dos estudantes aos sujeitos da escola e o Estado gerenciador está posto para monitorar e cobrar e o terceiro setor evidenciar as responsabilidades.

Nesse processo de controle do terceiro setor/terceira via, os currículos locais precisam estar alinhados à BNCC (2017) e o trabalho na sala de aula das turmas que passam por avaliação externa precisa focar principalmente nas disciplinas avaliadas, o que para Freitas (2012), restringe a formação das crianças e adolescentes. A exigência para trabalhar disciplinas

¹⁷ Disponível em: <https://abemcomum.org/#quemSomos> acesso 13 de abril de 2024.

específicas não está posta claramente em nenhum documento oficial, mas na medida que avançam as cobranças por índices, nas entrelinhas das relações humanas e profissionais na educação aumentam as pressões internas para centrar o trabalho nelas. Neste sentido, Peroni (2009, p.767) ressalta que:

Além disso, atrela-se a viabilidade da reforma gerencial ao desempenho das organizações da sociedade civil de um duplo papel, ou seja: prover serviços sociais e científicos em bases competitivas e exercer o controle social. Nessa direção, cabe ao Estado transferir ao setor público não-estatal (ou setor não-lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos (escolas, hospitais, institutos de pesquisa), mantendo, no entanto, o seu papel social democrata de principal provedor de fundos (financiamento) para essas atividades. Em outras palavras: “(...)se a reforma gerencial significa descentralização e transferência, significa também controle de resultados por funcionários e políticos no centro estratégico do Estado, e controle social por parte da sociedade civil.

Esse movimento coloca nas mãos da classe dominante o controle da execução e exposição dos resultados das políticas a partir do financiamento do Estado, concebendo a determinados setores da sociedade civil a prevalência dos seus arcabouços político-ideológicos. No governo Bolsonaro, por exemplo, percebeu-se um movimento forte de desmonte da educação pública e da Escola sem Partido, que na verdade tinha partido, o da classe dominante conservadora.

No atual governo Lula (2023-2026) ainda se percebe a influência do terceiro setor e da terceira via na organização das políticas educacionais que tem refletido nas escolas públicas e nos seus resultados cobrados nas avaliações externas. Camilo Santana, atual Ministro da Educação (MEC) conhece bem a dinâmica da gestão por resultados na educação, uma vez que o mesmo foi governador do estado do Ceará (2014-2022), estado que investiu numa política de resultados da educação que se iniciou na cidade de Sobral no final da década de 1990¹⁸.

O atual Ministro da Educação teve como Secretária Executiva do MEC, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho (2023-2024), que foi vice- Secretária de Educação da cidade de Sobral/CE em 2001 na gestão de Cid Gomes e depois Secretária de Educação do mesmo município na gestão do então Prefeito, Leônidas Cristino até 2006, foi vice governadora do Ceará nas duas gestões de Camilo Santana. Alguns setores do PT resistiram ao nome de Izolda Cela pela sua proximidade com a fundação Lemann do terceiro setor¹⁹, mas a influência de Camilo Santana garantiu Izolda Cela ao seu lado. A aproximação da Secretária Executiva com o terceiro setor se deu desde a implementação da política de alfabetização em Sobral e se

¹⁸ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/ceara-forca-politica-por-que-camilo-santana-ministro-educacao-lula/> acesso em 18 de maio de 2024.

¹⁹ Sobre Izolda Cela disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/12/27/quem-e-izolda-cela-anunciada-como-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao.ghtml> acesso em 18 de maio de 2024.

estendeu na gestão estadual tendo esse setor como aliado nos resultados do índice de alfabetização naquele estado.

Dito isto, pode-se observar como a NGP, desde o seu processo de implementação no Brasil tem sido legitimada no campo educacional por diferentes tipos de governos que assumem a condução do Estado, independente dos princípios político-ideológicos. A NGP se instalou na educação pública e foi sendo aprimorada conforme os interesses do capital e da classe dominante vai se modificando a partir de uma agenda global influenciada pelos organismos internacionais e o resultado das avaliações tem ditado os rumos dessa agenda.

Outro aspecto relevante a ser destacado na NGP está relacionado a forma como se instalou nas políticas educacionais locais/regionais impulsionada pela descentralização dos repasses financeiros aos estados, municípios e escolas, incorporando características micro regionais na sua implementação, a partir das práticas sociais construídas em função dela e dos resultados das suas metas e de como os sujeitos se veem nela, centrando assim em um dos seus princípios, o da Gestão por Resultados (GR).

A GR tem sido nos últimos anos a expressão do neoliberalismo mais austero nas sociedades capitalistas. Ela permeia as principais categorias do NGP desde o gerencialismo a responsabilização por trazer no seu bojo uma dinâmica organizacional que exige racionalização das atividades no cumprimento das metas estipuladas pela empresa e no caso da educação pelos índices educacionais para que possa haver êxito, levando os sujeitos a assumirem para si a responsabilidade de dar certo para que haja reconhecimentos individuais.

A publicização dos resultados é um dos elementos da GR e tem sido utilizado como instrumento de pressão sobre as escolas e seus profissionais. Sabe-se que a prática de tornar público os resultados dos testes padronizados aumentam a responsabilidade local sobre seus índices, uma vez que esses índices são ranqueados, os as melhores notas são visibilizadas e bonificadas assim como as notas baixas também são expostas com plano de intervenção e investimento financeiro amplamente divulgado.

Vale ressaltar que a centralidade da GR está no indivíduo, na expropriação e exploração do trabalhador em detrimento da manutenção da classe dominante, embora haja nos discursos governamentais que a adoção desse gerenciamento seja para o bem da coletividade. Fontes (2005, p.92), aponta que “não se vê, contudo, transformações qualitativas nos pressupostos da subsunção real do trabalho no capital tais como estudados por Marx, ainda que tenha ocorrido a expansão quantitativa e internacionalizada”. Neste sentido, o que se observa é o capitalismo que se expandiu pelo mundo buscando se reinventar no modelo econômico neoliberal na sua relação com a classe trabalhadora por meio do gerencialismo arrochado que a GR.

O direito à educação legitimado pela CF (1988) tem ficado em segundo plano na perspectiva da GR, o que tem sido contraditório, pois a GR tem provocado um processo de exclusão social no qual os estudantes especiais, não sendo claro o resultado dos seus testes e o impacto dele no resultado final da turma e da escola avaliada, outro aspecto de exclusão pode estar relacionado a centralidade do trabalho pedagógico nos estudantes que têm maior facilidade de aprender as linguagens e os códigos da língua portuguesa e da matemática, deixando para trás os estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem.

A exclusão social que a GR pode causar precisa ser analisada e levada em consideração na medida em que a pesquisa acerca desse modelo gerencial vai avançando, pois a escola tem se tornado um espaço de reprodução para atender as metas de aprendizagem e aprovação. Nesse sentido o papel do professor e a forma como ele tem conduzido sua prática pedagógica volta precisa ser analisado e discutido com muita atenção e zelo, pois essas práticas têm sido reflexo das cobranças e pressões externas por números, que muitas vezes não são traduzidos para elevar a qualidade da educação pública para todos com a oferta de formação integral para os estudantes e igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade.

O neoliberalismo na atualidade, tem apresentado preceitos mais radicais na forma de gerir a sociedade capitalista, a última reforma trabalhista no Brasil, no governo Temer é um dos seus exemplos, com retiradas de direitos e a ênfase na competição. Em educação a GR se apresenta como mecanismo de mudanças e tentativa de perpetuação do *status quo* das coisas com o aprofundamento das desigualdades sociais e para isso os reformadores da educação têm agido para garantir que o mínimo de conhecimento seja trabalhado na escola pública.

Esses reformadores da educação são os mesmos que se encontram na terceira via e encontraram na GR espaço com mais austeridade, uma vez que esse modelo supervaloriza a competição com foco nos resultados, mais que para isso performances profissionais precisam ser assumidas obedecendo as propostas pedagógicas apresentadas pelo terceiro setor ao sistema educacional e a avaliação serve como meio de monitoramento do modo como está sendo desenvolvido o trabalho técnico-pedagógico e os resultados servem como meio de controle e regulação dos espaços educativos.

Esse modelo de gestão tem sido legitimado nos documentos oficiais em todos os níveis da estrutura estatal, por leis, decretos e normatizações como no caso do estado de Pernambuco que instituiu na Lei Complementar nº 141, de 03 de setembro de 2009, as diretrizes para os Programas de Gestão por Resultados com geração de Valor Público, definindo a GR. Essa define como Valor Público a melhoria do indicador de resultado de setor da administração pública estadual, no caso da educação o resultado precisa aparecer no IDEB.

A referida lei ainda traz no art. 5º os requisitos para uma GR como metas para resultados finalísticos, monitoramento e avaliação com foco na eficiência do serviço público, o que aumenta a responsabilidade em entregar resultados levando todos a seguirem à risca as metas propostas pelos programas do governo do estado. Desse modo, a GR vai se instaurando adotando mecanismos que podem variar em cada localidade, mas com o mesmo objetivo promover mudanças significativas na forma de gerir os meios de produção.

3.2 O FORTALECIMENTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O Brasil criou o SAEB, em 1990, no governo Collor, atendendo a agenda neoliberal que estava sendo implantada, seguindo as orientações dos organismos internacionais. “A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial (BM), referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)” (Bonamino e Franco, 1999, p.10).

O SAEB é um sistema composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, ENEM). Seu objetivo, é realizar um diagnóstico a cada dois anos do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do (a) estudante.

Segundo o Ministério da Educação as informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Porém, o que não fica claro nesse processo de avaliação são os fatores de ordens governamentais que interferem no andamento dos programas, projetos e da própria escola, culminando na interrupção, no reajuste ou na construção de novas políticas, após os resultados de avaliações pontuais. Isso é típico da política de descontinuidade do processo educacional brasileiro (Moll, 2012).

A reforma do SAEB fez parte da reforma educacional promovida no Governo FHC, mais uma vez seguindo as orientações do BM e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como prerrogativas para a consolidação do Brasil como um país neoliberal que de certo modo precisa investir em educação com “qualidade”, de acordo com os interesses das classes dominantes.

A OCDE foi criada em 14 de abril de 1960, a partir da reorganização da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE)²⁰. Esse organismo multilateral possui mais de 300 Entidades, entre Comitês, Grupos de Trabalho e Grupos de Peritos e desponta como um dos organismos internacionais que influenciam as políticas econômicas dos países membros como é o caso do Brasil, um dos seus grupos de trabalho é destinado a agenda da educação. Esse organismo também está a serviço do sistema capitalista e da agenda neo/ultraliberal.

No âmbito educacional a OCDE influenciou o modo de avaliar os sistemas educacionais dos países membros e influenciou a criação e reforma do Sistema de Avaliação Brasileiro. A pauta econômica dos países precisa estar atrelada a apresentação de dos resultados nos seus sistemas de ensino, esses bons resultados precisam estar alinhados às agendas ideológicas dos grupos dominantes, em contrapartida o organismo faz parcerias econômicas para o desenvolvimento capitalista do país ou região.

A partir de 1995, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com o Ministério da Educação (2011)²¹, a TRI não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise.

A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros:

- Poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles quem não a têm
- Grau de dificuldade
- Possibilidade de acerto ao acaso (chute).

De acordo com Pasquali e Primi (2003) a TRI moderna foi criada por Frederic Lord (1952, 1953) que não elaborou apenas um modelo teórico, mas alguns métodos que estimulam os parâmetros dos itens dentro da teoria. Os modelos elaborados por Lord se aplicam a testes onde as respostas são dicotômicas, isto é, certo e errado, ou seja, os testes de aptidão.

Por meio desta metodologia estava iniciando, no Brasil, o processo de avaliação dos resultados da educação, que tem servido nos últimos anos para balizar a extinção e criação de “novos” programas educacionais, acirrando, em vários casos, uma corrida individual pela meritocracia e alta performatividade dos indivíduos da escola.

²⁰ Informação sobre a OCDE disponível em: <https://ocde.missaoportugal.mne.gov.pt/pt/ocde/historia> acesso em 17 de junho de 2024.

²¹ Ver sobre a TRI 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 17 de junho de 2024.

A educação na concepção neoliberal, é concebida como um direito do indivíduo, o indivíduo egoísta, que precisa ser formado para inserir-se num novo mundo competitivo, para poder participar na vida produtiva dele (Hermida, 2008).

A avaliação em larga escala foi muito significativa à reforma educacional nos anos 1990, e nos governos que vieram. Pois, o compromisso com a agenda de uma educação neoliberal voltada para os resultados da aprendizagem se faz necessária aos interesses do mercado, que preza pelos retornos do seu investimento.

Enquanto que, no período da Ditadura Militar, o Estado desenvolvimentista optou pela ampliação da máquina estatal, os neoliberais defendem a atuação do Estado mínimo. Porém, nem o modelo do regime militar, nem o modelo atual tem garantido políticas públicas que resolvam os problemas sociais e econômicos da população brasileira. Pochmann (2017, p.321) afirma que:

O resultado disso foi a maior internacionalização do parque produtivo nacional, com a privatização do setor público e a desindustrialização.

O agravamento econômico e social foi percebido pela população diante da ausência do crescimento da produção, com o elevado desemprego e a exclusão social, mesmo com a estabilidade monetária alcançada.

Diante desse quadro, em educação, o discurso do aprender a aprender propagado pelo movimento da escola nova na década de 1930, volta com significado acentuado, na década de 1990, sob a concepção de que a educação precisava ser vista como um investimento em capital humano (Saviani, 2010). Dessa forma, o investimento no desenvolvimento das competências individuais tornou-se prerrogativa para erradicar o fracasso da educação pública, segundo os dados das pesquisas do Governo Brasileiro em 1995.

Essas pesquisas resultaram no Relatório elaborado pelo Governo e apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pelas Nações Unidas (ONU), na cidade de Genebra na Suíça, em 1996, e fez parte do Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO, para traçar os caminhos da educação mundial no século XXI. Segundo Hermida (2008), o objetivo do Brasil em fazer parte desse relatório era mostrar para os organismos internacionais que o país tinha problemas com a educação, mas que também tinha condição de honrar com metas estabelecidas para angariar empréstimos e investimentos.

Em 2002, ganhou as eleições um governo de esquerda, representado pelo presidente Lula (2003-2010). Porém, o modelo econômico não se alterou muito, mas as políticas educacionais e sociais ganharam mais investimentos. Esse aumento de recursos foi decisivo para mudanças nas políticas educacionais, sobretudo após 2007.

Em 2005, no governo Lula, o SAEB, criado no governo FHC foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A medição do SAEB é realizada nas seguintes etapas da educação básica: 2º, 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e último ano do ensino médio. A partir de 2019 o último ano da educação infantil também será avaliada pelo Sistema²² e a ANRESC E ANEB criadas em 2005, deixaram de existir com esses nomes, voltando todas as avaliações ao único nome de SAEB, como até 2005.

Em 24 de Abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto nº 6.094/07 como parte do conjunto de metas e estratégias que constava no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse Plano consistia no estabelecimento de um conjunto de Diretrizes que seriam adotadas pelas escolas públicas brasileiras, numa tentativa de dinamizar o processo educacional brasileiro, a partir dos esforços coletivos entre a União, Estado, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, visando assegurar a qualidade da educação básica. “Nesse Plano, no seu Art.2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.24).

O PDE se configurou como plano de governo na gestão Lula, num modo particular, surgiu para tentar resolver as questões sociais, educacionais e econômicas do Brasil. Pois, “como na tradição do Estado brasileiro, as políticas e a gestão são resultantes das ações e das prioridades governamentais.” (Dourado, 2011, p.36), o que fragiliza o processo de continuidade e alcance real de todos os sujeitos aos quais elas se destinam.

No PDE constava o Plano de Ações Articuladas (PAR), que demonstrava o viés “desenvolvimentista” de planejamento estatal de cunho racional, em detrimento de uma tradição patrimonialista. Por outro lado, estava instituído o IDEB que representa a submissão à lógica das avaliações padronizadas da OCDE.

O IDEB criado em 2007, na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trouxe o discurso da mensuração da qualidade do aprendizado nas escolas brasileiras e

²² Essa alteração foi divulgada pelo MEC em junho de 2018, juntamente a outras mudanças para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em <https://www.somospar.com.br/saeb/> Acesso em 17 de julho de 2023.

estabelecer metas para a melhoria do ensino. Estas são bastante criticadas por não serem parâmetros para medir a qualidade, na medida em que não levam em consideração a diversidade cultural e as condições em que os profissionais da educação trabalham, nem o contexto dos alunos, Ball et al. (2012).

Percebe-se que essa mensuração escamoteia a redefinição do papel do Estado no que se refere ao gerencialismo, adotando a política de monitoramento da educação, a partir das avaliações externas na busca por uma educação de “qualidade”. Vale ressaltar que esse modelo de qualidade está relacionado a produtividade, ou seja, a quanto os profissionais da educação podem entregar no final do processo de ensino-aprendizagem, quantos estudantes adquiriam as habilidades treinadas para a realização das avaliações externas, esses estudantes são quantificados em relatórios de evolução das aprendizagens específicas.

O índice funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, segundo o Ministério da Educação. As avaliações externas constituem e assumem um processo de monitoramento e controle da qualidade da educação que mobiliza determinados procedimentos cujas as características derivam da lógica gerencial (Nardi, 2014).

As médias de desempenho utilizadas são obtidas a partir da Prova Brasil, para as escolas públicas e fazem parte do SAEB. Essa prova é realizada a cada dois anos e tem influenciado diversos comportamentos nas redes públicas de ensino em busca de melhores notas, pois de acordo com diversos programas que focam em resultados, elas se transformam em bônus e ranqueamento escolar.

Segundo Nardi (2014), o IDEB deixou de ser uma política de governo e passou a ser de Estado ao ganhar destaque no PNE (2001-2010), quando se transformou em meta, assumindo o discurso gerencialista do Estado neoliberal. O discurso gerencialista defende ações de descentralização administrativa e organização “centrada nas pessoas”: eficiência, eficácia, flexibilidade e autonomia para levar a bons resultados em termos de custo. (Rodrigues, 2013).

As orientações para o SAEB privilegiam a standardização dos resultados, que interfere no rumo das políticas educacionais, baseadas no determinado padrão de qualidade. Qualidade, essa, questionada por estar atrelada às aprendizagens de habilidades específicas, que fogem do compromisso com a formação integral. Rodrigues (2013, p.296) ressalta que:

Assim, o conceito de qualidade total foi absorvido pelo campo da educação e segue sendo bastante utilizado em pesquisas e projetos governamentais, simbolizando a aferição de padrões e metas exigidos pelos Planos vigentes (SILVA, 2009), por meio de indicadores de avaliações sistemáticas, como antes foi o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e atualmente é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Dito isto, compreende-se que o PDE, como plano de governo terminou assumindo na prática, o papel do PNE (2001-2010) uma vez que recebeu toda atenção e esforços por parte do governo federal para sua materialização e para a construção de outras políticas como o IDEB. “A aprovação do PDE, em 2007, se configurou como um conjunto de programas que traduziu as prioridades da política governamental” (Dourado, 2011, p.37).

O PDE, através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), atendeu as políticas educacionais previstas, dinamizando a materialização das mesmas, repassando recursos financeiros aos estados, municípios e escolas públicas.

Após o golpe midiático e institucional sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, assumiu seu vice, Michel Temer, que nomeou seu então Ministro da Educação Mendonça Filho que aprofundou o caráter neoliberal das políticas educacionais e no âmbito da alfabetização extinguiu o PNAIC e criou o PMALFA, em 2018.

Todos os esforços do Governo Federal estavam centrados em atingir os índices mundialmente aceitáveis na educação básica. Essa verificação é realizada através das avaliações nacionais e internacionais, porém os esforços são contraditórios, pois além de promover políticas descontínuas em determinados governos o caráter precarizando do trabalho pedagógico se acentua como foi no caso do PMALFA que exigia uma qualificação mínima para ser assistente de alfabetização em língua portuguesa e matemática. Nesse sentido, Freitas (2014, p.1103) afirma que:

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes – para tal existem as classes de reforço onde outro profissional lida com os mais lentos;

Desse modo, os estudantes com baixo desempenho escolar eram “preparados” para uma melhor participação nas avaliações externas e elevar o IDEB das escolas que não atingiram as metas propostas, cumprindo a agenda internacional da educação de “qualidade”, universal na qual o estudante tem o direito de aprender garantido, conforme compromisso assumido na Conferência Mundial de 1990.

O objetivo do MEC era que o Brasil atingisse no mínimo a nota 6,0 nas avaliações standardizadas até 2021, coisa que não aconteceu, pois como o país sofreu restrições com a Pandemia da COVID 19 em 2020 e 2021, o processo educacional foi suspenso presencial e

impactou nos resultados das avaliações externas de 2022. A média desejada, 6,0 foi estipulada com base na média das notas de proficiência dos países desenvolvidos (mais industrializados da economia do mercado), integrantes da OCDE, mas a nota do IDEB não se baseia apenas na Provinha e Prova Brasil, ele é calculado de forma a combinar dois indicadores, o aprendizado em português e matemática e o fluxo escolar (repetência, desistência e aprovação).

É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011, tendo algumas modificações a partir da edição de 2013, no governo Dilma. Porém, desde o governo de Michel Temer voltou a avaliar apenas essas duas áreas. Em relação a avaliação, Oliveira (2015, p. 639) resalta que:

A avaliação passou a constituir-se em mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além de determinar em última instância os currículos.

A escola acaba tendo seus resultados avaliados e monitorados, por isso, todos precisam ter sucesso na execução das diretrizes dos programas e projetos que fazem parte da gestão de resultados. Os estados brasileiros e muitos municípios têm seguido as orientações do MEC e do PNE é constituído seus sistemas de avaliação, o que tem permitido um trabalho pedagógico cada vez mais focalizado.

Vale destacar que no atual governo Lula há alguns movimentos em direção às possíveis mudanças na forma da avaliação em larga escala, segundo o diretor de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Rubens Campos de Lacerda Júnior²³, a avaliação deixará de focar apenas no desempenho cognitivo, a partir da implementação correta da política de avaliação que já consta nos documentos de avaliação desde 2008, haverá foco nas competências socioemocionais constantes na BNCC e que não foram colocadas em prática.

Essa possível ampliação dos aspectos avaliados pelo SAEB foi divulgada por Rubens Campos durante o Congresso de Educação e Tecnologia, Bett Brasil, realizado de 23 a 26 de abril de 2024 na cidade de São Paulo. Embora essas mudanças estejam sendo ventiladas ainda está em vigor o modelo de avaliação com foco no desempenho cognitivo

²³ Fala do Diretor de avaliação do INEP no Congresso de educação e tecnologia, bett Brasil, em São Paulo, disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/04/25/saeb-atualizacao/> acesso em 17 de junho de 2024.

3.3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE PERNAMBUCO (1999-2023) E O AVANÇO DA GESTÃO POR RESULTADOS (GR)

A adoção da NGP alterou as configurações da forma como a administração da educação passou a ser organizada no Brasil e com a descentralização da gestão dos recursos financeiros e pedagógicos garantida pela Constituição Federal de 1988, ela tem se materializado nas políticas nacionais e locais, tendo a avaliação como instrumento de monitoramento e regulação dos sistemas educativos das escolas e dos trabalhadores da educação. Neste sentido, os governos locais, como do estado de Pernambuco, têm reformado seus sistemas de ensino adotando o modelo da GR.

O estado de Pernambuco está localizado na região nordeste do Brasil, tem um território de 98.526,6 km, ocupando 1,16% do território nacional. De acordo com o Censo divulgado no ano de 2000, possuía 7.918.344 (sete milhões novecentos e dezoito e trezentos e quarenta e quatro) habitantes nos 185 municípios. Atualmente, a população do estado é de 9.051.113 (nove milhões cinquenta e um mil e cento e treze) habitantes o que mostra um aumento significativo na sua população²⁴.



Fonte: <https://www.inthemine.com.br/site/dnpm-lanca-anuario-mineral-de-pernambuco/>

A educação pública estadual é organizada pela Secretaria Estadual de Educação e a administração está dividida em 16 (dezesseis) Gerências Regionais (GRE's) espalhadas pelas mesorregiões do estado. No ano de 2000 possuía 1107 (mil cento e sete) escolas estaduais que atendia o Ensino Fundamental e Médio com quase 1.000.000 (um milhão) de estudantes e 36.640 (trinta e seis mil seiscientos e quarenta) professores entre efetivos e temporários.

²⁴ Dados do censo 2023 Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal acesso em 06 de julho de 2023.

Em 2023 possui 1.059 (um mil e cinquenta e nove) escolas estaduais atendendo na maioria delas apenas o Ensino Médio com cerca de 534.000 (quinhentos e trinta e quatro mil) alunos, sendo nos modelos de escolas de tempo integral e escolas de tempo semi integral, nas quais os estudantes ficam dois turnos com atividades diversificadas e 35.000 (trinta e cinco mil) professores entre efetivos e temporários, segundo dados do IBGE de 2022. Essa diminuição de estudantes na rede estadual se deu por causa do processo de municipalização do Ensino Fundamental realizado no governo Eduardo Campos, transferindo os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as redes municipais.

3.3.1 Governo Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2003 e 2004-2006)

Em Pernambuco, a NGP aos moldes da Reforma do governo FHC de 1995, teve seu início ainda no governo de Jarbas Vasconcelos (MDB) nos seus mandatos de 1999-2002 e 2002-2006. Jarbas assumiu o governo do estado que naquele momento atravessava uma crise econômica, o que serviu de argumento para a implantação das reformas a partir do Decreto nº 22.730 de 18 de outubro de 2000, que instituiu o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO). Esse programa previa enxugar a máquina pública, realizar privatizações e primar pela eficiência e eficácia que eram sinônimos de “qualidade” no serviço público. Essas reformas foram coordenadas pelo seu vice-governador, Mendonça Filho, do DEMOCRATAS (DEM).

No que se refere a educação, foi criado no governo Vasconcelos a carreira de gestor público com eleições diretas para gestores e adjuntos nas escolas públicas estaduais, programa de formação para gestor escolar e a remuneração variável atrelada ao desempenho das unidades educacionais. O modelo de eleições diretas da forma como foi implantado gerou muita controvérsia por permitir influência político-partidária local nos municípios da Região Metropolitana do Recife e no interior do estado, o que foi usado como pretexto para o fim das eleições durante o governo seguinte. Souza (2012, p.09) ressalta que:

Desde o ano de 2001 vêm sendo realizadas eleições para diretor na rede estadual de ensino, integrando o chamado Projeto Escola Democrática. Todavia, a ênfase dada à eleição para diretor como se já fosse a própria materialização da gestão democrática da escola tem contribuído para que esse mecanismo comece a ser desvirtuado (reprodução de práticas eleitoreiras viciadas, iguais às das eleições para cargos executivo e legislativo) e, ainda, comece a dar sinais de descrédito (já são acentuados os casos de abstenção dos eleitores).

Desse modo, o modelo de gestão democrática nas escolas públicas estaduais foi distorcido refletindo diretamente na administração das escolas com disputas político-partidárias que travam o funcionamento regular das atividades, inclusive acirrando a busca por melhores desempenhos nos índices estaduais para uma maior visibilidade dos atores sociais da escola e o projeto de poder local que eles pertenciam.

As metas para a educação constavam no Plano Estadual de Educação (PEE) que vigorou do ano 2000 até 2009. Antes da sua aprovação o documento foi revisado diversas vezes sofrendo alterações, sendo aprovado apenas em 2002 pela Lei nº 12.286, de 28 de novembro daquele ano. O mesmo apresentou um diagnóstico acerca da educação estadual com base em dados de 2001, bem como o esforço para promover parcerias público-privado com o intuito de aperfeiçoar a formação continuada dos(as) professores(as) da rede estadual que produzisse um ensino eficaz no qual os estudantes fossem capazes de produzir bons resultados na avaliação do SAEB.

O PEE integrou às políticas locais as proposições e objetivos apresentados no Fórum Mundial de Educação que aconteceu em abril de 2000, na capital do Senegal, Dakar. Esse Fórum foi coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ficou conhecido como o “Marco de Dakar” e entre suas metas estavam erradicar o analfabetismo e prezar por uma educação de qualidade, mas que para isso seria importante monitorar os resultados dessa educação, conforme consta num trecho da Lei do PEE (PERNAMBUCO, 2002):

Esse plano antecipa e responde integralmente a uma das tarefas mais imediatas estabelecidas no Marco de Ação de Dakar, que é a elaboração ou fortalecimento de planos nacionais. Sua concepção, envolvendo e mobilizando diferentes segmentos da sociedade, em um processo democrático e transparente, incorpora integralmente os objetivos e as metas de Educação para Todos no encontro do EFA (Education For All), em Recife, reafirmados e revisados em Dakar.

Neste sentido, percebe-se que o PEE estava alinhado às metas estabelecidas no Marco de Dakar o que resultaria, em 2005, na criação do Programa Educação de Qualidade (EDUQ), um programa que trazia no seu bojo a modernização da gestão da educação nos moldes neoliberal da NGP, sendo necessário a realização de diversos ajustes na infraestrutura, na administração, na formação continuada dos(as) professores(as), no planejamento pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem.

O EDUQ foi criado no âmbito do PROGESTÃO e priorizava a produtividade, racionalização dos gastos e o processo de avaliação com foco no desempenho educacional das

etapas de ensino. Vale ressaltar que o governo Jarbas fez um empréstimo com o BM no valor de US\$ 31,5 milhões de dólares e investiu mais US\$ 21 milhões para tirar do papel as metas do EDUQ²⁵.

Diante do volume financeiro emprestado pelo BM, sem diálogo com a sociedade civil organizada, diversos setores criticaram a iniciativa do governo do estado tendo em vista que a taxa de juros cobrada pelo BM era muito alta conforme notado na fala da professora Edla Soares (2005), membra do Conselho Estadual de Educação na Época. Edla (PERNAMBUCO, 2005, p.3), ressaltou que:

(...) quando o Estado assina um contrato ou um convênio de receber 31 milhões e pagar 51 milhões, quem se endivida não é o Estado, nem a Secretaria de Educação e sim todos os pernambucanos e pernambucanas e isso terá grandes impactos com relação às políticas públicas que, posteriormente, o Estado de Pernambuco tenha que financiar. Uma decisão dessa não pode passar por um estreito grupo, ela tem que ter a participação maior possível de Pernambuco porque o pagamento vai repercutir na qualidade de vida de todos os pernambucanos e pernambucanas.

O volume investido no EDUQ foi justificado pelo governador Jarbas Vasconcelos durante sua visita à Brasília com o intuito de obter do governo federal a chancela necessária para o BM liberar o valor do empréstimo de que era um “investimento para melhorar a qualidade da educação”. Desse modo, a qualidade da educação era sinônimo de eficiência e eficácia com que deveria ser conquistada às custas de mais endividamento público. Embora, alguns pesquisadores como Ana Claudia (2011), aponte que o modelo de gestão do governo Vasconcelos tenha sido inovador no quesito de modernização do estado a partir da gerencialismo, problemas econômicos a curto prazo não foram resolvidos o que deixou o estado mais endividado e essa questão foi pautada na disputa eleitoral de 2006, na qual o vice governador de Jarbas Vasconcelos, Mendonça Filho (DEM) perdeu a corrida eleitoral para Eduardo Henrique Accioly Campos do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

3.3.2 Governo Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2010 e 2011-2014)

O socialista, Eduardo Campos assumiu o governo do estado em janeiro de 2007 e tinha como vice-governador João Soares Lyra Neto do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Durante sua gestão, Campos adotou o mesmo modelo gerencialista da administração pública do governo

²⁵Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/governador-de-pernambuco-pede-liberacao-de-recursos-para-projeto-educacional> acesso em 06 de julho de 2023.

Vasconcelos, porém com alguns diferenciais, ampliando seu alcance em outras áreas como saúde e fortalecendo o monitoramento e a regulação da educação por meio do IDEPE.

O conjunto de ações voltadas à educação constava no Programa de Modernização da Gestão/Metas da Educação (PMG/ME), criado ainda em 2007. Segundo Cavalcanti (2011), esse programa apresentava eixos estruturados na alfabetização, correção de fluxo como foco na melhoria da educação mensurada a partir dos resultados das avaliações e do IDEPE. Sua visão era que a educação de Pernambuco se tornaria uma das melhores entre os entes da federação até 2011.

Essa visão fez o governo do estado tomar uma série de medidas, como a focalização na etapa do ensino médio e técnico, municipalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que gerou muitas discussões no período, pois o governo tinha uma meta ambiciosa de municipalizar o Ensino Fundamental até 2014. Centrando sua atenção no Ensino Médio e Técnico, o governo conseguiu investir nas escolas de tempo integral, aumentando seu número em todo o estado, porém sufocou muitos municípios com o aumento de estudantes sem estrutura física e de pessoal adequada.

Esse investimento robusto nas Escolas de Tempo Integral de Referência em Ensino Médio aconteceu principalmente na segunda gestão de Campos de 2011 a 2014, com o lançamento do Pacto pela Educação²⁶ que traçava linhas mais urgentes com metas para uma educação de qualidade que segundo Lira e Marques (2019) esse significado de qualidade nos programas do governo do estado significava uma qualidade-produtiva, na qual a eficiência do desempenho dos trabalhadores em educação, principalmente o(a) professor(a), estava atrelada ao desempenho do estudante nas avaliações standardizadas. Essa qualidade-produtiva estava posta como meta da gestão por resultados.

O modelo de GR apresentado pela Secretaria Estadual de Educação às escolas estaduais tinha uma organização técnico-administrativa e pedagógica que passava pelo diagnóstico da realidade escolar em relação aos níveis de aprendizagem dos estudantes, organização da função dos profissionais que estavam na escola, Planejamento estratégico, Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação. Destacar que as unidades escolares precisavam assinar um Termo de Compromisso, criado na gestão Campos, de que tinha ciência da necessidade de cumprir as diretrizes do Pacto e alcançar as metas. Esse termo estava amparado na Portaria Normativa de 6.703 de 07 de novembro de 2005, do governo Vasconcelos que tratava da contratualização da

²⁶ Disponível em: <https://www.seplag.pe.gov.br/pactos/43-pactos/39-pacto-pela-educacao> acesso em 18 de julho de 2023.

gestão escolar o que reforça a tese de que mudaram os governantes, mas o foco nas orientações nacionais e internacionais sobre o gerenciamento da educação, a partir da NGP estava em curso.

Em 2013, a GR foi reforçada como política pública da educação em Pernambuco através do Decreto nº 39.336/2013, que fixou suas Diretrizes institucionalizando a prioridade dos resultados da eficiência no serviço público. A saber, o seguinte Decreto (PERNAMBUCO, 2013) “estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual”. Esse valor público é traduzido em qualidade-produtiva, resultado da GR. O art. 5º deste decreto apresenta o modelo adotado pelo estado de Pernambuco, sendo ele:

- I - meta mobilizadora associada a resultado finalístico próprio da área de atuação do programa;
- II - metas intermediárias associadas à melhoria da eficiência em processos de trabalho essenciais para a obtenção do resultado finalístico;
- III - sistemática de monitoramento e avaliação formada com foco na eficiência da Gestão Pública; e
- IV - protocolos de ação que priorizem a meritocracia no serviço público.

O foco da GR na avaliação e monitoramento se efetivou a partir dos dados do IDEPE e do IDEB, que ficaram instituídos como parâmetro de qualidade da educação estadual e resultado final das metas estabelecidas para as escolas atingirem. Ou seja, o processo avaliativo é parte da regulação das ações do estado para atingir suas metas, estando a serviço de outra lógica avaliativa que não dá ênfase ao processo de construção da aprendizagem e da realidade local de cada comunidade escolar e outros fatores que interferem na entrega de uma educação de qualidade a população, sobretudo a mais pobre.

Outra categoria que ganha legitimação no decreto é a meritocracia que no estado ficou conhecido como Bônus de Desempenho Educacional (BDE) pago aos profissionais e as escolas que conseguem atingir a meta estabelecida pelos índices. Esse modelo de bonificação passou a ser reproduzido em legislações municipais, como na Prefeitura do Recife e São Lourenço da Mata, entre outras. Para Oliveira et al. (2007), esse modelo de gestão altera o modo de como se concebe a governança nas instituições de educação, uma vez que princípios de autonomia escolar, prestação de contas, gestão baseada em resultados tem regulado o provimento e o financiamento da educação.

A governança nas escolas públicas estaduais tem sido alterada significativamente desde a instalação da GR, inclusive com o surgimento de novos/velhos atores na educação como é o caso do técnico educacional responsável por supervisionar como está o funcionamento das

escolas para atingir as metas, com relatórios digitais e reuniões com todos da escola, subordinando inclusive a gestão escolar.

Cabe destacar que em 13 de agosto de 2014, o governador Eduardo Campos estava em campanha à presidência da República quando no estado de São Paulo sofreu um acidente de avião e veio a óbito, quem concluiu seu governo em Pernambuco foi o seu vice, João Lyra Neto que posteriormente viria a ser opositor político do partido de Eduardo Campos, o PSB.

3.3.3 Governo Paulo Henrique Saraiva Câmara (2015-2018 e 2019-2022)

Em 2015, assumiu o governo do estado, após as eleições Paulo Henrique Saraiva Câmara (PSB) de 2015 a 2022 e continuou com a política de Eduardo Campos na educação, com um diferencial que na gestão de Câmara a GR adentrou nas redes municipais de ensino, via Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais no âmbito do PCA, sob o pretexto de “garantir que todas as crianças inscritas na rede pública de ensino aprendam a ler e escrever na idade correta, até os sete anos”. Outras políticas sob o modelo da GR já estavam em curso nos municípios endossadas pelo governo do estado, mas essa em específico trouxe a questão da meritocracia e o foco nos resultados com maior expressão.

O atual PNE (2014-2024) e os planos estaduais e municipais foram instrumentos legais para a criação do programa com ênfase na GR. O PEE, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, traz na meta 5 a alfabetização de todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização e apresenta diversas estratégias para se atingir esse objetivo, como definir uma política estadual de alfabetização em apoio aos municípios.

Desse modo, a GR ganhou espaço nos espaços educativos dos municípios de diferentes modos, e especificamente se tratando do PCA, o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico docente tem sido pautado na cultura da performatividade. Porém a rotina escolar não se modificou apenas por causa do programa, a NGP já vinha dando tom ao ritmo de trabalho, mas o PCA acentuou esse ritmo para um grupo específico de professores e para outros profissionais da educação desde os atores das Secretarias Municipais de Educação até gestores e coordenadores escolares.

3.3.4 Governo Raquel Teixeira Lyra Lucena (2023-atual)

Na atual gestão da governadora Raquel Teixeira Lyra Lucena (2023-2026) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), as políticas educacionais e seus posicionamentos ideológicos e hegemônicos continuam alinhadas com os governos anteriores e nenhuma modificação ou extinção ainda foi realizada. Vale destacar que Raquel Lyra é filha do ex-vice-governador de Eduardo Campos, João Lyra Neto, o que pode levá-la a seguir os mesmos caminhos do PSB que governou o estado por 16 anos, no que se refere à lógica neoliberal e a GR na administração pública. O que não será novidade por causa do histórico reformista dos atores do seu partido.

No dia 03 de junho de 2023, a governadora e sua vice, Priscila Krause, do CIDADANIA lançaram o “Programa Juntos pela Educação²⁷” com um investimento de R\$ 5,5 bilhões de reais, que visa entre outras metas apoiar os municípios na construção de creches e escolas de tempo integral. No bojo desse programa foi relançado o PCA com o foco da aprendizagem, monitoramento, avaliação e meritocracia também na disciplina de matemática e não apenas na Língua Portuguesa como era até 2022.

Portanto, a GR no estado de Pernambuco continua em curso, sendo parâmetro para a organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais e municipais e uma qualidade de educação pautada nos resultados numéricos, diferente da educação de qualidade que respalda essa pesquisa pautada na articulação teoria e prática num processo de construção do conhecimento objetivo em conhecimento subjetivo passando da estrutura para a superestrutura na consciência do sujeito para que esse conhecimento permita aos estudantes transformar a sociedade, numa sociedade igualitária, que como afirma Saviani (2012, p. 77), uma “educação que esteja a serviço da transformação das relações de produção”, mudando a lógica e o modelo de sociedade dividida em classes desiguais em todos os aspectos da condição da vida social.

3.3.5 O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)

O processo avaliativo assumiu outra função no âmbito da GR, se a lógica somativa que acompanhou a educação tradicional por séculos já era questionada por educadores modernos, na GR essa lógica se alia a avaliação como instrumento de regulação não só do processo de ensino-aprendizagem, mas de toda a estrutura que comporta a educação em todos os sistemas, desde o governo federal até os municípios.

²⁷ Disponível em <https://www.pe.gov.br/blog/62-blog/educacao/673-governo-de-pernambuco-lanca-o-programa-juntos-pela-educacao-e-garante-maior-investimento-da-historia-na-rede-publica-de-ensino-r-5-5-bilhoes> acesso em 19 de julho de 2023.

Após a criação do SAEB em 1990, os estados e diversos municípios brasileiros criaram os sistemas locais de avaliação em larga escala, graças a descentralização administrativa e de financiamento garantidos pela Constituição Federal (CF, 1988) aos entes federados na implementação das políticas e da administração escolar, através do pacto federativo e cooperação técnica entre os entes federados. Sendo assim, a maioria das escolas públicas passaram ter uma autonomia no gerenciamento dos recursos financeiros recebidos diretamente do governo federal via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e diretamente dos governos estaduais, essa autonomia trouxe a escola para o centro da responsabilidade do uso dos seus recursos e retorno que a mesma daria a sociedade na oferta do ensino e da aprendizagem dos(as) estudantes, o retorno passou a vir mediante as metas atingidas definidas pelo poder público. Neste sentido, Freitas (2018, p.82) ressalta que “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” esses resultados passaram a regular o modo de fazer educação induzindo ao treinamento pedagógico com a finalidade dos(as) estudantes “dominarem as técnicas exigidas nas provas.

Em Pernambuco durante a gestão de Jarbas Vasconcelos houve criação do SAEPE, em 2000, pela Secretaria Estadual de Educação e aprovado pela Assembleia Legislativa. Naquele período a educação pública estadual e municipal estava entre as piores do Brasil e esse sistema foi criado justamente para monitorar essa educação através das avaliações externas.

Cabe ressaltar que a criação do SAEPE foi exigência do BM para que houvesse um parâmetro de medição da educação estadual que estava ruim e assim o BM poder utilizá-lo no monitoramento dos recursos emprestados ao estado. Pois o objetivo do SAEPE é produzir informações sobre os indicadores de desempenho das redes estaduais e municipais, monitorar a evolução da aprendizagem dos estudantes, relacionar os resultados das avaliações as políticas educacionais necessárias à melhoria do desempenho e posteriormente passou a compor em conjunto com a taxa de reprovação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

No ano 2000 o SAEPE avaliou o desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, porém o resultado dessa avaliação saiu em 2007, juntamente com a aplicação das provas de 2005, saiu justamente no primeiro ano que começou a ser medido o IDEB. O resultado tardio da avaliação estadual se deu pela reformulação que o programa precisou passar em 2002 para atender o PEE vigente que definia a integração desse

sistema de avaliação em todas as escolas pernambucanas em no máximo três anos. Esse sistema passou a mais um parâmetro de qualidade da educação no âmbito da GR, o que tem reduzido a autonomia pedagógica.

O programa estabelece metas e regula a gestão da educação pública, sua aplicação é realizada anualmente no mês de novembro de cada ano e seu resultado é divulgado entre o final e o início do segundo semestre do ano seguinte. Esse programa induzir as políticas de formação continuada das redes de ensino e o modelo de monitoramento estadual e municipal, bem como o processo de bonificação dos desempenhos, isso passou a integrar a agenda da GR em Pernambuco com mais intensidade a partir de 2008, no governo Campos, quando o SAEPE foi novamente reestruturado para acomodar o IDEPE, sendo esse o seu principal indicador de resultado.

O IDEPE foi criado pela Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008 e regulamentado pelo Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008, onde ele passou a ser parâmetro para o resultado determinando o recebimento do BDE pago aos profissionais do magistério das escolas estaduais que atingem a meta estabelecida. De acordo com a legislação o BDE pode ser pago no percentual de 50% a 100% do valor do salário inicial do professor de acordo com o Plano de Cargos e Carreiras do magistério.

O BDE é puramente meritocrático, cheio de questionamentos quanto ao seu pagamento e os efeitos que causa nas relações sociais entre escolas e entre os profissionais da educação, primeiro que seu caráter é contraditório, pois prioriza bonificação, mas não valoriza os profissionais, segundo a Central Única dos Trabalhadores²⁸ (CUT) em 2023, Pernambuco está em 17º lugar no país em relação ao pagamento do piso salarial dos professores da rede estadual de ensino. Isso coloca os professores da mesma rede em situações desiguais de valorização que foge ao que está posto na CF e LDB que prioriza a valorização salarial relacionado ao tempo de serviço e qualificação profissional.

Ao retirar o foco da valorização profissional do investimento em qualificação, redirecionando para os resultados do IDEPE, mediante uma premiação anual, se escamoteia a problemática da desvalorização do(a) docente, ao mesmo tempo que leva esse docente a competir com os demais para conquistar um prêmio e isso não é o mais coerente de fazer em educação, pois a educação precisa ser atacada em suas diversas áreas por ser complexa e dependente de fatores externos e internos para que seja de fato de qualidade. Aspectos como

²⁸ Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/confira-os-10-estados-e-as-9-capitais-que-pagam-salario-acima-do-piso-do-magiste-5ee3> acesso em 26 de julho de 2023.

infraestrutura das escolas, currículo, planejamento pedagógico, alimentação, transporte, comprometimento da comunidade escolar, comprometimento dos governantes e das secretarias mantenedoras das escolas públicas precisam ser levados em consideração.

O IDEPE²⁹ é composto pelo resultado do SAEPE e pelo resultado do fluxo escolar, o que tem levado as escolas a adotarem técnicas racionais na organização do trabalho pedagógico depositando na coordenação pedagógica e nos professores a responsabilidade pela elevação dos índices da escola, a pressão é exercida principalmente sobre os professores das turmas avaliadas pelo SAEPE e pelo SAEB. Neste sentido, Oliveira (2015, p.639-640):

Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação.

O processo avaliativo do SAEPE inclui a aplicação das provas, a correção e a divulgação dos resultados e é realizado pelo CAEd. O CAEd disponibiliza na sua plataforma digital os resultados por escola municipal e/ou estadual e também por rede de ensino. Essa plataforma também apresenta sugestões de atividades pedagógicas para auxiliar no treinamento das habilidades que são recorrentes nos testes.

O processo de aplicação das provas tem sido bastante questionado, pois são as secretarias municipais e estadual de educação que recruta as pessoas para aplicar as avaliações, são chamados aplicadores e geralmente essas pessoas não têm formação na área de educação e nem fazem parte das escolas avaliadas, isso tem gerado maior angústia nos docentes e nos estudantes e aumentado a cobrança. O baixo valor pago para aplicação das provas é um dos fatores que não chama a atenção dos profissionais mais preparados e experientes para realizar o trabalho de aplicador.

Segundo Lira e Marques (2019, p.26), essa cobrança provocada pelas avaliações externas, seus resultados e sua publicização, tem sido os principais fatores que levam à exclusão educacional na escola com limitação e controle do trabalho pedagógico alimentando a cultura performática dos profissionais da educação, principalmente dos(as) professores(s).

O SAEPE tem sido utilizado também como parâmetro de qualidade na educação municipal de Pernambuco, isso tem provocado mudanças gerenciais nas redes municipais para isso o governo do estado, mediante as leis criadas desde os anos 2000 tem atrelado a melhora

²⁹ Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/idepe/> acesso em 26 de julho de 2023.

dos índices municipais aos incentivos fiscais e bonificações para as escolas, como é no caso do PCA.

Desse modo, a cultura da performatividade tem ditado o trabalho pedagógico, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais e tem sido quase que o único aspecto levado em consideração na hora de pensar as formas de desenvolver as práticas de ensino. Através de práticas performáticas, nas quais o vale tudo pela elevação ou para atingir as metas é mais importante do que a formação integral e a garantia do direito a uma educação transformadora da atual lógica social e econômica da população brasileira.

Portanto, analisar as avaliações padronizadas permite compreender os princípios ideológicos que estão por trás da sua implementação no âmbito das políticas educacionais brasileiras. No âmbito da GR os modelos das avaliações não estão mais preocupados com o caráter formativo e processual da construção da aprendizagem, mas com o caráter diagnóstico e somatório. O caráter diagnóstico é utilizado para mapear as dificuldades dos estudantes no início e no meio do ano letivo para intervir na aprendizagem, com atividades direcionadas e o caráter somatório tem servido para rastrear quantitativamente a evolução dos estudantes, mediante simulados e provas bimestrais nas disciplinas avaliadas pelo SAEPE e SAEB.

3.4 A PERFORMATIVIDADE COMO CULTURA INDUTORA DAS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO EDUCATIVO

Para um aprofundamento na análise acerca das pressões que o trabalho educativo vem sofrendo é importante retomar a reflexão acerca da categoria trabalho, a partir do entendimento de Marx (2013) de que “o trabalho é o processo entre o homem e a natureza” e para transformá-la num produto final que será consumido pela sociedade existe relações complexas que envolvem os meios de produção, o mais-valor e a própria condição contraditória do trabalhador.

É na categoria trabalho que essa pesquisa vai se debruçar neste capítulo, buscando compreender como se encontra o trabalho educativo do docente em tempos de GR, uma vez que esse modelo de gestão tem como mecanismos, a responsabilização e a meritocracia, mecanismos esses que têm influenciado diretamente sob as práticas de gestão e pedagógicas nas escolas públicas, o que tem permitido a inserção da cultura da performatividade competitiva transformando as relações de trabalho, contribuindo à sua precarização no espaço escolar.

Para Marx (2013), compreender como os produtos que são produzidos permite identificar e situar o tempo histórico no qual aconteceu o processo de sua produção, quais as relações

sociais existentes no período e quais os modelos econômicos vigentes na época. Neste sentido, o autor ressalta que “o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, com que meios de trabalho. Estas não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2013, p.329-330). Sendo assim, as condições sociais nas quais os trabalhadores são submetidos evidencia as estruturas organizadas dentro do sistema capitalista com o intuito de perpetuar os interesses dominantes sem levar em consideração que o trabalho é fundamental para a existência da vida humana, uma vez que esse sistema expropria a força de trabalho e produz desigualdades sociais retirando o direito de acesso igual aos bens produzidos.

O conceito de mais-valor está relacionado à exploração da mão de obra assalariada, onde o excedente do seu trabalho é recolhido pelo capitalista em forma de lucro. Marx se refere ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Trata-se de um processo de extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca. Neste sentido Marx (2015, p.373-375) ressalta que:

...o trabalhador, durante uma parte do processo de trabalho, produz apenas o valor de sua força de trabalho, isto é, o valor dos meios necessários à sua subsistência. A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.

Portanto, existe uma relação desigual entre o valor concedido ao trabalho do trabalhador e o valor agregado ao produto produzido que nas mãos dos detentores dos meios de produção produz excedente de valor e fica sob sua propriedade. Esse processo que reconfigurou as relações sociais e a sociedade, pós Revolução Industrial, é base do sistema econômico do capitalismo vigente.

Segundo Karl Marx, o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho aplicado na produção. O trabalho possui valor agregado, que é determinado pelo valor dos meios de subsistência como transporte, comida, moradia e etc, necessários para a sobrevivência do sujeito. Desse modo, todo trabalho empregado na produção de um bem agrega custos em seu valor de troca final.

Nesse processo, a força de trabalho comprada pelo proprietário dos meios de produção por meio do salário pago ao trabalhador também se torna uma mercadoria, que é comprada para que o produto seja manufaturado. No curso da produção, o trabalho utilizado na produção agrega valor ao produto final, que é vendido pelo capitalista pelo valor de troca determinado pelo mercado.

Entretanto, não é suficiente para o capitalista que o valor de venda do produto seja igual ao valor que ele investiu inicialmente. O dono dos meios de produção deseja obter lucros, o que não pode fazer vendendo o produto mais caro do que seu preço de mercado. O trabalhador, por sua vez, espera receber pela quantidade de trabalho que empregou na produção da mercadoria em questão. É aqui que Marx verifica o fenômeno do mais-valor. O empregador, para que obtenha lucro em sua transação, exige uma quantidade maior de força de trabalho do que paga para o trabalhador, que se vê obrigado a trabalhar além do que lhe é pago, pois só receberá seu salário se cumprir com o que foi acertado.

Aplicando o entendimento do mais-valor no âmbito educacional, embora nesse âmbito não se produza o mais valia do modo que no trabalho produtivo, a exemplo do operariado industrial, concordamos com Marx (1985, p. 659) quando o autor afirma que “todo processo de produção é também processo de reprodução, devido à necessidade de continuidade sem interrupção da produção uma vez que “uma sociedade não pode parar de consumir e nem de produzir”, o que tem permitido a acumulação capitalista ampliar a exploração da força do trabalho em todas as atividades, incluindo a educação. Embora essa atividade seja classificada como trabalho não material, a produção, o produto e o consumo estão presentes na sua organização e aplicabilidade.

O esforço que os profissionais da educação têm feito nas últimas décadas para entregar os resultados estipulados pelos empregadores (governos e setores privados), mesmo que acertado em contratos e leis salariais, como a Lei 11. 738/2008, que trata do piso nacional do magistério, não condizem com o tamanho esforço e responsabilidades atribuídas à escola e principalmente aos professores. Os resultados positivos nas avaliações em larga escala têm sustentado as intervenções do terceiro setor no seio da educação e permitido transferências de recursos públicos para esse setor sob o argumento de reduzir custos. Desse modo, Ferraz (2008, p.13) ressalta que:

Ocorre que a dinâmica da precarização, que passa intensificação do ritmo de trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais (a lógica de se produzir mais com menores custos se manifesta aí claramente), de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto do proletariado.

A questão da precarização do trabalho está intimamente ligada ao processo de acúmulo do capital pelos detentores dos meios de produção em detrimento a classe trabalhadora, um

fenômeno que faz parte da reorganização do modo de produção com vistas ao aumento dos lucros intensificando a produtividade que significa maior exploração do trabalhador.

Nesse sentido, à medida em que ocorre o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista cresce a preocupação das classes dominantes em montar estratégias e planos de ação com o objetivo de estabelecer a racionalização do tempo e mecanismos de trabalho que garantam a reprodução ampliada de capital. Essas medidas têm sido transformadas em leis, nas últimas décadas, desmontando no Brasil direitos adquiridos pela classe trabalhadora desde 1934 no governo Getúlio Vargas. Essa tem sido a lógica ao longo de toda a história do capitalismo, onde as classes dominantes estão preocupadas em ampliar a sua riqueza num processo contínuo.

Desde a implantação da NGP no Brasil na década de 1990, as condições sociais e econômicas da produção do trabalho têm passado por transformações no sentido de garantir a racionalização do serviço público para aumentar a produtividade e lucratividade dos setores privados que influenciam e exercem poder sobre a máquina pública. O processo de exploração e de precarização do trabalho tem sido legitimado nas leis e reformas dos setores do Estado, atendendo os ditames dos diversos atores e instituições nacionais e internacionais.

Um exemplo recente de desmonte dos direitos adquiridos pela classe trabalhadora através de lutas sindicais históricas no Brasil foi a reforma trabalhista do governo de Michel Temer. A Lei 13.467/2017, que trouxe o mais profundo conjunto de alterações já realizadas nos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Promulgada em julho de 2017, a reforma foi programada para entrar em vigor 120 dias depois com inúmeras flexibilizações nos direitos trabalhistas e exclusão de outros.

Vale ressaltar que tratar da precarização do trabalho do docente implica também em considerar as mudanças que acontecem no local de trabalho, a escola e em toda a estrutura estatal que a circunda, conforme aponta Ferraz (2018, p.15) quando diz que o “capital procura transformar tudo à sua semelhança” e nessa procura que as disputas ideológicas também ocorrem contribuindo para as mudanças de posturas dos profissionais da educação no local de trabalho.

O comportamento, as cobranças, as fiscalizações e monitoramentos passam a fazer parte da realidade dos profissionais no contexto escolar cada sujeito assume a postura do lado que se encontra no processo, os que estão ligados diretamente aos interesses neoliberais e estão nas secretarias de educação e nos cargos de liderança nas escolas e muitos professores que estão na sala de aula conduzindo o processo de ensino-aprendizagem e nas buscando resistir aos desmontes através das lutas sindicais. Desse modo Ferraz (2018, p.16) ressalta que:

O discurso é da modernização, mas, a rigor, trata-se de modernização conservadora cuja intenção é tornar a aparelhagem estatal do próprio modo de ser do capital. Isto resulta no recrudescimento do individualismo na penetração do *ethos* empresarial e do empreendedorismo de livre iniciativa nos princípios que regem o trabalho, na aparelhagem estatal.

O surgimento com maior intensidade do individualismo nesse processo tem sido um dos mais dolorosos. A mudança de comportamento tem perpassado por todos os espaços educacionais, desde as secretarias de educação até as escolas e suas contradições são evidentes. A relação entre a qualidade do trabalho desempenhado pelos profissionais da educação na maioria das regiões do país não reflete nos salários pagos nem nas condições de trabalho oferecidas.

Em relação aos salários e distribuição de carga horária, uma pesquisa realizada pelo “Movimento Profissão Docente” em 2022, publicada em 2023 mostrou que no país existe uma disparidade relacionada ao cumprimento da carga horária de 40 horas semanais pelas redes públicas de ensino, o que dificulta o acesso dos docentes ao piso salarial total e seus ganhos reais na valorização da carreira com seus títulos adquiridos através da continuidade dos estudos.

A dificuldade em manter um docente com uma carga horária de 40 horas ou mais numa instituição com condições salariais adequadas e qualidade e autonomia no trabalho, o leva a ter outros vínculos empregatícios que expõe as contradições existentes na cobrança pelo cumprimento das metas estabelecidas, o que leva o docente a trabalhar de modo automatizado absorvendo materiais pedagógicos prontos apresentados nas formações continuadas, sem muito tempo para refletir sobre eles e nem se quer poder participar da elaboração desses materiais, como o tempo pedagógico na sala de aula e na escola é curto, muitos docentes procuram dar conta do que está posto no currículo oficial através das planilhas e planejamentos pré-elaborados.

Outro estudo, este da OCDE de 2021, intitulado “*The State of Global Education – 18 months into the pandemic*” mostrou que o piso salarial brasileiro é o mais baixo entre os 40 países pesquisados o que indica que mesmo cumprindo as 40 horas semanais o valor da remuneração no país não dá conta de garantir ao docente uma vida nos padrões de outros profissionais que possuem a mesma titulação, como proposto na meta 17 do PNE. Essa desvalorização salarial contribui com uma das categorias da NGP, a meritocracia, que endossa a bonificação e a premiação das melhores performances profissionais na apresentação dos resultados educacionais.

A NGP foi sendo aprimorada ao longo das últimas décadas, pelo sistema capitalista neoliberal, elaborando mecanismos sofisticados de monitoramento da eficiência e eficácia dos trabalhadores com austeridade alinhada aos interesses e modelos de gestão aplicados no mercado. Esses mecanismos de controle têm levado o(a) trabalhador(a) a produzir mais e a curto prazo, o que pode trazer prejuízos à saúde física e mental. Freitas (2018, p.31), ressalta que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a eficiência através da concorrência”. Desse modo, deposita nos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na vida social, não levando em consideração as desigualdades de oportunidades que as diferentes classes sociais oferecem aos seus membros.

Através de mecanismos legais, por meio do uso político-ideológico dos parlamentares, principalmente das alas políticas da ultra direita, direita e do centro, favoráveis e beneficiados pelo capitalismo selvagem neoliberal, as políticas vão sendo alteradas via Congresso Nacional, descaracterizando e precarizando o trabalho na ponta, nas Secretarias de Educação e escolas públicas. Neste sentido, Boito Jr (2006, p.272-273) ressalta que:

Um elemento geral e permanente da política neoliberal que atende ao interesse do conjunto da burguesia e do imperialismo é a política de desregulamentação do mercado de trabalho, de redução de salários e de redução ou supressão de gastos e direitos sociais. Todas empresas capitalistas, pequenas ou grandes, industriais, comerciais ou agrícolas, nacionais ou estrangeiras, tiram proveito, em grau maior ou menor, de maneira direta ou indireta, dessa redução dos custos salariais e dos direitos sociais.

Os mecanismos mais sofisticados da política neoliberal na educação foram se consolidando a partir dos anos 2000 com o aprimoramento dos indicadores das avaliações em larga escala com o avanço das reformas neoliberais intermináveis, em busca de uma educação “ideal” (Freitas, 2018) e do avanço de grupos políticos alinhados aos organismos internacionais e blocos empresariais, cuja investida vai modelando a GR nos espaços educativos, transformando a natureza do trabalho pedagógico com autonomia para um trabalho automatizado e individualizado, turmas que precisam apresentar resultados.

Quando se diz que o modelo neoliberal tem influenciado o setor da educação com o aprimoramento da NGP e a exigência de uma GR não se pode esquecer de citar que esse modelo está organizado no que Harvey (1992) chama de “acumulação flexível” que surgiu com a reorganização do sistema capitalista pós crise do Estado de bem estar social. Segundo o autor, a acumulação flexível permite aos capitalistas criarem novas relações entre o trabalhador e os meios de produção, bem como a criação dos mais variados serviços que não dependem

necessariamente do modo de produção com controle de tempo e movimentos como no fordismo. Neste sentido Harvey (1992, p.140) ressalta que:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

É nesse modelo de acumulação flexível que se encontram as transformações no modo de acúmulo do capital endossando o empreendedorismo, o trabalho autônomo, as flexibilizações nas leis trabalhistas, os trabalhos individualizados mais setorializados com a organização de grupos específicos para atender demandas específicas dos consumidores.

Trazendo para o campo da educação a acumulação flexível permitiu repensar a organização dos sistemas de ensino e das escolas, reestruturando os papéis dos profissionais, pois a educação é compreendida como um serviço que precisa ser entregue a sociedade com a qualidade elencada pela classe dominante ou seja para cada classe um tipo de educação com um propósito bem definido, o filho da classe dominante estudando numa escola com um currículo mais robusto que o permite chegar profissionalmente onde quiser e o filho da classe trabalhadora com um currículo mínimo, apresentado como um currículo suficiente. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (Harvey, 1992, p.151).

Vale ressaltar, que a reestruturação dos papéis dos profissionais da educação passa pelo processo de individualismo na busca por oferecer a melhor mão de obra na “mercadoria” chamada ensino na acumulação flexível. Cada sujeito termina buscando dar o seu melhor por causa da cobrança muito mais individual do que coletiva, que recai sobre cada um através dos resultados da educação, exposto pelos órgãos de monitoramento do Estado.

Segundo Ball (2004, p.1106) os indicadores passaram a concretizar uma outra posição assumida pelo Estado na administração política, passando de Estado provedor para Estado regulador permitindo a interferência do mercado e sua acumulação flexível, incluindo organizações que não faziam parte da educação pública pertencentes ao terceiro setor e a influência dos organismos internacionais, uma vez que a globalização do capital visa derrubar as fronteiras ideológicas e hegemônicas entre os países.

O Estado, agora, além de regulador também é auditor, avaliando, em educação, os resultados produzidos pelas escolas, onde gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores passam a ser o centro das atenções, mas numa perspectiva de cobrança, assumindo

a responsabilidade de dar resultados em condições adversas, esse processo tem permitido a instalação da cultura da performatividade, fruto da acumulação flexível, um dos princípios da GR.

Sobre a performatividade, Stephen Ball (2002, p.04), a define “como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança”. Essa cultura tem contribuído para fazer do ambiente escolar um lugar competitivo pressionado pela GR. Principalmente os (as) docentes das turmas/séries que compõem os indicadores mensurados pelas avaliações externas têm sentido mais pressão ao participar de programas e projetos voltados à elevação dos índices da escola.

A performatividade ecoou também em outros países como nos Estados Unidos da América, onde sua experiência ganhou corpo nas décadas de 1980, mas sua legitimação a partir das legislações educacionais se deu fortemente nos governos do Republicano George Bush (2001-2009) e do Democrata Barack Obama (2009-2017).

Em 2002, o governo Bush sancionou a Lei, *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), que vinha sendo desenhada por grupos ligados aos empresários da educação, institutos, fundações e pesquisadores, com o objetivo de “salvar” a educação norte americana, entre as metas postas nesta lei estava o desafio de que toda criança deveria ser proficiente na língua materna, o inglês e essa proficiência seria medida via testes padronizados. Segundo, Freitas (2012) essa lei pesou sobre os profissionais da educação, sobretudo os(as) professores que passaram a ser mais cobrados por resultados padronizados em situações heterogêneas de condições de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

A influência dos empresários da educação moldando o currículo e a atuação profissional nos Estados Unidos perpassam pelo governo de Obama e perdura até os dias atuais naquele país. Em seu discurso de início do ano letivo em 2009³⁰ traz palavras chave de responsabilidades para os estudantes e professores, traz a cobrança por padrões de resultados para se alcançar profissionais de ponta como ser ministro da Suprema Corte. A cobrança pelo cumprimento de metas para as escolas foi intensificada, porém, segundo dados do PISA, esse modelo gerencial não fez muita diferença por lá, pois a média do país nessa avaliação mundial não é uma das melhores. Países como a Finlândia que não adotaram a GR possuem melhores notas nesse tipo de avaliação, uma vez que preferiu investir na valorização profissional e em toda a cadeia educacional, sem ranqueamentos e competições.

³⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/09/620588-leia-integra-do-discurso-de-obama-sobre-educacao.shtml> acesso em 06 de agosto de 2023.

Cabe ressaltar que a performatividade competitiva, na perspectiva de trabalho que se apresenta nos dias atuais, age diretamente sobre o comportamento dos sujeitos no seu local de trabalho, contribuindo com a mercantilização do setor público. Isso não significa que todos os docentes tenham recebido o excesso de cobranças e padronizações do processo de ensino e de relações no âmbito escolar passivamente, porém o discurso dos bons resultados e cumprimento das metas, atrelados à exposição regional e nacional da escola tem afligido boa parte dos educadores.

Na cultura da performatividade, o modo como o sujeito se comporta no processo de produção pré estabelecido é visto como o ponto crucial para o sucesso das metas, ou seja, o comportamento termina sendo o lugar mais importante para que o fim do trabalho seja exitoso e para isso precisa ser premiado. Segundo Ball (1998), é construído um conjunto de políticas capazes de reformar/transformar as relações humanas na promoção de novos valores e novas relações na concreticidade das práticas educativas.

Essa cultura dispõe de mecanismos que envolvem expressões locais, variações e superficialidades (aparências), em diferentes graus de aplicação com entusiasmo de alguns sujeitos, os que estão no âmbito da construção das políticas e coordenação, injetando aspectos aplicados em outros países contextos locais, utilizando as políticas educacionais como meios para representar, explicar e legitimar sistemas de valores e símbolos na esfera do dia a dia da escolar.

O autor, Luiz Carlos de Freitas (2012), adverte que esse tipo de pensamento coloca em xeque os múltiplos processos que envolvem o fazer educação e que dar ênfase no comportamento controlado e mensurado pode ser um risco ao desenvolvimento próprio da educação numa perspectiva de educação emancipatória e crítica que tem por objetivo formar sujeito na sua totalidade.

Os profissionais da educação instigados ao comportamento performático passam a ser regulados por mecanismo exteriores à escola ao mesmo tempo que no âmbito escolar constroem relações competitivas nocivas ao convívio e a formação dos estudantes, explorando muito mais a dimensão cognitiva deles.

A performatividade se materializa como uma cultura de terror, pois seu objetivo é o desempenho (individuais ou das organizações), que aposta na instabilidade e flexibilidade do trabalho pedagógico docente, dando ênfase às bases de dados (interpretações), reuniões de avaliação, balanços semestrais, relatórios de resultados, bonificações, inspeções, avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, processual durante os quatro bimestres e tradicional no final de cada bimestre para atribuir a nota e etc. Com isso, os professores são levados a refletir

sobre si como empresários gerenciando o seu eu profissional, buscando aumentar sua produtividade e seu valor. Neste sentido, Ball (2010, p.39) ressalta que:

Há uma combinação de rituais (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares) que servem para naturalizar os discursos de controle (tais como inspeções, auditorias, formulários para promoção, entrevistas de emprego); e de rotinas (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) que endereçam formas de identidade, tratando as pessoas nos termos das identidades dos discursos de performatividade.

Esse modo de regulação e naturalização dos discursos de controle tem apresentado um propósito na perspectiva neoliberal, que é o de formar um “novo” profissional adequado às necessidades do mercado, de fácil adaptação às orientações profissionais que recebe, com pouco questionamento e maior produtividade. Em relação à produtividade, as políticas educacionais ultraliberais têm apresentado programas e projetos com formações continuadas e recursos didáticos engessados, organizados a partir das habilidades elencadas, sendo essas as mais cobradas nas avaliações externas, sob o falso discurso de que são as mais importantes para o desenvolvimento humano dos estudantes.

É bom observar que na categoria da produtividade encontra elementos contraditórios da cultura da performatividade que se instala no chão da escola, pois ao mesmo tempo que, segundo Harvey (1992), a liberdade de produzir o capital é posta aos trabalhadores, no caso da educação, existe uma orientação dos organismos de controle e monitoramento na padronização do trabalho pedagógico, com a utilização de métodos e metodologias definidas, de acordo com os interesses do capital.

Para se adaptar ao perfil performático o (a) professor (a) precisa atingir os critérios estabelecidos pela GR assumindo a responsabilidade do sucesso da escola, por causa do ranqueamento e publicidade dos resultados. Neste caso, os professores precisam dar o máximo de si na execução das atividades definidas nas formações continuadas, atender os prazos das avaliações internas e externas que são realizadas ao longo do ano letivo até chegar o dia das avaliações estandardizadas oficiais, cumprir a agenda dos dias letivos com o máximo de atividades em áreas de conhecimentos específicas, como língua portuguesa e matemática; utilizar o material didático de suporte nessas duas áreas e os livros didáticos enviados pelo MEC.

Parte das atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação são próprias da profissão e do fazer pedagógico, porém alguns elementos não são levados em consideração nos momentos das cobranças por resultados, como o quantitativo de estudantes por sala, a quantidade de estudantes que precisam de acompanhamento especializado, a infraestrutura da

escola, o material da escola disponibilizado aos docentes, a questão salarial, o relacionamento interpessoal com os demais colegas e com os pais dos estudantes e isso tem levado ao adoecimento de muitos profissionais. Meirieu apud Dalila (2014, p.455), ressalta que “os docentes hoje vivem entre ceder a inquietude dos pais, à tirania da obrigação de resultados, à primazia do instrumental e da pedagogia bancária ao predomínio do behaviorismo”.

A mercantilização da educação em termos de comparação com o setor privado se dá também no modo como os trabalhadores têm respondido às novas cobranças. Anderson (2017, p.599), ressalta que “os funcionários do setor privado relatam sentir uma situação desleal à medida que as empresas trocam a fidelidade de seus trabalhadores por lucros a curto prazo, causando instabilidade na continuidade no posto de trabalho. Isso tem acontecido com a educação, uma vez que a GR provoca instabilidade quanto ao recebimento de bonificação por resultado. Desse modo, Dalila (2014, p.455) expõe que:

...a eficácia do binômio estímulo-resposta, à busca da eficácia escolar imediata e à concorrência entre pares e estabelecimentos, são comportamentos muito mais próximos ao domínio da esfera privada do que se deveria esperar do serviço público ou da instituição escolar como espaço de direitos.

A performatividade está a serviço do modelo de escola burguesa que enfatiza o desenvolvimento cognitivo dos (as) estudantes e a reprodução social para atender os interesses da classe dominante que segundo Saviani (2012), não tem nenhum interesse em transformar a escola pública num espaço que contribua com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados. Esse modelo de escola aprofundou a reprodução social de discentes cognitivamente capazes de responder a testes padronizados, mas que não dispõem de formação integral, suas respostas nas avaliações servem para dar respostas aos organismos internacionais e nacionais de acordo com o que pautado pelas classes dominantes.

Nas últimas décadas do século XXI a influência do ultraliberalismo econômico aprofundou a criação de variados mecanismos pedagógicos que privilegiam o desenvolvimento cognitivo dos discentes, sobrecarregando os professores com responsabilidades, empobrecendo o trabalho pedagógico docente, buscando restringi-lo a esses e outros mecanismos do processo de ensino-aprendizagem.

É importante apontar que o trabalho pedagógico docente está situado no campo das práticas de ensino aplicadas no âmbito da sala de aula, bem como nas demais atividades da escola e fora dela que envolve o docente e o processo educativo. O tempo que o docente se dedica ao planejamento das aulas que seja na escola ou na sua casa e a participação do mesmo nas formações continuadas, também fazem parte do trabalho pedagógico, porém no campo das

práticas de ensino que são observadas a precarização desse trabalho e sua transformação num conjunto de práticas reduzidas ao treinamento escolar.

O treinamento escolar diz respeito ao tempo dedicado pelo professor ao processo aligeirado de alfabetização do estudante e aos exercícios de língua portuguesa e matemática em excesso para serem mensuradas, nesses treinamentos são contempladas as aulas de reforço no contraturno ou no turno com o professor que se vê obrigado a acrescentar a carga horária dessas duas disciplinas. Há escolas estimulando a competição entre turmas e entre estudantes, provendo dias específicos para premiar os melhores estudantes e professores, também a políticas educacionais que desenvolvem os mesmos mecanismos de premiação das escolas que ensinam com “qualidade”, pois a qualidade significa bons resultados. Neste sentido, Dalila (2014, p.456), ressalta que:

Vários estados e municípios no Brasil têm sido guiados por essa avalanche da avaliação e adotado políticas que reduzem a qualidade aos indicadores dos testes de português e matemática tornando-as como políticas de prestação de contas, que responsabilizam os docentes pelo desempenho dos alunos e das escolas.

Em nome dos resultados esperados nos indicadores que medem a educação, a força de trabalho na área da educação tem sido utilizada a serviço da reprodução das divisões das classes sociais, buscando na arena das disputas ideológicas instaurar os preceitos ultraliberais, por meio das políticas educacionais e das práticas pedagógicas de ensino que selecionam o que se deve aprender para se cumprimento às metas nacionais, estaduais e municipais.

Esse modelo de avaliação com foco nos resultados têm servido aos reformadores da educação vinculados como suporte para o avanço da privatização da educação e precarização da profissão e do trabalho pedagógico docente uma vez que tem surgido no país diversas frentes enfraquecendo o investimento na educação pública repassando para a iniciativa privada, sob o discurso de cortar gastos e enxugar a máquina estatal, escamoteando seu verdadeiro objetivo que a obtenção de lucros via transferência dos recursos do Estado para empresas privadas via Parcerias Público Privadas (PPPs).

Em fevereiro de 2023, o governo de Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD), (2019-2022) e (2023-2026) do estado do Paraná lançou o “Projeto Parceiro da Escola” que em 2023 funcionou como projeto piloto em duas escolas estaduais, mas em 2024 foi aprovado na Assembleia Legislativa se tornando a Lei Estadual nº 22.006/2024, sancionada em 04 de junho de 2024, dando legitimidade ao processo de entrega das obrigações estatais à iniciativa privada.

O artigo 4º da referida Lei apresenta seus objetivos, sob o pretexto de garantir uma educação de qualidade com os devidos desenvolvimentos técnicos necessários para que uma

escola tenha êxito nas metas elencadas pela Secretaria Estadual de Educação e o sistema de avaliação, a saber:

- I - garantir a gestão técnica e qualificada nas unidades educacionais, a fim de assegurar a prestação de serviços públicos educacionais de excelência;
- II - manter o acesso universal, público e gratuito aos serviços educacionais prestados pelo Estado;
- III - buscar o aumento da qualidade da educação pública estadual, por meio do estabelecimento de metas pedagógicas e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais;
- IV - garantir os direitos dos servidores públicos do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação - SEED, lotados nas referidas unidades educacionais, assegurando, dentro das normas da Seed, oferta de vaga em concurso de remoção; e
- V - garantir aos professores contratados pelo Programa Parceiros da Escola remuneração não inferior ao dos Professores Contratados por Regime Especial - PSS, bem como o direito às horas-atividade previsto na legislação trabalhista.

Segundo consta no site oficial da Secretaria Estadual do Paraná o projeto tem como objetivo permitir aos gestores e adjuntos escolares focar no trabalho pedagógico, enquanto as parcerias privadas cuidam do trabalho administrativo, até 2024, 10% (dez por cento) das escolas estaduais estavam funcionando nesse modelo de gestão com perspectiva de ampliação no total das escolas em 2025, o que está temporariamente suspenso graças a uma decisão do Tribunal de Contas do Estado (TCE), após solicitação do Deputado estadual do PT, Professor Lemos.

Segundo a decisão do Conselheiro, Fabio Camargo do TCE/PR, proferida em 14 de novembro de 2024, entre outros motivos, o Item III do artigo 4º fere a autonomia pedagógica da escola, uma vez que visa ditar as regras do como deve ser o trabalho pedagógico, tirando a autonomia dos coordenadores e professores, mas uma vez mostrando os reais interesses dos reformadores neoliberais na tomada de decisão do que deve ser ensinado na escola, limitando-a ao trabalho cognitivo e preparação dos estudantes apenas para as avaliações externas.

Em agosto de 2023, o governo de Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite (PSDB) do Rio Grande do Sul, lançou uma consulta pública para firmar uma PPPs nas escolas estaduais de 15 (quinze) municípios do estado, o que representa cerca de 4,2% do total de municípios do estado. As empresas selecionadas iriam assumir a responsabilidade de reformar as escolas manter serviços como conservação e manutenção dos prédios, a conectividade, higiene, limpeza, segurança, vigilância, jardinagem, fornecimento de utilidades, gestão de resíduos sólidos, controle de pragas, fornecimento de mobiliário e equipamentos. Ou seja, toda a responsabilidade seria transferida à iniciativa privada, sob o pretexto da parceria, mas que na verdade seria total transferência.

O Centro dos professores do Estado do Rio Grande do Sul- Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS-SINDICATO)³¹ realizou diversos movimentos junto a categoria e órgãos públicos competentes como o Tribunal de Contas do estado, alegando que tal ação feria princípios legais da legislação educacional bem como seria um passo para total mercantilização da educação, incluindo a invasão e submissão do trabalho pedagógico aos interesses privados.

A Consulta pública no Rio Grande do Sul foi lançada com o apoio logístico da empresa SP PARCERIAS vinculada a Prefeitura da cidade de São Paulo, que por nenhuma coincidência também está iniciando um processo de privatização da rede municipal de ensino, desde 2024, mas com maior austeridade a partir de 2025.

No Rio Grande do Sul, no dia 13 de dezembro de 2024 o TCE suspendeu o processo de licitação das PPPs, com diversas alegações de inconsistências e atropelo de responsabilidades entre elas a violação da garantia da autonomia do trabalho pedagógico docente, o que deixa evidente que essa parceria é mais uma tentativa de amordaçar e emoldurar o (a) professor(a), retirando direitos e desvalorizando o profissional.

Em janeiro de 2023, o governo do estado de São Paulo sob o comando do Governador Tarcísio Gomes de Freitas (REPUBLICANOS) com mandato de 2023-2026 criou a Secretaria de Parcerias em Investimentos (SPI) que em parceria com a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu o Projeto “Novas Escolas” com o objetivo de melhorar e modernas a infraestrutura das escolas, porém o projeto não para por aí.

No site oficial da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, consta que além da responsabilidade pela infraestrutura a iniciativa privada também cuidará da gestão da escola, num discurso parecido com os programas desenvolvidos no Rio Grande do Sul e Paraná, que aponta para um trabalho específico do gestor escolar apenas no desenvolvimento pedagógico da escola, porém na prática não é isso que se fomenta uma vez que as concessionárias serão cobradas pelos resultados global da escola³², o que pode levar a pressão sobre gestores, coordenadores e professores, principalmente sobre professores que podem terminar assumindo a cultura da performatividade competitiva.

³¹ Encontramos as discussões legais e lutas do CPERS-SINDICATO no site da instituição disponível em: <https://cpers.com.br/vitoria-da-luta-tce-rs-suspende-parcerias-publico-privadas-nas-escolas-estaduais-do-rio-grande-do-sul/> acesso em 02 de setembro de 2024.

³² O projeto Novas Escolas está disponível no site das Secretarias Estadual de Educação e de Parcerias e Investimentos nos sites: <https://www.parceriaseminvestimentos.sp.gov.br/projeto-qualificado/ppp-educacao-novas-escolas/> e <https://www.educacao.sp.gov.br/entenda-seis-pontos-da-ppp-das-novas-escolas-em-sp/> acesso em 20 de dezembro de 2024.

O discurso ideológico traduzidos em ações do neoliberalismo tem avançado no Brasil nos últimos de forma organizada e orquestrada, é possível reconhecer os mesmos atores ou instituições atuando a serviço do desmonte da educação pública em diferentes estados, no caso do estado de São Paulo, por exemplo, o atual (2025) Secretário de Educação é o economista Renato Feder que foi Secretário de Educação do estado do Paraná nos últimos quatro anos (2019-2022).

Outro indivíduo peculiar que está na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é Secretário Executivo de Educação, Vinicius de Mendonça Neiva, que é doutorando, no ano de 2025, pela Fundação Getúlio Vargas e o foco da sua pesquisa é “a relação entre a responsabilização por resultados e o desempenho de gestores sêniores no setor público”, ou seja mais um intelectual orgânico na defesa da privatização da educação pública, sua visão mercantilista fica clara quando o mesmo diz em entrevista que consta na página da Secretaria de Educação que trata sobre o Programa Novas Escolas, que nesse modelo de parceria “O diretor vai virar uma espécie de cliente. Ele vai avisar, por exemplo, que quebrou uma telha e o ente privado tem que substituir. Tem no contrato o tempo que isso precisa ser feito. Então, o diretor não vai precisar sair da escola, vai poder ficar ali conversando com os alunos, pais e a comunidade”, ou seja, focado nos resultados elencados pelas metas estaduais na elevação dos indicadores de avaliação.

Nesse modelo de gestão, o gestor volta a ser na verdade o diretor aos moldes do neotecnicismo, ele terá mais tempo de cobrar dos coordenadores e professores, mas não no que se refere ao desenvolvimento global dos estudantes e sim naquilo que interessa aos entes privados e Secretaria de Educação com foco no cognitivo. Então o que significa na verdade, o termo “novas escolas” nesse modelo, diante do que se vê significa transferir responsabilidades, exigir maiores esforços dos que fazem educação, porém esforços dentro de um limite imposto pela GR, restringindo o papel social da escola e do(a) professor (a) ao de formar estudantes aptos a elevar metas.

Em 30 de outubro de 2024, uma liminar expedida pelo juiz Dr. Luís Manuel Fonseca Pires, suspendeu o leilão de 30 (trinta) escolas dentro do projeto Novas Escolas, ação movida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que alegou descumprimento Constitucional da Gestão Democrática nas escolas do estado de São

Paulo.³³ o que revela que a luta contra hegemônica do desmonte da educação pública e da desvalorização do trabalho pedagógico docente precisa continuar acontecendo.

Nesse processo de terceirização/privatização da educação pública, muitos educadores se encontram no campo da disputa pela aprovação do seu trabalho em busca de se esquivar da responsabilidade pelo possível “fracasso” das turmas e consequentemente da escola nas avaliações, uma vez que essas avaliações são publicizadas, ranqueadas e em muitos lugares bonificadas.

Portanto, o Estado Moderno Capitalista Neoliberal reconfigurou o modelo de gestão pública, a partir das orientações dos organismos multilaterais e do modelo de gestão das empresas privadas focando nos resultados do trabalho desenvolvido, o que no âmbito educacional tem tido consequências desastrosas como a precarização do trabalho docente mediante a transformação das relações de trabalho intra e extra escolar, sendo campo fértil para o desenvolvimento da cultura da performatividade.

³³ Ver notícia sobre a decisão liminar no site disponível em: w.apeoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/n-100-grande-vitoria-liminar-conquistada-pela-apoesp-interrompe-privatizacao-das-escolas-estaduais/ acesso em 21 de dezembro de 2024.

4 POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO (2012-2023): O AVANÇO DA GESTÃO POR RESULTADOS (GR), DO NACIONAL AO LOCAL

Este capítulo apresenta uma análise da política pública e das políticas educacionais de alfabetização do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Para compreender o surgimento das políticas públicas é importante destacar que o campo das ciências sociais surgido no final do século XIX, foi o espaço de sua estruturação ganhando contornos em meados do século XX. O modo marxista de pesquisar, mesmo apresentando limites como toda abordagem teórico-metodológico tem, contribui na compreensão do concreto pensado a partir das singularidades que estão implícitas no campo da essência do objeto pesquisado, permitindo uma profunda análise histórica e dialética do objeto concreto real, o que pode desnudar seus reais objetivos.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo político e econômico passou por reestruturações a fim de não cometer os mesmos erros cometidos em duas grandes e trágicas guerras no início do século, nesse processo de reorganização foram criados os organismos internacionais e leis que buscavam garantir sobretudo os direitos humanos e a reordenação geopolítica dos países capitalistas. Para compreender as minúcias e máculas sociais causadas pelas guerras, surgiu nos Estados Unidos os estudos acerca das políticas públicas, no âmbito das ciências sociais para auxiliar os governos no enfrentamento dos problemas sociais que surgiram nos centros urbanos tanto na Europa como no próprio Estados Unidos.

Desse modo, os estudos sobre as políticas públicas voltavam-se às explicações dos grandes problemas que as sociedades pós-guerra estavam enfrentando, bem como, formulavam recomendações para seus enfrentamentos articulando essas recomendações aos planejamentos das políticas públicas.

Naquele contexto, o discurso desenvolvimentista se tornou predominante, sobretudo nos países capitalistas, com ele, profundas mudanças na relação do Estado com a sociedade começavam a despontar, tendo o Mercado (economia) como mola propulsora dessas mudanças. Neste sentido as disputas sociais e de interesses no campo das políticas organizadas pelo Estado, tornaram-se acirradas pois as políticas têm impacto direto na vida das pessoas e perpassam por diversas áreas como afirma Gomes (2011, p.19), quando diz que “as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos”.

É no processo de elaboração das políticas que os diversos sujeitos e organizações sociais

buscam exprimir seus interesses num processo de distribuição do poder social, através da ação do Estado. Segundo Hofling (2011), no caso do Estado capitalista, o mesmo age para preservar as relações no conjunto da sociedade de classes, mantendo hegemonias e discursos dominantes, o que torna o campo das políticas públicas importante para a luta por transformações sociais e rupturas.

Para complementar a definição de Gomes (2011), sobre políticas públicas acrescenta-se a reflexão de Azevedo (2008, p.05) que as define como “representações materiais da intervenção do Estado ou o Estado em ação”. Esse Estado em ação define, a partir de certos interesses, os rumos das políticas, entre elas as educacionais e o modo como essas políticas devem chegar nos espaços educativos, impactando na vida dos profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Diante do processo de acumulação do capital e das diversas crises, o sistema capitalista tem atravessado, desde sua implantação, as forças de trabalho foram se transformando, graças ao seu processo de deterioração, se abrindo as reações para manter a classe burguesa no poder. O Estado capitalista, através dos seus agentes internos e externos, tem passado a pensar em estratégias para construir políticas públicas que não “subvertem” a ordem das relações sociais, mesmo em certos momentos cedendo as lutas de classe travadas pelos grupos dominados. Desse modo, ações de mensuração das políticas têm sido inscritas nos seus documentos oficiais para isso, práticas de planejamento estatal, avaliação e resultados, se fazem cada vez mais presentes nas ações dos estados e municípios. Neste sentido, Hofling (2011, p. 33) ressalta que:

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve responder a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho- inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva- e da reprodução da aceitação desta condição

Por isso, é importante compreender como agem os diferentes segmentos da sociedade na construção e implementação das políticas públicas e como é a ação do Estado na sua implantação, monitoramento e mensuração, uma vez que é no seio do Estado que elas são gestadas embora tenham sofrido influências externas ao a ele como dos organismos internacionais e da sociedade civil organizada.

Em se tratando das políticas educacionais, as mesmas estão postas materializadas em programas e projetos voltados a “resolver” as questões educacionais da sociedade, leis e normativas que legitimam determinados discursos ideológicos e políticos de como deve ser a formação social do indivíduo de determinada sociedade. Oliveira (2010, p.02) também

contribui com a definição de política pública apresentando-a como “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação”. É por isso que esse campo é dotado de disputas por diversos grupos da sociedade e tem sido nas últimas décadas campo prioritário de embates da classe dominante conservadora capitalista e das forças progressistas que buscam uma outra possibilidade de sociedade e de sistema econômico, como o socialismo.

Sobre educação, o pensamento de Azevedo (1997, p.40) corrobora com Saviani (2011) quando a autora afirma que, “a educação é aí compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia”. Como instrumento de apoio, ela se materializa nas políticas educacionais que chegam à escola do proletariado e precisa promover a igualdade social, segundo Oliveira (2010), a política educacional como local de planejamento das ações no âmbito da educação foi pensada para promover justiça social, porém desvirtuada durante o século XX, graças às pressões dos que apostam no fracasso da escola pública. Sendo assim. Oliveira (2010, p. 57) ressalta que:

As políticas educacionais sempre foram dirigidas à noção de justiça social, de promoção da igualdade entre os indivíduos, independente de sua condição econômica. O ideal de igualdade de oportunidades e a laicidade do ensino que orientou desde os primórdios a organização dos sistemas escolares republicanos podem ser considerados os principais vetores da política educacional do Século XX. Após longo período de expansão da educação, as políticas públicas educacionais foram confrontadas ao fracasso escolar das crianças e jovens originários dos meios populares, o que acabou resultando em reorientação dessas políticas para o desenvolvimento de ações compensatórias e de discriminação positiva.

Neste sentido, a educação como lugar de luta por igualdade social é vetor que pode possibilitar a emancipação humana e política da sociedade ante o poder hegemônico de um Estado que produz e reproduz privilégios para determinados grupos sociais e romper com a ingerência educativa imposta aos setores da educação, através da busca por resultados quantitativos e a precarização do trabalho na docência, portanto a educação também é um campo político.

Sendo assim, o campo das políticas educacionais é importante à reflexão e pesquisa, segundo Gomes (2011), pesquisa-lo permite levá-lo ao processo de reconstrução e/ou rupturas na tomada de outros caminhos para além dos que estão postos.

Por isso, o interesse dessa pesquisa pelo PCA, implantado pelo governo do estado de Pernambuco, com o objetivo de elevar os “padrões de qualidade do ensino” no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental, atendendo às premissas neoliberais e

econômicas num processo de disputa de interesses e decisões governamentais. Neste sentido, Ball et. al (2012. p.23) ressalta que:

Nesse processo, muito da elaboração de políticas educacionais tem sido apropriada pelo Estado central na determinação de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, “modernizar” a educação e “elevar os padrões”, mesmo que isso, às vezes, envolva o surgimento de doação do controle e incremento da autonomia.

Vale destacar que como numa sociedade capitalista, os interesses e influências das classes dominantes nas relações e práticas sociais acontecem também no âmbito da educação, trazendo o PCA ao centro da pesquisa como uma política que tem sido indutora da precarização do trabalho docente e da cultura da performatividade, evidencia a necessidade de buscar analisar a política apontando outros caminhos possíveis para a mesma, numa perspectiva crítica.

Romper com os discursos ideológicos dominantes que estão postos nas políticas educacionais atualmente sob o domínio da GR, é urgente na luta contra hegemônica, pois se faz necessário também romper com o modo como o Estado tem atuado nesse campo passando de Estado provedor para um modelo controlador e excludente fundado na meritocracia e possibilidade de mobilidade social, castrando a perspectiva de emancipação humana tendo a educação como mola propulsora dessa emancipação.

Em Marx entende-se que essa emancipação humana e política da sociedade, por via das políticas educacionais, levará a outra forma de se conceber as relações sociais e o papel do Estado que oferecerá a todos direitos iguais sobre a propriedade, a educação e a forma de produção dos bens. Marx (1989, p.30) define a emancipação como “uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”.

Portanto, nas últimas décadas, tem se visto um amplo processo de reformas educacionais em vários países no mundo, que não tem contribuído para a emancipação dos sujeitos e a igualdade social a partir da educação. Esse movimento tem sido chefiado, em grande medida, por organismos internacionais, que buscaram o redirecionamento das políticas educativas e têm influenciado desmontes no trabalho educativo via implementação de leis, programas e projetos. A cultura da performatividade, como elemento presente nas políticas educacionais da GR, é reforçada pela classe dominante, num movimento ideológico modificando o significado sobre o que é educação e qual é o objetivo da educação pública no país para atender os modelos hegemônicos das políticas.

Como o foco dessa pesquisa é no PCA como política indutora das atuais transformações/precarização do trabalho docente se faz necessário analisar políticas outras políticas de alfabetização que foram dando corpo ao modelo atual do estado Pernambuco tendo

todas em comum, o discurso da melhoria da educação básica no que se refere a alfabetização.

4.1 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO GERENCIADAS PELO GOVERNO FEDERAL (2012-2023)

No Brasil, a questão da alfabetização sempre foi um desafio, dado ao seu processo histórico de colonização em língua portuguesa para fins de dominação político-ideológico as mudanças ocorridas ao longo dos séculos, especialmente a partir do século XX e XXI, pois foi a partir de 1948, no âmbito da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela ONU que a educação tornou-se direito universal todo sujeito, após essa declaração os países membros passaram a imprimir nas suas legislações essa questão incluindo aí o direito a alfabetização na língua nacional.

Na década de 1960 a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reafirmou a importância da educação enquanto direito de todos e, portanto, precisa de investimentos sem discriminação. Essa reafirmação foi realizada no evento do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em Paris, na França.

Nesse contexto histórico, o Brasil enfrentava o problema do analfabetismo e um alto índice de alfabetização, mas com a criação de diversos programas esse índice começou a cair com políticas de alfabetização compensatórias para os analfabetos adolescentes, jovens e adultos, mas por outro lado ainda existia uma dificuldade de identificar a faixa etária da população para ocorrer a alfabetização na idade certa. Neste sentido, Lima e Júnior (2016, p. 4), ressaltam que:

Entre 1950 e 1960, o país conheceu as maiores taxas de expansão da alfabetização. Isto se deve ao fato de que, a partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo na maior parte dos municípios. De certa forma, tal ensino incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. As classes de supletivo e as de ensino complementar (pré-profissional e profissional) em conjunto foram frequentadas por mais de 400 mil alunos a cada ano, por treze anos consecutivos. Assim, o supletivo composto por duas séries escolares, entre 1947 e 1959, alfabetizou cerca de 5,2 milhões de alunos. A taxa de analfabetos que, em 1950, era de 50% atingiu 33,1% em 1970.

Desse modo, observa-se que a centralidade da alfabetização girava em torno dos adultos e não dava conta das crianças, havia uma emergência jurídico-legal em tratar da alfabetização dessa população enquanto sujeitos de direito, e que necessitava tanto de proteção integral, quanto de uma formação integral.

Ao longo do final do século XX, diversos compromissos foram firmados por instituições internacionais e nacionais a fim de resolver a questão do analfabetismo e garantir que o domínio da leitura, escrita e compreensão textual fossem desenvolvidas desde a infância, definindo metas para o processo de ensino-aprendizagem medidas pelos testes padronizados.

Vale destacar alguns dos desses compromissos internacionais que influenciaram a formulação e implementação de diversas políticas de alfabetização no Brasil, bem como orientou a criação de leis federais, estaduais e municipais com foco na alfabetização, mesmo que o objetivo da alfabetização tenha como pano de fundo, no Brasil, o fato de cumprir as metas estabelecidas pelos bancos internacionais para ter acesso livre ao crédito e aos investimentos internacionais, pois a alfabetização, sem o investimento na formação global do sujeito é primordial para a formação de mãos de obra com o mínimo de qualidade a atender as necessidades do mercado de trabalho.

Em 1987, a ONU diante da problemática mundial de pessoas analfabetas, acolheu a pauta apresentada pela UNESCO que trazia o ano de 1990 como o “Ano Internacional da Alfabetização”, naquele ano aconteceu a 42ª Conferência Internacional de Educação em Jomtien, da qual saíram diversas diretrizes e orientações para erradicar o analfabetismo no mundo, não se pode esquecer que o modo como os países se organizaram para enfrentar o problema da educação estava influenciada por discursos e resoluções nos moldes do neoliberalismo.

No Brasil, no final da década de 1988, com a CF e após sua consolidação houve o desencadeamento de práticas de cuidados que abarcavam desde a primeira infância até a adolescência. É nesse contexto que a alfabetização, a partir dos movimentos sociais junto aos programas educacionais da União e outras legislações. Essas legislações permitiram também que organizações não governamentais (ONGs), fundações e institutos, participassem do processo de escolarização, especificamente na alfabetização, mas com foco na melhoria do desempenho dos estudantes, as orientações pedagógicas dessas instituições foram sendo incorporadas no seio do Ministério da Educação e das instituições públicas locais de educação, graças a reforma do Estado que ampliaram a participação do terceiro setor na educação.

Em 1993, no governo de Itamar Franco, foi instituído o “Plano Decenal de Educação”, como uma das primeiras medidas a serem implantadas após a Conferência Mundial de Jomtien, no que se referia a diminuição do analfabetismo e a universalização do acesso à educação de toda a população brasileira no ensino fundamental, sobretudo com a inserção dos jovens que ainda era a maior população fora da escola. Como o governo de Itamar Franco foi curto, com

duração de 02 anos, o mesmo influencia as políticas educacionais do governo seguinte, o de FHC.

O governo de FHC (1995-2002) foi marcado pela desregulamentação e flexibilização do trabalho, bem como abriu de vez a iniciativa privada ao campo educacional sob o discurso de melhorar a qualidade do ensino e conquistar alfabetizar os brasileiros. Em decorrência dessa iniciativa foram criados diversos programas entre eles o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha como objetivo alfabetizar os jovens de 12 a 18 anos, observa-se aí a idade de idade- adolescência coloca como idade jovem sem levar em consideração premissas típicas dessa idade que aparecem em pesquisas da psicologia sociocultural, pois para Vygotsky (1988), “só há desenvolvimento tipicamente humano se a pessoa for exposta a uma cultura, apropriando-se das crenças, valores, tradições e habilidades do grupo social ao qual pertence. E isso não pode acontecer de forma aligeirada e amontada, as especificidades de cada etapa precisam ser levadas em consideração e os conhecimentos de mundo de cada sujeito também sendo posto nas interações sociais.

O PAS foi idealizado numa parceria público-privada pela Comunidade Solidária, em 1997 para atender as camadas mais pobres do norte e nordeste com o apoio da Instituições de Ensino Superior (IES) e em 2001 passou a atender as outras regiões do país. O programa transferia recursos para que a cada 05 meses um grupo de pessoas alfabetizadas alfabetizassem os jovens. Naquele momento começavam a ganhar outros contornos as contradições entre o que era público e o que era privado no seio do governo quando, segundo Barreyros (2010), a então primeira Dama Ruth Cardoso se colocava aberta às parcerias público privada e enaltece a participação da sociedade civil organizada na empreitada chamando-a também de governo, enquanto o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza dizia que o programa havia nascido no seio do estado e era financiado por ele, por tanto parte importante do Estado, mas que não deixava de fortalecer a entrada do terceiro setor. Outra questão que chamou atenção nesse programa foi a falta do cuidado com o perfil do profissional alfabetizador e sua valorização. Neste sentido, Barreyros (2010, p.187):

Portanto, nessa decisão do Programa, parecem ter prevalecido critérios extra-educativos: a rotatividade de alfabetizadores não gerava vínculo empregatício, o que implicava num menor custo. Concomitante a isso, a modalidade utilizada era a da bolsa, que também evitava pagamento de encargos e criação de vínculo.

Estava posto o perfil do profissional descartável aquele que ganha uma bolsa periódica e depois que vence o prazo encerra sua atividade sem a certeza da efetividade do trabalho de alfabetização, típico da lógica neoliberal onde o capital humano é descartável depois do seu

prazo de validade. Outro problema desse programa, aponta a autora, era o fato de não se cobrar titulação para ser professor alfabetizador, qualquer pessoa sem formação poderia ser voluntária no processo de alfabetização o que apontava um descaso com a causa. Havia mais a necessidade de dizer que a política existia do que de fato sua efetivação com sucesso.

A LDB 9.394/96, incorporou o direito à educação como parte da dignidade humana, numa perspectiva que ultrapasse conhecimentos específicos e possibilite uma formação integral dos cidadãos brasileiros, embora o mesmo texto traga discussões controversas quando atende orientações internacionais no que se refere ao processo de avaliação quando no art. 9 caput VI diz que deve “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Quando a LDB traz o seguinte texto: “objetivando a definição de prioridades” sem deixar claro quais seriam, abriu-se a possibilidade das instituições influenciadas pelos organismos internacionais discutir as políticas curriculares com o foco em duas disciplinas do currículo escolar: língua portuguesa e matemática para atender suas demandas ideológicas, como podemos ver em outros movimentos mundiais que focaram suas ações nessas áreas, como foi o caso do relatório produzido pela UNESCO em 2005, intitulado: *Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE)*. Embora o relatório apresente a importância de estar alfabetizado na vida adulta, o mesmo aponta para um processo de inserção global num mundo competitivo que não se inicia na vida adulta, mas que precisa ser cuidado e que por isso a infância não pode ser esquecida. O relatório (p.21) destaca ainda que: “Dados de 32 países indicam que os programas de formação que integram a alfabetização e operações matemáticas básicas proporcionam taxas de retorno de investimento (individuais e sociais)”. O que significa que essas áreas são essenciais para um possível “sucesso” no atual modelo de sociedade.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), sempre há diversas mudanças na formulação e implementação das políticas educacionais, uma vez que seu modelo de governança abarca diversos setores da sociedade e sujeitos com linhas ideológicas diferentes, o que deixa mais evidente as disputas travadas no interior da construção das políticas e reforça o entendimento de Gomes (2011, p.21) sobre a formulação das políticas públicas, quando diz que “qualquer política pública, não é monocausal”... “conta ainda, com interesses das organizações e dos grupos de interesses”. Sendo assim, diversos grupos de interesses diferentes disputam “palmo a palmo” cada política pública formulada e implementada, o que acaba deixando lacunas em diversas áreas, sendo a social uma das mais desafiadoras.

O PT e seus governantes, colocam na agenda pública os direitos sociais, a partir do discurso do novo contrato social, que mais se aproxima da social-democracia (Azevedo, 2008), também chamado de neodesenvolvimentista. A proposta desses governos é aliar políticas sociais, participação e a manutenção do modelo econômico, tentando convencer os “capitalistas” de que é possível ganhar com a ampliação do investimento em medidas para reduzir as desigualdades. Esse modelo foi saudado por alguns, criticado por outros (Oliveira, 2006) e deixa muitas lacunas que terminam sendo preenchidas pelos interesses do Mercado e do neoliberalismo.

Entre uma das disputas mais emblemáticas está o conjunto de políticas e medidas postos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído em 2007, pelo MEC, sob a coordenação do Ministro Fernando Haddad. O PDE surgiu como uma novidade na política educacional, pois, pela primeira vez, a educação era pensada de forma sistêmica, da creche à pós-graduação (Carvalho, 2009) e acabou aprofundando a investida neoliberal sobre a educação pública com diversas medidas aos moldes empresariais dentro da escola pública. Saviani (2007) também aponta que outra lacuna do PDE foi a falta de articulação entre as ações, a melhor saída seria criar um sistema nacional articulado.

Entre uma das políticas incluídas no PDE estava a ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação (PME), que também constava no Plano de Ações Articuladas (PAR). Nele constava uma indicação de formação para os profissionais da Educação, a partir de uma concepção de educação ancorada na política de educação integral inserida no PME. Porém, manteve-se uma ambiguidade (tradicional), o programa era pontual, embora tivesse por finalidade induzir uma política de educação em tempo integral, mas mantinha o foco na gestão por resultados.

No PME, constava diversas oficinas, num currículo estruturado que deveria acontecer no contra turno de aula dos estudantes, entre elas estava o acompanhamento pedagógico obrigatório nas disciplinas curriculares com ênfase em língua portuguesa e matemática com vistas a melhorar os índices do IDEB. O programa sucumbiu com o impeachment da presidenta Dilma em 2016.

Em 2014 foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, Lei 13.005/2014, em substituição à Lei 10.172/2001 que tratava do Plano Nacional. Essa Lei foi uma conquista, construída democraticamente após inúmeras conferências realizadas pelo país. Mesmo tendo sofrido algumas alterações antes da sua aprovação pelo Congresso Nacional, porém com traços conservadores e neoliberais, sobretudo no quesito elevação do IDEB e na meta de alfabetização. Na Meta 05, traz as estratégias para que o país adotasse uma política de

alfabetização, com o objetivo de ter as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, final do primeiro ciclo do ensino fundamental e um processo de avaliação e resultados mais rigorosos.

A seguir, serão analisados outros esforços do governo federal e estadual para tentar resolver a questão da alfabetização no Brasil, nesse caso em específico as análises se darão a partir de programas do ciclo de alfabetização na infância e o recorte temporal é de 2012 a 2023, todavia, antes desse período na primeira década dos anos 2000 o MEC instituiu outras políticas de alfabetização que não foram citadas anteriormente como o Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (2001); Programa Pró-Letramento (2005) e o Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER (2007).

Quadro 1- Programas de Alfabetização de 2012 a 2023

PROGRAMA	ANO	GOVERNO	ESFERA DE GOVERNO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. (revogada)	2012-2017	Dilma Vana Rousseff	Federal
Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.	2018-2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia	Federal
Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Programa Tempo de Aprender. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020	2019-2022	Jair Messias Bolsonaro	Federal
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Decreto nº 11.556 de 12 de julho de 2023,	2023- Atual	Luiz Inácio Lula da Silva	Federal

Fonte: organizada pelo autor.

O modo como as políticas educacionais para alfabetização no Brasil tem sido tratado, evidencia o descaso que o tem recebido por diversos governos que têm se preocupado mais com os discursos ideológicos do que com a política em si, neste sentido, Saviani (2011, p.111) ressalta que “a continuidade é, pois, necessária, e aí me parece estar a base do fracasso das campanhas de alfabetização... ...fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto da irreversibilidade”, descontínuas e sob a ótica neoliberal com diversos embates e disputas em torno do tema, as mesmas não têm sido tratadas como política de Estado como consta nas leis federais, estaduais e municipais e sim como políticas de governos, expondo os interesses economicistas dos empresários da educação e daqueles que lucram com ela que não tem o interesse de tratá-la como justiça social um direito de todos, mas como um balcão de negócios onde quem sofre são os filhos das classes trabalhadoras.

4.1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) criado pela Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, no governo Dilma Rousseff, na gestão do MEC do Ministro Aloizio Mercadante Oliva Surgiu, após pesquisa realizada em 2010 que apontou o alto índice de crianças não alfabetizadas no Brasil. Seu objetivo era o de, a partir das ações articuladas entre o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica – SEB e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE com estados e municípios para ofertar formação continuada aos (as) professores (as) do 1º ao 3º ano do ensino fundamental do ciclo de alfabetização.

Sua criação se deu a partir da divulgação do censo demográfico de 2012 que revelou que no Brasil mais de 750 mil crianças estavam chegando no 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, o que era um grande problema para a educação pública.³⁴ Na ocasião do lançamento do programa, a presidenta Dilma Rousseff citou os dados do IBGE para a emergência da criação de um programa de formação de professores voltado à alfabetização.

³⁴ Ver apresentação do INEP ao Senado sobre o censo de 2012 no site: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil> acesso em 06 de setembro de 2024.

A inspiração desse programa se deu pela bem sucedida implantação de um programa de alfabetização na cidade de Sobral, no Ceará, desde o ano de 2007 e que obteve um alto índice na nota do IDEB e também foi citado pela presidenta no lançamento do programa nacional. A Presidenta na época do lançamento ressaltou que: "Essas avaliações, tanto as feitas pelo Ministério, quanto às avaliações censitárias, mostram um quadro preocupante da distribuição regional da desigualdade. Por isso, é tão importante que lá em Sobral, um prefeito e hoje um governador tenham mostrado que encarar a alfabetização na idade certa, não só é possível, como foi realizado. Faz parte da realidade do Ceará"³⁵.

A finalidade do PNAIC era de contribuir com a alfabetização das crianças brasileiras até os 08 anos de idade, mas também o de elevar os resultados das aprendizagens nas avaliações internas e externas, como indiretamente pontuou a Presidenta. O ciclo de alfabetização acabou sendo legitimado posteriormente no PNE (2014-2024). O programa arcava com bolsa de estudo para articuladores estaduais, municipais e professores do ciclo de alfabetização em parceria com universidades públicas conveniadas ao MEC, essa por sua vez tinha o papel de produzir materiais didáticos e dar formação aos formadores de professores regionais que repassaram as formações aos professores alfabetizadores.

Em 2013, o processo formativo do programa estava baseado na disciplina de língua portuguesa e, em 2014 foi ampliado para o ensino da matemática, já em 2015 foi ampliado novamente para as demais áreas conhecimento de forma articulada incluindo a educação integral na perspectiva do letramento.

A carga horária mínima inicial para a formação dos professores alfabetizadores em 2013 foi de 120 horas por ano, articulando formação e prática, em 2015 essa carga horária já havia sido ampliada para 180 horas. Sua distribuição ficava a critério de cada estado e município, havia lugares que a formação era no contra turno do professor e em outros, como em São Lourenço da Mata/PE, acontecia aos sábados.

Os participantes das formações continuadas recebiam bolsas de incentivos, o Formador da Instituição de Ensino Superior (IES) recebia, R\$ 1.200,00; o Supervisor da IES e o Coordenador adjunto da IES recebiam, R\$ 1.400,00 respectivamente; O Coordenador-geral da IES recebia R\$ 2.000,00, os Coordenadores das ações do PNAIC nos estados, municípios e Distrito Federal recebiam bolsa de R\$ 1.100,00 reais, os Orientadores de estudo nos estados, municípios e Distrito Federal recebiam bolsas de R\$ 765,00 reais e os professores

³⁵ Verificar fonte nas Referências.

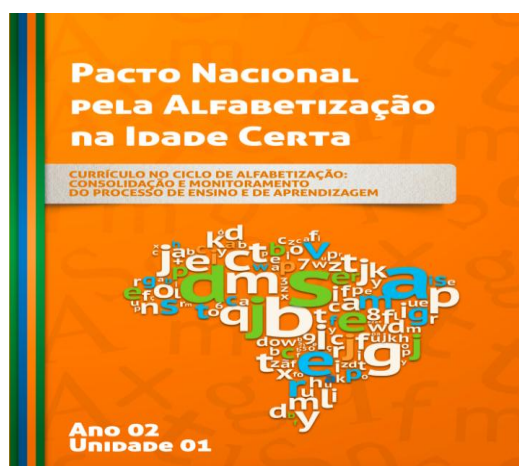
alfabetizadores recebiam bolsa auxílio para deslocamento e alimentação no valor de R\$ 200,00 reais.

Em relação ao material didático de estudo produzido, ele foi elaborado para as formações continuadas dos(as) professores, foram confeccionados um total de 58 cadernos, sendo 08 de matemática e 08 de língua portuguesa para o 1º, 2º e 3º ano, os demais cadernos, para os mesmos anos, foram sendo desenvolvidos para atender as outras áreas de conhecimento incorporadas ao longo do programa.

Como foram muitos cadernos produzidos, em diferentes áreas, nesse trabalho de pesquisa foram apresentados apenas os cadernos de matemática e língua portuguesa produzidos em 2014, que foram o foco desta pesquisa. Os demais cadernos produzidos em anos posteriores serão compilados numa tabela para facilitar o entendimento e compreensão do grande investimento e esforço do governo federal com o processo de formação de professores naquele período no que tangia a alfabetização das crianças das escolas públicas.

No PNAIC matemática teve o primeiro caderno, chamado de “*Caderno de Apresentação*”. Neste caderno apresentava a concepção de currículo proposto pelo programa para o ensino da matemática, o direito à aprendizagem matemática, como deve ser a formação/preparação do(a) professor(a) para ensinar essa disciplina, bem como os eixos estruturantes do ensino da matemática e suas articulações com os jogos e com o brincar como parte do dia a dia das crianças. Os cadernos das formações continuadas de matemática estão organizados da seguinte maneira:

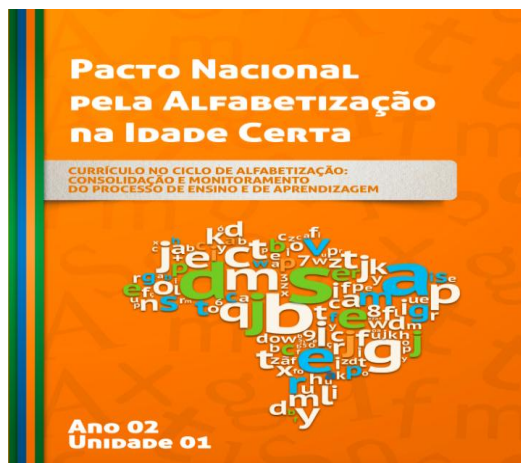
Figura 1- Pnaic matemática, caderno 01: Organização do trabalho Pedagógico



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-4.pdf>

Neste caderno foi realizado um aprofundamento acerca do trabalho pedagógico com o ensino da matemática para as turmas do 2º ano do ensino fundamental, com diferentes formas do(a) professor(a) planejar suas aulas, organizar a sala e sugestões de atividades e leituras a serem desenvolvidas na sala de aula.

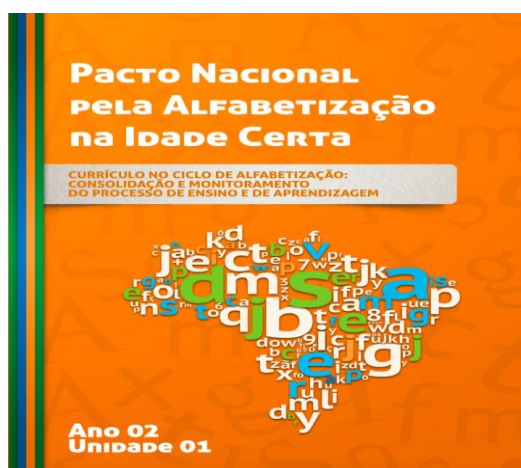
Figura 2- Pnaic matemática, caderno 02: Quantificação, registros e agrupamentos



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-4.pdf>

A questão da construção dos números foi tema presente nessa formação, suas funções no cotidiano dos sujeitos, o sentido dos números na vida dos estudantes, os múltiplos olhares e interpretações sobre eles, a contagem e os números no universo da criança.

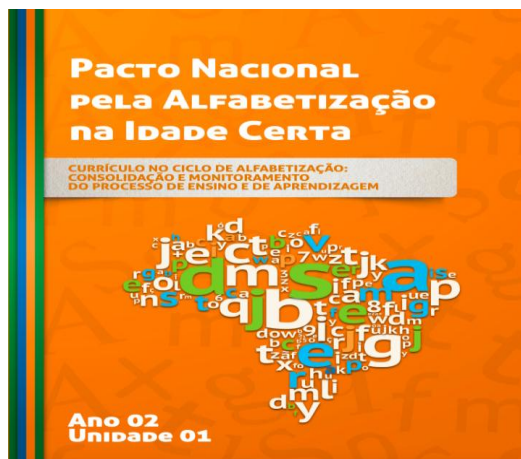
Figura 3- Pnaic matemática, caderno 03: Construção do sistema de numeração decimal.



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-4.pdf>

Nesta formação houve o investimento na relação entre o sistema de escrita alfabética (SEA) e o sistema de numeração decimal, com o objetivo de permitir aos professores refletirem sobre essa relação e levaram atividades de correlações para a sala de aula. O papel do brincar e da utilização objetivada dos jogos fizeram parte desse processo formativo com sugestões de jogos em grupo para os(as) professores trabalharem na sala de aula.

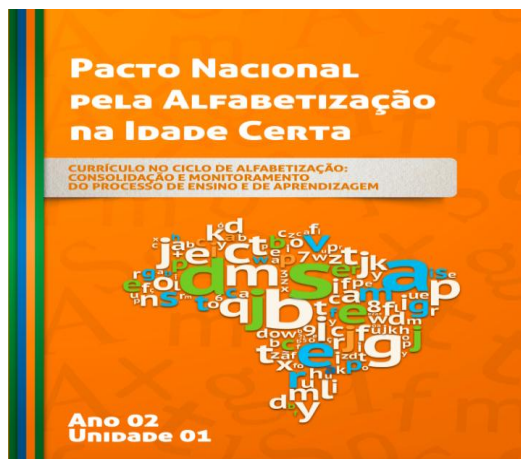
Figura 4- Pnaic matemática, caderno 04: Operações na resolução de problemas



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-4-4.pdf>

Esta formação baseou-se na organização dos cálculos matemáticos sempre fazendo ligações com as práticas sociais com situações de multiplicar, dividir, subtrair e somar, refletindo sobre o papel e a posição dos números na hora de realizar cálculos de memória e escritos. No final da formação foi apresentado pelo formador/articulador sugestões de atividades para a sala de aula e outras leituras para enriquecer o conhecimento do(a) professor.

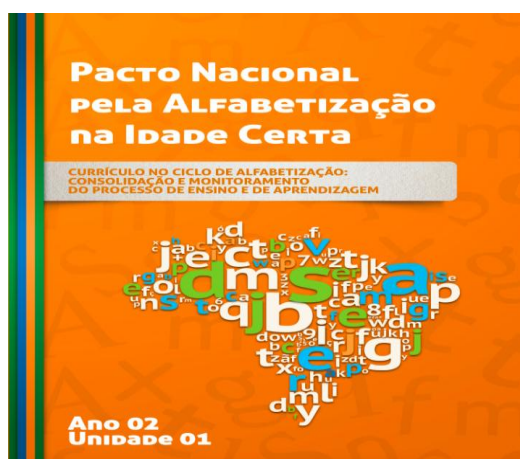
Figura 5: Pnaic matemática, caderno 05: Geometria



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5-4.pdf>

Dimensão, semelhança e forma foram aspectos trabalhados nessa formação, na tentativa de mistificar o trabalho da geometria na sala de aula e de mostrar aos estudantes que as formas geométricas estão presentes no cotidiano deles. Nessa formação foram discutidas as conexões entre geometria e arte e geometria e movimento. Houve sugestões aos professores para trabalhar na sala de aula.

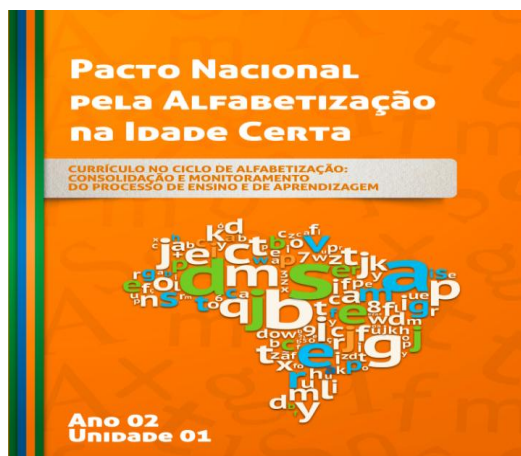
Figura 6- Pnaic matemática, caderno 06: Grandezas e medidas



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-6-3.pdf>

Nesta formação foi dada atenção especial ao trabalho com as grandezas e medidas partindo do cotidiano infantil e como essas formas fazem parte das práticas sociais. Houve a reflexão acerca da importância do(a) professor(a) alfabetizador não deixar de trabalhar com essas questões, levando sempre os estudantes a refletir sobre o quê e para quê medir. Foi repassado aos professores exemplos de atividades e sugestões de leituras.

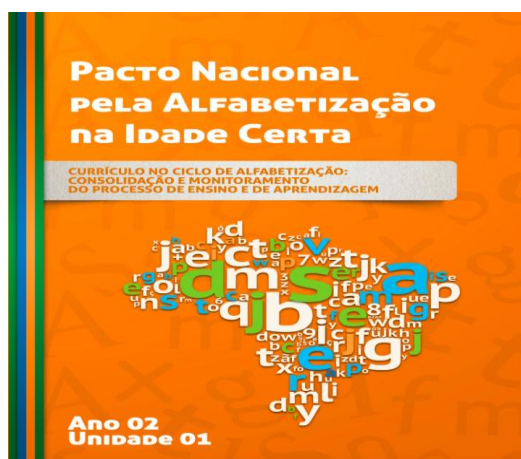
Figura 7- Pnaic matemática, caderno 07: Educação e Estatística



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-3.pdf>

Nesta formação, também para desmitificar o trabalho com a estatística foi trabalho com o professor a classificação dos objetos e a categoria, a construção e interpretação de gráficos e tabelas e o ensino de combinatórias para o ciclo de alfabetização, bem como Probabilidade já nesses primeiros anos de escolarização. O material trazia exemplos de atividades e como desenvolvê-las na sala de aula.

Figura 8- Pnaic matemática, caderno 08: Saberes matemáticos e outros campos do saber



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-8-4.pdf>

Nesta formação foi privilegiado a reflexão e o estudo sobre o uso da matemática diante das realidades apresentadas pela vida cotidiana, na resolução dos diversos problemas que sem compreender direito envolve a matemática. A importância da formação era de permitir que os estudantes percebessem como é importante de forma lógica realizar conexões com outros

campos de conhecimento para se resolver problemas e recorrer aos conceitos e procedimentos pré estabelecidos para auxiliar na formulação e resolução de problemas.

Conforme observado, as formações de matemática estavam em consonância com a perspectiva do trabalho cotidiano, buscando desfazer o preconceito que muitos professores polivalentes ainda tem no trabalho com essa área de conhecimento, quer seja por experiência da sua formação básica ou por deficiência das formações continuadas que receberam ao longo das suas vidas profissionais.

Juntamente aos oito livros vinha um caderno de jogos na alfabetização matemática com sugestões de atividades e um encarte cheio de jogos de alfabetização matemática. No ano de 2013, todas as turmas do ciclo de alfabetização no país receberam caixas de jogos lúdicos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco em parceria com o MEC.

Figura 9- Caixa de jogos de alfabetização



Fonte: Rede de Ensino de Florianópolis-PNAIC

Essas caixas vinham com diversos jogos e manuais para serem utilizados pelos(as) professores(as) e estudantes fazendo relação com as formações continuadas que recebiam, os jogos envolviam tanto a matemática quanto a língua portuguesa. O material didático de língua portuguesa para as formações continuadas de professores também era bem estruturado e foi confeccionado em maior quantidade que em relação a matemática, desse modo cada ano de formação foram produzidos oito cadernos do 1º ao 3º ano, totalizando vinte e quatro cadernos pensados na perspectiva de alfabetizar de modo que o estudante pudesse compreender que aprender a ler e escrever faz parte da vida cotidiana e estão inseridas nas práticas diárias dos sujeitos. Conforme tabelas:

Quadro 2- Cadernos de formação do 1º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa

ANO	CADERNO	TEMA DO CADERNO
01	01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios.
01	02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.
01	03	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.
01	04	Ludicidade na sala de aula.
01	05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.
01	06	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.
01	07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.
01	08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Fonte: <https://educacaoemteia.digital/2021/04/10/cadernos-do-pnaic/>

Essas formações continuadas eram voltadas para os professores alfabetizadores que estavam lecionando nas turmas do 1º ano do ensino fundamental. O trabalho de formação continuada nessa etapa tinha uma grande importância, pois os estudantes do 1º ano estavam chegando da etapa da educação infantil e elementos como a introdução do sistema de escrita alfabética precisava estar em consonância com aulas lúdicas que fossem envolvendo os diversos gêneros textuais.

Quadro 3- Cadernos de formação do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa

ANO	CADERNO	TEMA DO CADERNO
-----	---------	-----------------

02	01	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.
02	02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.
02	03	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.
02	04	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.
02	05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.
02	06	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.
02	07	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
02	08	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.

Fonte: <https://educacaoemteia.digital/2021/04/10/cadernos-do-pnaic/>

O material das formações continuadas a partir do 2º ano já indicavam para que os professores alfabetizadores comessem a consolidar o processo de alfabetização dos estudantes e aprofundar-se no sistema de escrita alfabética.

Quadro 4- Cadernos de formação do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.

ANO	CADERNO	TEMA DO CADERNO
03	01	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.
03	02	Planejamento e organização da rotina na alfabetização

03	03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.
03	04	Vamos brincar de reinventar histórias.
03	05	O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.
03	06	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.
03	07	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.
03	08	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Fonte: <https://educacaoemteia.digital/2021/04/10/cadernos-do-pnaic/>

Nas formações continuadas do 3º ano havia a preocupação em não deixar nenhum estudante para trás no processo de alfabetização, por isso a discussão acerca do currículo inclusivo e do direito de toda criança de ser alfabetizada. Era uma tentativa nas formações de sensibilizar professores que ainda tinham estudantes não alfabetizados no final do ciclo.

Desde a criação até a última edição do PNAIC, o mesmo havia formado 58 mil Orientadores de estudo/Formadores, mais de um milhão de professores alfabetizadores distribuídos por 5.570 municípios brasileiros, ou seja, teve um alcance nacional.³⁶ Nos últimos anos do programa (2015 a 2017) no auge da crise política e financeira que o país atravessava, ele foi sendo descontinuado com redução do período de formação continuada para os professores, houve redução da quantidade de bolsas de estudo pagas e de bolsas para custear a formação dos professores, bem como atrasos nos depósitos.

No segundo semestre de 2017 o programa foi encerrado no governo de Michel Temer após o impeachment da Presidenta Dilma, sendo substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que promete intensificar o foco na alfabetização, reduzindo os custos para atender aos setores conservadores neoliberais da sociedade que expressava seus interesses econômicos nos rumos da educação pública brasileira.

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271> acesso em 09 de setembro de 2024.

4.1.2 Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi criado pela Portaria de nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, no âmbito do MEC, gerido por José Bezerra Mendonça Filho, fazendo parte de um conjunto de medidas adotadas no governo Michel Temer. O programa visava fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no dia 20 de dezembro de 2017.

Ao contrário do PNAIC que atendia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o PMALFA atendia a do 1º ao 2º ano que era o novo parâmetro de ciclo de alfabetização presente na BNCC, na contramão do PNE 2014/2024. O foco em relação a formação continuada dos atores envolvidos também mudou no novo programa. Neste sentido, Prado e Cartaxo (2022. p.19) ressaltam que:

Enquanto o Pnaic enfatizava a formação continuada de alfabetizadores, o PMALFA restringe-se a oferecer acompanhamento pedagógico específico por meio da contratação de assistentes de alfabetização, apoio financeiro para aquisição de materiais de consumo e ressarcimento de despesas de transporte e alimentação de assistentes e apoio técnico por meio de processos formativos e monitoramento pedagógico.

Essa mudança na organização e no planejamento acabou se mostrando ineficaz uma vez que o professor alfabetizador deixou de fazer parte do processo de formação continuada, sendo substituído por um assistente de alfabetização, acreditando que desse modo o resultado esperado poderia ser alcançado a curto prazo. Nos documentos oficiais do programa observa-se essa ênfase nos “resultados”. Assim, constatamos que as políticas são “reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente” (Ball, Maguire, Spillani, 2012, p.20) e isso foi visto nessa mudança de programa.

A criação da função de assistente de alfabetização, deixou evidenciou como nas políticas neoliberais, como o trabalho é precarizado e descartável, segundo o *Manual Operacional (2018)*, o assistente de alfabetização deveria ser uma pessoa voluntária com experiência em alfabetização, formada ou estudante de pedagogia ou magistério em nível médio, para desempenhar a função de apoio ao (a) professor (a) do ensino regular, nas turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, no processo de alfabetização das crianças. Um verdadeiro retrocesso em relação ao programa anterior e ao processo de valorização do profissional da educação e sua formação continuada.

O assistente de alfabetização não precisa ser uma pessoa formada na área de educação, poderia ser um estudante, remontando em parte políticas de alfabetização de jovens e adultos onde voluntários da sociedade civil que soubessem ler e escrever e tivessem o “dom de ensinar” pudessem tomar para si a responsabilidade do Estado mediante o recebimento de uma bolsa de incentivo. A bolsa era regulamentada pela Resolução nº 07/2018 da Secretaria de Educação Básica/MEC com valores que variavam de R\$300,00 (trezentos) a R\$1.200 (mil e duzentos) reais. Porém os bolsistas tinham atribuições extremamente importantes, conforme consta no *Manual Operacional PMALFA* (BRASIL, 2018, p.10) quando aponta a função do Assistente de Alfabetização

...realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar; pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola; pelo cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa; por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele; pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência; pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente; pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente; pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa; pela participação nas formações indicadas pelo MEC.

Desse modo, mesmo sem exigir formação mínima para atuar como assistente havia uma exigência estabelecida que não condizia com o formato de contratação e atuação desses sujeitos no âmbito escolar. A contratação desse pessoal ficava a cargo das Secretarias estaduais e municipais de educação, que por meio de editais selecionam os participantes dentro dos critérios apresentados pelo MEC.

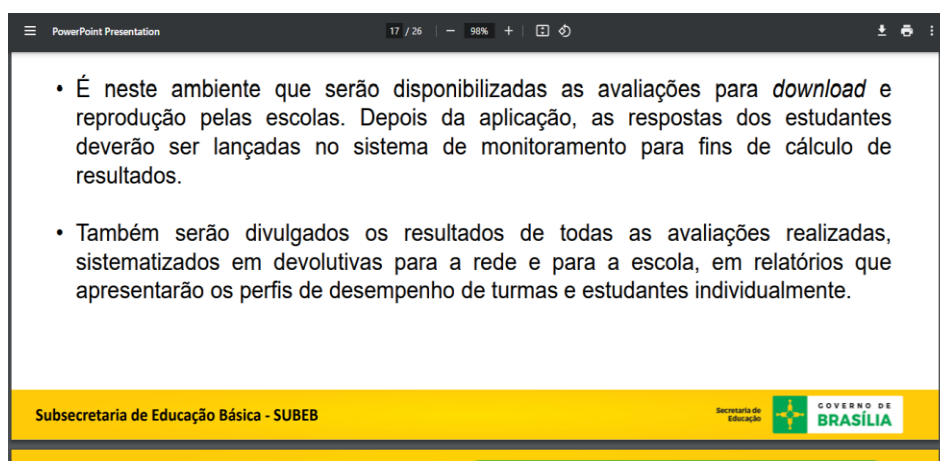
Segundo a Ministra substituta de Mendonça Filho, naquele período, Maria Helena Guimarães, “essa política fazia parte de um conjunto de ações do MEC para melhorar os índices estagnados da educação do país. A expectativa é contar com 200 mil turmas em todos os municípios brasileiros, entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. O investimento será de R\$ 523 milhões em 2018”³⁷. Ainda segundo a Ministra o investimento chegaria a 2 bilhões de reais.

³⁷ Fala da Ministra no site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/56321>- acesso em 10 de setembro de 2024.

Outro aspecto relevante nesse programa foi o monitoramento e o controle do processo a partir das avaliações internas e externas. Foram realizadas três avaliações internas de desempenho em língua portuguesa e matemática, coordenadas pelo CAED, que passou a ter papel importante nesse programa. As avaliações de desempenho eram disponibilizadas para download no sistema de monitoramento na Plataforma virtual do programa.

Na Plataforma todos os sujeitos da escola tinham um campo para ser preenchido/alimentado, a gestão, a coordenação, o professor da sala de aula e o Assistente de Alfabetização, no caso do assistente, o mesmo tinha que alimentar a plataforma com os resultados das avaliações de português e matemática aplicadas aos estudantes.

Imagem 1- Apresentação do monitoramento do PMALFA



Fonte: Secretaria de Educação de Brasília.

Os relatórios disponibilizados na Plataforma de monitoramento deveriam ser utilizados para orientar as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos no PMALFA, ou seja, os rumos pedagógicos das turmas do ciclo de alfabetização deveriam estar guiados pelos resultados das avaliações e não por todo o processo que envolve o trabalho pedagógico nessas turmas.

O modo como esse programa foi organizado expôs na verdade a falta de compromisso daquele governo com a educação pública, com o trabalho docente e com o estudante, evidenciou o desmonte que a educação pública vem sofrendo desde a Reforma do Estado na década de 1990. Neste sentido Freitas (2018, p.103) ressalta que:

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico...
... e permite o controle dos profissionais da educação...

Ao deixar de lado a formação continuada para professores alfabetizadores e investir em estudantes de graduação para exercerem a função de alfabetizar e criar uma plataforma de controle da possível evolução do trabalho de alfabetização, o trabalho pedagógico docente foi colocado em xeque diante da cobrança culpabilização externa pelo não avanço dos estudantes, daí a necessidade de um assistente de alfabetização.

As atividades de cada sujeito da escola eram alimentadas na plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), e para monitorar e confrontar os dados, uma vez que cada um tinha que inserir determinados dados sobre os estudantes, incluindo as avaliações realizadas. Analisando esse programa observa-se o quanto o professor e a escola foram invadidos, sem nenhum diálogo prévio, sem poder apresentar propostas de soluções para avançar na alfabetização. O tecnicismo volta completamente reformulado (Freitas, 2018), dessa vez por meio das plataformas digitais, dos materiais didáticos pré-elaborados, dos trabalhos divididos por funções e da cobrança por resultados.

O CAEd foi criado a partir de uma iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reunia professores atuantes na área da pesquisa de avaliação, sua aprovação se deu em 29 de novembro de 2000, pelo Conselho de Departamento da Faculdade de Educação. Esse Centro desenvolve atividades voltadas à avaliação em larga escala, formação de gestores da rede pública e desenvolve tecnologias na área de gestão escolar. Atualmente (2024), tem como coordenador de um dos grupos de trabalho o advogado Alan José de Oliveira Teixeira.

A criação do CAEd foi outorgada posteriormente pela Resolução nº 012/2001, de 22 de maio de 2001. Porém, este Centro não foi a primeira experiência da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF na área de pesquisa e avaliação. Em 1997, a FACED aderiu ao Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), em parceria com a CAPES/ MEC, iniciando suas atividades na área de pesquisa e avaliação. Naquele ano, além da UFJF, também participaram do programa outras instituições – UFMG, PUC-RIO, UNB e UFRJ. Sobre as diversas atividades do Centro, Dias (2017, p.23) ressalta que:

Sua atuação não se limita à operacionalização das avaliações externas. Cabe à Instituição, também, o minucioso trabalho de interpretação dos resultados, como a formação dos profissionais da educação para lidar com os diagnósticos apresentados pelas avaliações externas.

O CAEd tem atuado em parceria com o governo federal, diversos estados e municípios, sua atuação tem se estendido para outros países como é o caso de Moçambique na África. As instituições fazem convênios com o Centro que fica responsável pelo processo de elaboração, monitoramento e interpretação dos resultados das avaliações externas. Esses resultados são

repassados para os órgãos conveniados. Ele também fica responsável por elaborar e encaminhar os materiais das formações continuadas dos agentes públicos. A maior parte do trabalho é realizado via Plataformas de inserção de dados e resultados.

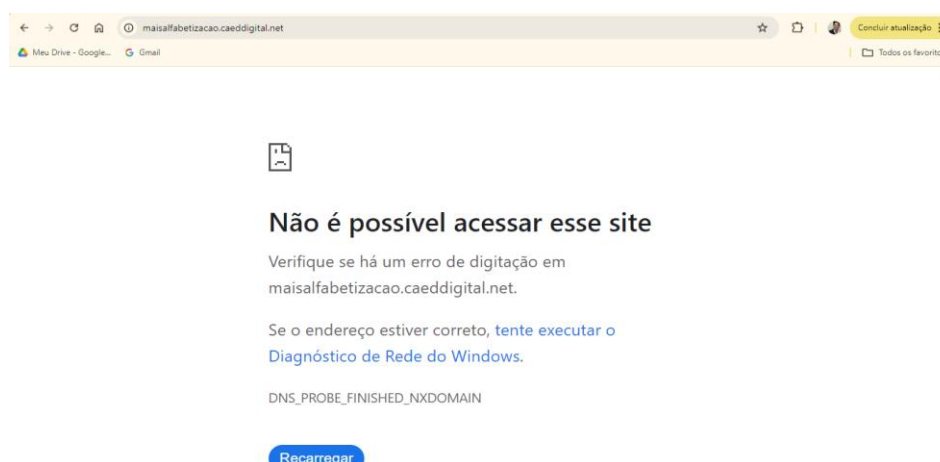
Atualmente o CAEd está organizado em cinco unidades, sendo elas a de Avaliação, de Sistemas de Gestão, a de Formação, de Pesquisa e a Unidade Administrativa com colaboradores que se dividem entre permanentes e temporários. Contudo, nesta pesquisa, apresentamos apenas os grupos de trabalho que atuam na Unidade de Avaliação, sendo eles: A Coordenação de Instrumentos de Avaliação, Coordenação de Medidas Educacionais, Coordenação de Análise e Publicação de Resultados. Coordenação de Design da Comunicação, Coordenação de Monitoramento e Indicadores, Coordenação de Operações de Avaliação e Coordenação de Processamento de Documentos.

Desse modo, observa-se como esse Centro de Estudos é bem estruturado, mas o que chama atenção é como essa instituição está posta a serviço dos interesses do capital e da GR, apresentando os elementos organizacionais importantes para sua aplicabilidade no contexto da educação pública.

Avaliação, Monitoramento, Medidas e Resultados são categorias que compõem o novo gerencialismo. Neste sentido, o CAEd tem cumprido seu papel, sua capilaridade e influência nos governos federal, estaduais e municipais tem sido crescente, sobretudo com o aprimoramento das cobranças por resultados, como encontrado no FUNDEB PERMANENTE.

Em relação aos resultados do PMALFA, existe o endereço eletrônico do CAEd digital, mas ao acessar o URL o site está fora do ar, e por isso não foi acrescentado mais elementos sobre sua Plataforma.

Imagem 2- Endereço do PMALFA CAEd digital



Fonte: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net>,

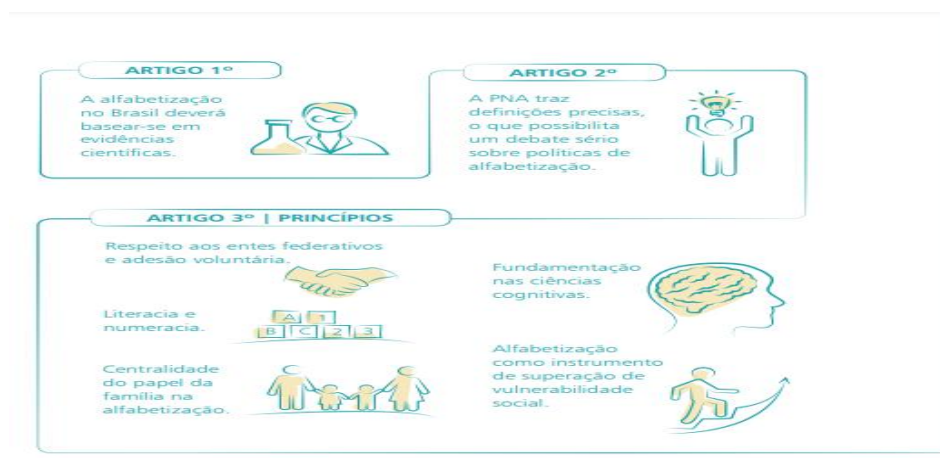
O PMALFA foi encerrado com o final da gestão do Presidente Michel Temer em 2018, a falta de aperfeiçoamento ou continuidade das políticas educacionais no Brasil também se repetiu com esse programa, abrindo caminho para as políticas do novo governo que assumiria em 2019. Desse modo, a aplicabilidade desse programa não pode ser conferida na íntegra, embora seu modelo já sinalizava que não haveria sucesso pela falta de investimento e acompanhamento rigoroso das suas atividades.

4.1.3 Política Nacional de Alfabetização e Programa Tempo de Aprender (2019-2022).

O processo eleitoral de 2018 ocorreu em um ambiente marcado pelo avanço da extrema direita, neoliberal e conservadora, o que influenciou as políticas educacionais daquele período. Nesse contexto, foi instituído a partir do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), sua criação se deu no âmbito do Ministério da Educação na gestão do Ministro, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, especificamente na Secretaria de Alfabetização (SEALF).

A PNA trouxe de volta ao centro das discussões no cenário educacional brasileiro o processo de alfabetização a partir do método fônico que é baseado na decodificação para atender, prioritariamente, crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi produzido pelo MEC o Caderno da PNA em 2019 que trouxe de modo ilustrado os 13 artigos que compõem o Decreto da política, bem como a concepção de alfabetização e seus fundamentos teóricos.

Imagem 3- Artigos do 1º ao 3º da PNA



Fonte: Caderno da PNA

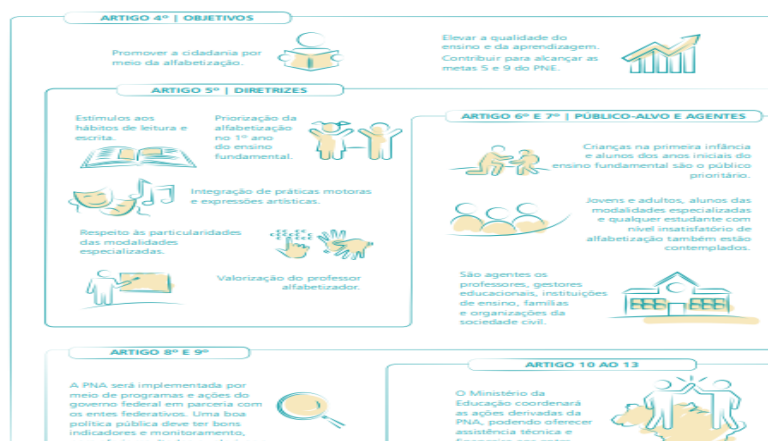
Os artigos do Decreto da PNA são interessantes no que se refere aos discursos ideológicos que apresentam, o artigo primeiro, diz que “a alfabetização no Brasil deverá se basear em evidências científicas”, como se as experiências anteriores não estivessem baseadas em pesquisas científicas, desconsiderando pesquisas sobre alfabetização e letramento, por exemplo, utilizado em políticas anteriores.

A mesma incoerência aparece no artigo segundo quando diz que “a PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização”, como se não houvesse até então debates sérios sobre alfabetização no Brasil, o que mais uma vez aponta para uma disputa ideológica sobre o tema alfabetização do governo Bolsonaro em detrimento de outros governos que passaram. Essa disputa ideológica acabou se estendendo aos governos estaduais que, em alguns casos, não seguiram as diretrizes estabelecidas pelo governo federal ao não aderir o programa apresentado pela PNA e organizaram seus programas, como no caso de Pernambuco. Neste sentido, Oliveira (2010, p.05) afirma que:

A política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago. A legislação é a objetivação desse processo, o que muitas vezes reduz à luta política, por exemplo, pelo direito à educação, à formalização jurídica dessa conquista.

Segundo a autora, as disputas expressas na formulação das políticas educacionais são transformadas em leis, decretos e outros textos normativos que terminam apresentando os traços dos discursos ideológicos dominantes não expressando as lutas de diferentes grupos na sua constituição. É observado os mesmos traços e contradições nos artigos seguintes da PNA.

Imagem 4- Artigos do 4º ao 13º da PNA



Fonte: Caderno da PNA

O artigo quinto também trata da valorização do professor alfabetizar, algo que não se concretizou na prática, muito pelo contrário, na luta pela aprovação do FUNDEB permanente em 2020, chegou-se a cogitar o homeschooling e os vouchers para instituições privadas, o que desmontava o investimento do FUNDEB na educação pública e na valorização dos profissionais da educação. Ainda nesse artigo, a questão da alfabetização passava a ser prioridade do 1º ano do ensino fundamental descaracterizando o ciclo de alfabetização, que até 2017 era de três anos, depois passou a ser de dois anos e nessa política seria no primeiro ano.

O artigo sexto traz a primeira infância (educação infantil) como prioridade do processo de alfabetização, indo na contramão das pesquisas sobre essa etapa da escolarização que privilegia a formação global do estudante, como aponta a BNCC 2017, embora que também seja contraditória em vários aspectos do desenvolvimento infantil.

Os idealizadores dessa política, no MEC, também utilizaram como respaldo para sua elaboração os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, conforme consta no *Caderno PNA*, (2019, p.10), quando diz que, “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”, trazendo a elementos da GR para a política como o monitoramento via avaliação e a cobrança por resultados, expressos no artigo nono.

Esse caderno após apresentar um breve histórico sobre a questão da alfabetização no Brasil e no mundo, apresenta sua concepção de alfabetização expondo o que significa literacia. Literacia seria “o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado”, como acontece com sistemas ideográficos utilizados na China e no Japão, onde se aprende o significado dos símbolos. Neste sentido, o processo de alfabetização nessa concepção privilegia a alfabetização mediante o sistema fônico, onde há supervalorização da aprendizagem dos sons das sílabas partindo das partes da composição de uma palavra para o todo da palavra, como aponta o *Caderno PNA* (2019, p.18):

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema/fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever.

Vale destacar que essa concepção de alfabetização posta no *Caderno PNA*, silencia sobre a perspectiva do letramento dissociando-o do processo e introduzindo o tema da literacia, indo na contramão das pesquisas sobre alfabetização que apresenta o letramento como uma prática inerente aos sujeitos nas relações sociais, no exercício da cidadania e, portanto, elemento que

não pode ser desconsiderado na hora de alfabetizar. Neste sentido Soares (2008, p.18) ressalta que:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e , ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua.

A proposta da PNA pauta apenas na literacia termina reduzindo o processo apenas a mecanização do aprender a ler/escrever pautada nas etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças desconsiderando outros fatores importantes que precisam aparecer no processo para uma consolidação plena que as levem ao exercício pleno da cidadania.

O professor, Luiz Carlos Faria da Silva, Doutor em Educação e Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá Política Nacional de Alfabetização e colaborador do Instituto Millenium³⁸, foi um dos defensores da literacia e da psicologia cognitiva da leitura na formulação da PNA. Esse mesmo professor era ligado ao Instituto Millenium que é uma entidade sem fins lucrativos e tem como missão: “Promover a convergência das lideranças brasileiras em torno de uma agenda de instituições e soluções da Sociedade Aberta”.

Essa defesa do Instituto pela “sociedade aberta” está atrelada à concepção de sociedade que se opõe ao socialismo, defendendo o capitalismo liberal em seus últimos aprimoramentos/avanços. Para Karl Popper (1998), uma sociedade aberta é aquela que preza pelas liberdades individuais onde as tensões são inerentes à civilização e as instituições sociais são fortalecidas contribuindo para essa sociedade livre e fluida. Neste sentido o autor apresenta como inimigo dessa sociedade o marxismo. Contraditoriamente, esse mesmo modelo de sociedade defendido por Popper é o que produz pobreza e consequentemente milhares de crianças analfabetas por falta de condições iguais de acesso e permanência com qualidade nas escolas públicas, que uma característica da desigualdade social, conforme aponta um relatório produzido pelo Comitê de Oxford para alívio da fome (OXFAM).

O relatório da OXFAM foi apresentado no dia 15 de abril de 2024 durante o Encontro anual de Primavera organizado pelas instituições símbolo do capitalismo, o FMI e o Banco Mundial. Nesse encontro a chefe do escritório em Washington, Kate Donald disse que “O FMI e o BM dizem que combater a desigualdade é uma prioridade, mas – ao mesmo tempo – apoiam

³⁸ Biografia do professor Luiz Carlos Faria da Silva, disponível em: <https://institutomillenium.org.br/colaborador/luiz-carlos-faria-da-silva/> acesso em 19 de setembro de 2024.

políticas que aumentam a divisão entre ricos e pobres”.³⁹ O que mostra as contradições desse sistema defendido pela ideia de sociedade aberta do Instituto Millenium e outras organizações não governamentais.

Retomando a questão do significado da alfabetização, de acordo com o professor, Luiz Carlos Faria da Silva, no *Caderno PNA* (2019, p.19), “do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura.” Isso significa que os professores precisam trabalhar habilidades que permitam aos estudantes lerem palavras com determinada velocidade estabelecida pela ciência cognitiva.

Para Soares (2008), o processo de alfabetização não se resume à aprendizagem apenas de habilidades específicas que permitam a codificação e decodificação dos grafemas e fonemas. A autora defende que existe esse processo pertence a um movimento maior que envolve o contexto social do estudante e da aprendizagem do uso e função social do sistema de escrita e da prática da leitura.

De acordo com o *Caderno PNA* (2019, p.20) a aprendizagem da leitura e da escrita necessita de certa automação e por isso, a ênfase no desenvolvimento cognitivo da criança, nesse sentido, “as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita”. É desse movimento que nasce a ciência cognitiva da leitura que procura dar conta e fundamentar o ensino explícito e sistemático da alfabetização com ênfase em metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais e comportamentalistas, aumentando a influência do neotecnicismo no modelo de alfabetização proposto pelo governo Bolsonaro. Neste sentido, Freitas (2018, p. 106) ressalta que:

O pressuposto desses processos, como vimos com Loveless, era que com a existência de um “padrão” (de ensino e de formação) também haveria uma elevação da qualidade. Mas, vale apenas repetir com ele. “alinhamento não é sinônimo de qualidade”. Décadas de uso desses processos nos Estados Unidos não revelam sua eficácia.

Entre as problemáticas das práticas de ensino que dão ênfase ao neotecnicismo com o método fônico e a medição das habilidades aprendidas para o desenvolvimento da leitura

³⁹ O artigo sobre o Encontro de primavera está disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/desigualdade-de-renda-cresce-em-60-dos-paises-pobres-aponta-relatorio-da-oxfam/> acesso em 24 de setembro de 2024.

contabilizadas em minutos, está a falta de liberdade do (a) professor (a) de trabalhar outros aspectos do desenvolvimento humano com os estudantes, o que limita o trabalho pedagógico, um estudo recente da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, publicado em maio de 2023, indica que o Brasil avalia mal a alfabetização uma vez que dado mais ênfase ao desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento global do indivíduo. Esse mesmo estudo também tem questionado as avaliações de fluência leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Neste sentido, Lichand et. al (2019, p.05) ressaltam que:

A capacidade de vocalizar um texto com precisão, ritmo e prosódia é, de fato, saber ler? Mesmo que correlacionada, a verdade é que fluência leitora não é condição necessária nem suficiente para competência de leitura. Não é necessária porque é possível saber ler com competência sem conseguir vocalizar – basta pensar, por exemplo, num aluno mudo. Tampouco é suficiente porque é possível vocalizar com perfeição sem entender o significado de uma única frase que foi lida.

O autor ao questionar o método utilizado para a avaliação da fluência leitora também critica o fato de se investir num currículo estrito focado em desenvolver habilidades específicas em alfabetização que não dão conta da formação de um leitor crítico reflexivo capaz de compreender um texto e associar conhecimentos em situações da vida cotidiana.

Vale ressaltar que essa mesma Universidade lançou em 2015⁴⁰, um estudo que defendia o método fônico e ao que parece passado os anos, novas pesquisas mostraram que esse método aliado ao seu processo de avaliação não tem contribuído para consolidação de uma alfabetização plena.

Em 2020, a partir da PNA, o MEC instituiu o Programa Tempo de Aprender por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. O programa visava melhorar a qualidade da alfabetização dos estudantes da educação infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Brasil e estava estruturado em quatro eixos e dez ações, sendo os seguintes eixos: Formação continuada de profissionais da alfabetização, Apoio pedagógico para a alfabetização, Aprimoramento das avaliações da alfabetização, Valorização dos profissionais de alfabetização

Imagem 5- Ambiente virtual do Programa Tempo de Aprender

⁴⁰ O estudo da Universidade de Stanford de 2015 está disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/novo-estudo-comprova-eficacia-de-metodo-fonico-na-alfabetizacao/> acesso em 24 de setembro de 2024.



Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>

Diferentemente do PMALFA, o Tempo de Aprender trazia a proposta da formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e assistentes de alfabetização presencial e on-line, por meio do ambiente virtual. Em 2020, as formações começaram on-line com promessa de ser presencial em 2021, porém com a Pandemia da COVID-19, o programa acabou tendo suas formações nos anos seguintes na modalidade a distância. Segundo Nogueira e Lapuente (2021), mesmo que houvesse as formações presenciais não seria para todos os profissionais participantes, seria para grupos que serviriam como multiplicadores para os demais.

No site do programa existem abas com direcionamentos para cada grupo de profissionais da educação que atuam no Programa (Secretários de Educação, Coordenadores Locais, Assistentes de Alfabetização, Gestores escolares, Professores e pais/responsáveis pelos estudantes). Na primeira aba, denominada “Para professores e gestores” têm as orientações para “Secretários” na qual é apresentado os documentos norteadores do programa, o termo de adesão e orienta quanto ao Sistema dos Programas de Alfabetização (SisAlfa) no qual era inserido os dados dos estados, Distrito e municípios, sobre quantitativo de estudantes na Educação Infantil e Ciclo de alfabetização, solicitação de recursos financeiros, solicitação de recursos para os Assistentes de Alfabetização e monitoramento da execução do programa.

Em seguida, o ambiente virtual, apresenta as orientações para os “Coordenadores locais” que são os responsáveis pela coordenação do programa nos estados e municípios, suas competências e responsabilidades, sendo elas:

- 1) Garantir a assinatura do Termo de Compromisso pelos respectivos bolsistas, como requisito para recebimento da bolsa.
- 2) Manter arquivada, pelo período de dez anos contados a partir da data da aprovação da prestação de contas anual do FNDE pelo Tribunal de Contas da União (TCU), toda a documentação comprobatória e toda informação produzida pertinentes aos controles

da execução da formação, para verificação periódica pelo MEC, pelo FNDE e pelos órgãos de controle interno ou externo do Governo Federal que as requisite.

3) Cumprir as responsabilidades e atribuições enumeradas no art. 21 da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o programa Tempo de Aprender, com alterações da Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021.

4) Observar o cronograma de execução presente no Plano de Ação do Ciclo de Formação.

5) Realizar os procedimentos cadastrais e operacionais necessários à realização dos encontros de formação, em observância ao cronograma de execução, às matrizes de conteúdo e aos conteúdos referenciais indicados no Plano de Ação do Ciclo de Formação.

6) Incentivar todos os docentes de sua rede educacional a conhecer e a estudar as matrizes de conteúdos e os conteúdos referenciais on-line para cada ciclo de formação.

7) Realizar os encontros de formação de sua responsabilidade, provendo as condições operacionais e logísticas necessárias.

8) Acessar e manter atualizadas as informações no sistema de gestão específico disponibilizado pelo MEC.

9) Prezar pela segurança da informação e da proteção à privacidade.

10) Promover, no âmbito de sua rede educacional, a lisura e a integridade no cumprimento das ações de formação continuada do programa Tempo de Aprender, inclusive no que se refere às prestações de contas pertinentes.

11) Cumprir as responsabilidades e atribuições enumeradas no art. 5º da resolução do programa — Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021.

12) Indicar, no módulo da plataforma do programa Tempo de Aprender, as unidades integrantes de suas redes de ensino que estarão habilitadas a participar do programa.

13) Indicar representantes pela ação no âmbito da secretaria municipal, estadual ou distrital de educação, que serão os responsáveis pelo acompanhamento da implantação do programa e pelo monitoramento da sua execução.

14) Acompanhar o preenchimento de informações relativas à execução do programa pelas escolas integrantes de suas redes de ensino no sistema de acompanhamento e monitoramento, por meio do Sistema do Programa Tempo de Aprender.

15) Preencher, no sistema de acompanhamento e monitoramento, informações sobre a execução da ação.

16) Incentivar as escolas de sua rede de ensino a constituírem Unidade Executora Própria, nos termos sugeridos no Manual de Orientações para Constituição de UEx, disponível no sítio www.fnde.gov.br.

17) Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da Sealf/MEC, do FNDE, do TCU, do Ministério Público e do Sistema Interno do Poder Executivo Federal, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

18) Zelar pelo desenvolvimento tanto das atividades no âmbito da ação quanto de outras atividades que contribuam para que todos os estudantes estejam alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental regular.

19) Receber e analisar as prestações de contas das UEx, emitir parecer e registrar o resultado no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE.

20) Realizar processo seletivo para os assistentes de alfabetização, conforme previsto no art. 2º, §§ 2º, 3º, 4º e 5º, da Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, garantindo a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

Entre tantas atribuições dos Coordenadores Locais estava a de selecionar professores alfabetizadores e os assistentes de alfabetização onde todos receberam uma bolsa do MEC, o que chama atenção é que o programa na mesma medida que aumentava as responsabilidades dos coordenadores diminuía o valor da bolsa se comparado a outros programas com o valor R\$ 900,00 reais, de acordo com a Resolução nº 17 de 22 de outubro de 2021 que trata dos valores

repassados pelo FNDE, o que seria o mesmo valor recebido pelos assistentes de alfabetização que também tiveram suas atribuições aumentadas.

De acordo com a Resolução nº 06 de 20 de abril de 2021 que trata das responsabilidades de cada participante do programa, no artigo 11º, cada assistente de alfabetização seria responsável por até quatro turmas nas escolas consideradas vulneráveis e até oito turmas em escolas não vulneráveis. O artigo 3º desta Resolução, define escolas vulneráveis e não vulneráveis da seguinte forma:

Art. 3º Para os fins da presente ação, as unidades escolares serão classificadas como vulneráveis e não vulneráveis.

§ 1º Serão consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas:

I – em que mais de cinquenta por cento dos estudantes participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb tenha obtido resultados em níveis insuficientes nas áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática), conforme escala de proficiência publicada pelo Inep; e

II – que apresentarem índice de nível socioeconômico enquadrado no Grupo I, II, e III, conforme classificação apresentada pelo Inep com base no Saeb 2019.

§ 2º Serão consideradas não vulneráveis as unidades escolares que não se enquadrem no § 1º deste artigo.

Ou seja, a questão da vulnerabilidade social não era tratada como prioridade, mas sim as notas obtidas pelo IDEB da turma nas avaliações do SAEB, o desenvolvimento cognitivo era colocado em primeiro lugar para que as escolas fossem classificadas e os assistentes de alfabetização precisam dar contas dos estudantes de diferentes turmas sob a supervisão do (a) professor (a) alfabetizador das turmas, dando a esses professores mais uma atribuição para além de do trabalho pedagógico com suas turmas.

Tratando ainda da primeira aba da Plataforma do Tempo de Aprender, no que se refere aos “Professores” alfabetizadores, é apresentado um aplicativo pedagógico chamado de “*Graphogame*” para auxiliá-los no ensino das primeiras letras aos estudantes da Pré escola e do ciclo de alfabetização. Nesse ambiente virtual está disponível para os docentes um manual que ensina como utilizar o jogo.

Imagem 6- Apresentação do jogo Graphogame



Fonte: site da PNA

A adaptação desse jogo foi feita pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo adquirido pelo MEC e incorporado ao Tempo de Aprender. Esse jogo funciona off-line, ou seja, não é necessário internet para sua execução, o que gerou discussões entre educadores sobre o uso desse tipo de recurso sem uma formação adequada para os (as) docentes e sem diálogo com outros pesquisadores de alfabetização existentes no Brasil. Embora o jogo fosse lançado num período crítico que o mundo estava vivendo no contexto da Pandemia, as formações continuadas, reuniões e encontros, poderiam ter sido realizadas virtualmente, como o momento exigia.

Na aba “Para pais e responsáveis” foi apresentado para esse grupo o “Conta pra mim”, um programa destinado a auxiliar os pais/responsáveis a alfabetizar as crianças da primeira infância em casa com materiais didáticos disponíveis e curso de formação continuada em práticas de alfabetização, delegando a família também a responsabilidade pela alfabetização numa tentativa de popularizar o *Homeschooling* tão defendido pelo grupo de extrema direita que estava no poder.

Imagem 7- Apresentação do Programa Conta pra mim.



Fonte: Site da PNA

A apresentação do programa traz subentendido os anseios ideológicos do grupo dominante desse período e a intencionalidade de qual grupo queria convencer do *homeschooling*, com o pretexto de orientá-los sobre o que literacia familiar e como trabalhar em casa com as crianças com vídeos sobre interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias e contatos com a escrita. Percebe-se que é um programa voltado para famílias específicas com pais/responsáveis alfabetizados.

O texto de apresentação do programa no ambiente virtual, o coloca como “o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil”, o que há controvérsias, diante dos rumos que a política tomou e opções teórico-pedagógicas, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) lançou uma nota, em 2020, se posicionando em relação a mesma. A nota de Posicionamento da ABAlf (2020, p.04) pontua que:

Ainda preocupada com os desdobramentos da PNA, uma Política unilateral que se pauta em realidades distintas da maioria das escolas, crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros/as, que precisam alfabetizar-se, e não envolve os que se debruçam e pesquisam sobre o tema no Brasil, a ABALF participou, por meio de seus membros, de “Audiência Pública para levantamento de subsídios para a definição de especificações técnicas do edital do Programa Nacional do livro e do material didático - PNLD 2022”, e enviou contribuições ao referido edital, sem sucesso de ser consideradas.

A nota de repúdio aos rumos que a PNA brasileira estava tomando naquele período, aponta as inconsistências pedagógicas e falta de diálogo com os espaços e com os sujeitos que pesquisam o tema das décadas. A nota ainda pontua a má condução da escolha dos livros didáticos para educação infantil, o PNLD 2022, que ressuscitava as atividades de pontilhados, o *Graphogame* baseado utilizado em “emissão de fonemas isolados” como uma ferramenta pedagógica de trabalho do docente desde a educação infantil, as formações continuadas on-line para professores alfabetizadores baseadas no método fônico, denominadas de ABC.

O texto ainda aponta a supervalorização das teorias internacionais e desvalorização das pesquisas nacionais sobre alfabetização, o que demonstra um desconhecimento talvez intencional de tudo que já foi produzido no Brasil. Os princípios didáticos da PNA, do modo como estava posto corria o risco de levar a práticas pedagógicas homogeneizadora, com formações continuadas para professores com foco na audição como período inicial da alfabetização preparando os estudantes para o conhecimento alfabético, (Nogueira e Lapuente, 2021).

Em síntese, a PNA foi instituída naquele período para atender as premissas das avaliações externas no que se refere a alfabetização pontual, a uma alfabetização com habilidades pré definidas que se o estudante conseguisse aprendê-las era considerado alfabetizado. A educação infantil passou a ser considerada como porta de entrada do processo de alfabetização, principalmente o último dessa etapa, trazendo de volta a visão de que a educação infantil é etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

A formação continuada do modo como está posta no ambiente virtual do Tempo de Aprender apresenta um planejamento rígido com apelo a didatização dos conteúdos e das práticas de ensino nas quais existe um passo a passo a ser seguido, sendo o primeiro onde o(a) professor vai explicar o conteúdo e demonstrar com exemplos; segundo, o(a) professor(a) e os estudantes vão praticar juntos, resolvendo questões; terceiro, os(as) estudantes vão praticar com os colegas e quarto há a resolução individual dos estudantes das atividades propostas.

A ênfase no processo de alfabetização estava na consciência fonológica, na repetição dos sons das sílabas, das aliterações, palavras e fonemas sem um entrecruzamento com a perspectiva do letramento, demonstrando o isolamento do ensino da alfabetização e a redução da aprendizagem global da língua escrita e da leitura.

4.1.4 Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023- Atual)

Em 2023, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2027), o Ministério da Educação, sob o comando do ministro Camilo sobreira de Santana criou o programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (CNCA), a partir do Decreto nº 11.556 de 12 de julho de 2023, tendo como foco principal garantir o direito à alfabetização dos estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental e recompor a aprendizagem dos estudantes do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental prejudicados pela pandemia da COVID-19 e pela má gestão dessa pandemia pelo governo Bolsonaro, elaborando estratégias que passam pela formação continuada dos professores dessas turmas em regime de colaboração com os estados e municípios.

O programa tem amparo legal no PNE 2014/2024, nas metas 05 e 07 que tratam da alfabetização das crianças e da Qualidade da Educação Básica respectivamente, e na pesquisa realizada pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “Alfabetiza Brasil” divulgado em 2023 que determina o ponto de recorte da alfabetização no final do 2º ano do Ensino Fundamental, baseado na perspectiva do letramento, compreendendo alfabetização conforme aponta a pesquisa (BRASIL,p.18, 2023):

Com base em pesquisas sobre a alfabetização, assume-se que tal aprendizado envolve tanto a apropriação das regras que organizam o sistema de escrita alfabética quanto o uso que se faz desse conhecimento em situações sociais nas quais leitura e escrita têm significado para o(a) aprendiz. Nesse sentido, a alfabetização é compreendida não apenas como o domínio de uma tecnologia – o domínio do sistema alfabético-ortográfico – mas associada ao conceito de letramento, o que abrange “a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (Soares, 2016, p. 27).

Tal qual o PNAIC (2012), o CNCA (2023), também se ampara nas discussões dos alfabetizadores que atentam para o letramento como práticas sociais inerentes ao convívio em sociedade e que precisam ser levadas em consideração no ato de alfabetizar (Soares, 2008). Vale destacar que nessa perspectiva de letramento, leitura e escrita possuem habilidades específicas e que se complementam entre si, não sendo nenhuma mais importante que a outra.

Desse modo, o processo de avaliação sobre alfabetização precisa levar em consideração essas especificidades definidas a partir de parâmetros adequados do que é estar alfabetizado. Para tanto, o Alfabetiza Brasil utilizou um método de avaliação para chegar ao perfil de uma criança alfabetizada. De acordo com o *Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil* (2023), o método utilizado foi o de Angoff, um método centrado na análise individual de cada item de forma individual, ou seja, centrado no próprio teste.

Esse método foi utilizado na pesquisa do INEP com professoras da educação básica do Brasil, em duas rodadas onde na primeira elas deveriam responder sim ou não a uma pergunta sobre se elas consideravam os estudantes alfabetizados se conseguissem responder uma questão que foi apresentada a elas. Na segunda rodada da pesquisa, a partir das respostas sobre escrita alfabética, o método definiu a nota de corte, 743 pontos, para considerar uma criança alfabetizada.

Essa pesquisa também utilizou o método Bookmark, que nesse caso era para escalar e interpretar as habilidades na avaliação do SAEB do 2º ano e definir o perfil de saída do estudante desse ano escolar. O INEP realizou uma pesquisa também com outros especialistas em alfabetização na sua sede em Brasília, utilizando o Bookmark e chegou ao consenso de que o estudante deveria ter apreendido as seguintes habilidades (BRASIL, 2023, p.17).

Quadro 5- Ponto de corte escala Saeb

Ponto de corte da escala Saeb a partir do qual se pode afirmar que os estudantes têm alta probabilidade de terem desenvolvido pelo menos as habilidades necessárias para que sejam considerados alfabetizados: 743 pontos
• Leem palavras, frases e textos curtos.

• Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil.
• Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes.
• Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras.
• Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.
Esses estudantes são leitores e escritores que interagem de forma autônoma, principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico- literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

De acordo com esse perfil de saída traçado pelo INEP para os estudantes do 2º ano, o programa tem dedicado seus esforços organizacionais nesse sentido, investindo nas formações continuadas dos professores. Desse modo, essa política se apresenta como uma política possível de resolver o problema do analfabetismo, mas o que se percebe é o fortalecimento do processo de avaliação em larga escala e das parcerias com instituições privadas atreladas a GR. Neste sentido, Freitas (2018, p.139), ressalta que o Compromisso limita ao:

[...] conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas com as Artes, História, Filosofia etc. Isso fará com que cada vez mais seja colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação que não caberá em uma mera coleção de competência e habilidades, nem em testes.

Ao focar em disciplinas e na aquisição de habilidades específicas, o CNCA também limita o trabalho docente. Outra questão que também cabe ressaltar é o fato de os governos do PT já ter tido anteriormente políticas de alfabetização que poderiam ser retomadas e aprimoradas, mas que não foram expondo o que Gomes (2011) diz que as políticas são construídas a partir de interesses com interpretações que formulam demandas de acordo com grupos políticos, econômicos, sociais e culturais dominantes, o que leva ao descarte de políticas anteriormente construídas e isso, até certa medida não tem contribuído para o sucesso das políticas públicas.

A organização das formações continuadas para professores segue estrutura parecida com a de programas anteriores, com o objetivo de que seja aplicado nas salas de aulas as

orientações trabalhadas nessas formações, onde sua aplicabilidade será aferida via avaliações externas e internas em cada rede de ensino, aumentando a visibilidade do fracasso ou sucesso da comunidade escolar na apreensão daquilo que foi sistematizado, onde segundo Freitas (2018) aumenta o nível de pressão sobre cada escola, principalmente sobre os professores avaliados, que se cria uma estrutura que demanda também de recursos financeiros para a execução do programa em todas as suas etapas.

O programa, a partir da Resolução nº 19 de 29 de setembro de 2023, estabeleceu quais agentes participariam do programa nas articulações regionais das formações continuadas e receberiam bolsas do governo federal com suas respectivas competências definidas, conforme consta no art 7º da Resolução.

Art. 7º Nos termos do art. 15 da Portaria MEC nº 1.774, de 2023, o FNDE pagará, a título de bolsa de formação continuada, os seguintes valores aos professores que atuarem como articuladores da Renalfa:

I - R\$ 3.000,00 (três mil reais) mensais para os articuladores no nível do território estadual de que trata o art. 7º, inciso II, da Portaria MEC nº 1.774, de 2023;

II - R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais para os articuladores do nível das unidades descentralizadas regionais de gestão educacional dos sistemas estaduais/distrital de ensino de que trata o art. 7º, inciso III, da Portaria MEC nº 1.774, de 2023;

III - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais para os articuladores do nível do território municipal de que trata o art. 7º, inciso IV, da Portaria MEC nº 1.774, de 2023.

§ 1º A bolsa será paga aos articuladores estaduais/distritais que participarem dos encontros formativos periódicos, mediados pela coordenação nacional da Renalfa, e realizarem a formação continuada dos articuladores regionais de gestão e formação vinculados às unidades de gestão educacional descentralizada.

§ 2º A bolsa será paga aos articuladores regionais que participarem dos encontros formativos periódicos, mediados pela coordenação estadual da Renalfa, e realizarem a formação continuada dos articuladores de gestão, formação e mobilização das redes municipais.

§ 3º A bolsa será paga aos articuladores municipais que participarem dos encontros formativos periódicos, mediados pela coordenação regional da Renalfa, e liderarem, em nível municipal, as ações de formação e desenvolvimento profissional dos profissionais de educação definidas no âmbito do CNCA.

O CNCA, em relação ao pagamento de bolsas, se difere do PNAIC por não ter incluído os professores alfabetizadores no recebimento, se assemelhando ao PMALFA e a PNA, direcionando as bolsas apenas para os articuladores estaduais/ distrital e municipais.

Para organizar o processo formativo no âmbito do programa o MEC instituiu por meio da Portaria nº 1.774, de 2023, a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), com o objetivo de ampliar a capacidade dos sistemas municipais e estaduais na elaboração e implementação das políticas educacionais de alfabetização,

fortalecendo o diálogo entre a União e os entes federados num regime de colaboração para o enfrentamento da problemática do analfabetismo.

A Renalfa tem sua composição definida no art.7 da sua Portaria de criação, onde trata dos sujeitos que farão parte dessa Rede Nacional de Mobilização importante para dar sustentação ao Compromisso com processo de alfabetização das crianças brasileiras, sendo eles:

- I- No âmbito nacional 05 (cinco) representantes da SEB/MEC;
- II- No âmbito do território estadual:
 - a) (um) articulador de gestão e formação do território estadual, indicado pelas respectivas secretarias estaduais de educação;
 - b) (um) articulador de gestão, formação e mobilização das redes municipais, indicado pela representação da Undime de cada estado à secretaria estadual de educação; ou
 - c) (dois) articuladores de gestão e formação do território distrital, indicados pela secretaria de educação do Distrito Federal;
- III- No âmbito das unidades descentralizadas regionais de gestão educacional dos sistemas estaduais/ distrital de ensino, quando houver:
 - a) (dois) articuladores de gestão do território regional, indicados pelas respectivas secretarias estaduais/distrital de educação sendo um deles recomendado pela representação da Undime de cada estado; e
 - b) 1 (um) articulador de formação do território regional, indicado pelas respectivas estaduais/distrital de educação; e
- IV No âmbito do território municipal será composta por 1 (um) articulador municipal de gestão e formação, indicado pelas respectivas secretarias municipais de educação.

No caso dos articuladores municipais, em específico, suas atribuições dispostas no art. 11 aponta para a importância desse profissional na implementação das políticas municipais de alfabetização, bem como apoio às equipes gestoras escolares, coordenadores, elaborar e implementar atividades de visitas técnicas às turmas contempladas no CNCA, entre outras atribuições, mas sem uma remuneração que condiga com tamanha responsabilidade, igual aos outros programas imperando a lógica neoliberal do profissional adaptável e à flexibilização da força de trabalho, (Freitas, 2018).

De acordo com o art. 6 da Portaria de criação da Renalfa, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) disponibiliza para o fortalecimento das ações formativas do Renalfa sua Plataforma de cursos no ambiente virtual de aprendizagem, o AVAMEC, visando descentralizar as estratégias de gestão e formação continuada tendo alcance em todo território nacional.

O AVAMEC é composto por diversas instituições parceiras, entre elas institutos, universidades, Ministérios e Secretarias estaduais e municipais de educação. Esse ambiente

oferece cursos de especialização, capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada voltados à Educação Básica. Para os articuladores do CNCA as formações continuadas e os materiais didáticos contribuem com a organização das formações presenciais nos territórios.

Em maio de 2024 o MEC lançou um documento com um panorama sobre a quantidade municípios atingidos, 5.558 (cinco mil quinhentos e cinquenta e oito) em todos os estados e no Distrito Federal, 7.265 (sete mil duzentos e sessenta e cinco) articuladores municipais, atingindo 1.065.488 (um milhão e sessenta e cinco mil quatrocentos e oitenta e oito) de profissionais da educação.

Em relação a infraestrutura física e pedagógica, o MEC investiu em materiais complementares de apoio à alfabetização para docentes e estudantes a partir de repasses financeiros conforme consta no documento *Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes do Ensino Fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (2024, p. 05):

Neste primeiro ciclo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023/2024), o Ministério da Educação fomentará a oferta desses materiais na forma de assistência financeira para a reprodução gráfica e distribuição dos materiais didáticos complementares nas escolas públicas municipais e estaduais que atendem crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Os estados recebem os recursos para adquirir materiais didáticos de acordo com as orientações constantes no documento do MEC para atender as turmas dos Anos Iniciais quando tiver e atender também os municípios num regime de colaboração, segundo o Panorama do CNCA (2024) foram adquiridos nesses dois anos 10 milhões de materiais complementares, entre eles a aquisição do cantinho da leitura para as turmas do 1º e 2º ano.

Para se ter o cantinho da leitura⁴¹ as Secretarias Distrital, estaduais e municipais precisam fazer a adesão do programa via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), em seguida as escolas da educação básica contempladas precisam aceitar a adesão via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo) e preencher um plano de ação, ao encaminhar ao MEC, o mesmo disponibiliza na conta do *PDDE Compromisso Cantinho da Leitura*, o valor de R\$ 1.235, 00 (mil duzentos e trinta e cinco reais) por sala de aula para aquisição materiais como: fantoches, estantes, prateleiras móveis, almofadas, tapetes e cadeiras entre outros.

O objetivo do cantinho da leitura é fomentar o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes do ciclo de alfabetização, incentivando as crianças a desenvolverem o

⁴¹ Informações sobre o cantinho da leitura disponíveis no site do FNDE e do MEC.

hábito da leitura com auxílio do(a) professor(a) alfabetizador. Esses cantinhos podem ficar fixos na sala de aula ou serem guardados no final da aula, conforme sugere o FNDE, para salas de aulas que são compartilhadas nos dois ou três turnos por turmas distintas a do ciclo.

Ele está apresentado no Panorama do CNCA, dentro dos recursos investidos para aquisição de materiais complementares aos recursos que já são disponibilizados para a sala de aula, como o livro didático. Mas investir em espaços pedagógicos dentro da sala de aula e não investir na infraestrutura das escolas termina esbarrando em dificuldades de garantir uma educação de qualidade na sua totalidade, pois o programa não apresenta nenhum recurso para contribuir com a melhoria das escolas que possuem ciclo de alfabetização.

Imagem 8- Panorama do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Site do MEC

Esse panorama apresenta outras informações como por exemplo o desafio de ter toda criança alfabetizada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental até 2030, meta mensurada através das avaliações externas. O panorama apresenta também avaliações formativas para gestores e professores.

O processo de avaliação dos estudantes é realizado pelo CAEd na Plataforma do Caed digital. Nessa plataforma está disponibilizado para os agentes do CNCA o cronograma das atividades do programa e abas com seções voltadas para cada ação, conforme quadro a seguir:

Quadro 6- Plataforma do CAEd digital CNCA

SEÇÕES:	AÇÕES:
---------	--------

Profissionais	Nesta página, é realizado o cadastro dos profissionais da educação que acompanharão e apoiarão as ações previstas pelo CNCA nas redes e nas escolas, sendo: Secretários de Educação, Articuladores e equipes técnicas das Secretarias de Educação.
Turmas	Nesta página, os estudantes e turmas são cadastrados na sua escola para que seja inserido os dados das avaliações contínuas da aprendizagem.
Avaliações	Os recursos desta seção servem de apoio à aplicação das avaliações formativas.
Coleção de Avaliações	Nesta seção, estão os materiais instrucionais, gabaritos e cadernos de testes aplicados nos ciclos anteriores da Avaliação Contínua da Aprendizagem.
Matrizes de Referências	Nesta seção são encontradas as habilidades avaliadas nos testes aplicados aos estudantes.
Resultados	Nesta página, pode ser consultado os indicadores de participação e de desempenho das crianças avaliadas nos testes.
Monitoramento	Nesta seção, é possível consultar o quantitativo de estudantes, profissionais e escolas cadastradas no CNCA.
Desenvolvimento Profissional	Esta seção leva ao ambiente de aprendizagem com conteúdos voltados ao aprimoramento dos seus conhecimentos pelos profissionais.
Apoio Pedagógico	Nesta seção estão disponíveis os indicadores de desempenho na alfabetização para que professores e gestores possam tomar decisões pautadas em evidências sobre o desempenho dos estudantes.
Banco de Práticas	Nesta seção estão disponíveis cards que apresentam práticas relacionadas à alfabetização implementadas por diferentes redes de ensino no país.

Fonte: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/minhapagina>

A Plataforma do CAEd digital CNCA é o espaço no qual se compila todas as informações necessárias para que seja realizado o monitoramento dos resultados do programa no território nacional, disponibilizando espaço para cadastrar os profissionais, estudantes e turmas, os resultados das avaliações e orientações de como interpretar esses resultados para que sejam realizadas as intervenções necessárias. Todos os sujeitos que participam do programa são observados e monitorados através da Plataforma, o que torna o trabalho controlado e vigiado.

Em 2024, o Presidente Lula instituiu o Selo de Alfabetização pelo Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024. Esse selo tem o objetivo de incentivar e dar visibilidade aos estados, distrito federal e municípios que assumem o compromisso com a alfabetização, atendendo alguns critérios postos pelo MEC com políticas educacionais específicas, são princípios do Selo no seu art.3º (BRASIL, 2024, p.01):

- I - a valorização do compromisso de gestores públicos de educação com a alfabetização de todas as crianças, com vistas a assegurar igualdade de acesso e oportunidades educacionais;
- II - o compromisso com o enfrentamento das desigualdades que comprometam a equidade educacional, com vistas à garantia do direito humano à alfabetização;
- III - a promoção de formas permanentes de registro, sistematização e análise dos esforços da gestão pública de educação e da reflexão contínua sobre os resultados educacionais alcançados; e
- IV - o fortalecimento das ações em regime de colaboração para as políticas de alfabetização.

Em síntese, o Selo, se justifica pela necessidade de criar instrumentos que monitore e avalie a evolução do processo de alfabetização nas escolas públicas, analisando os dados dos resultados obtidos pelos entes federados no que tange ao cumprimento das metas propostas às Secretarias de Educação, o que permite ao Selo cumprir o seu papel no espectro da política neoliberal de balizador das responsabilidades atribuídas às instituições educacionais.

O artigo 6º do Decreto 12.191, dispõe do processo de divulgação e visibilidade que as Secretarias de Educação podem fazer acerca dos resultados obtidos com o cumprimento das metas estabelecidas, aos moldes da iniciativa privada aumentando a responsabilidade do conjunto de instituições e sujeitos que fazem educação, numa tentativa clara de elencar e ranquear quem se sobressai bem em relação ao Selo de Alfabetização.

Neste sentido, Freitas (2018, p.34) ressalta que, “dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um vetor de privatização, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional”, uma vez que seus resultados expostos servem de parâmetros para identificar quem atinge e não atinge as metas, servindo de argumentos para a destruição da escola pública,

uma vez que o processo e a responsabilidade do Estado não são medidas, apenas o resultado-fim, fomentando o ideário neoliberal de que a educação pública necessita de reformas intermináveis que consomem tempo e dinheiro público atendendo aos grupos dominantes que estão no poder num determinado tempo histórico.

O artigo 7º do referido Decreto trata das responsabilidades do MEC que se mantém numa posição de monitorar e regular a aplicabilidade das políticas de alfabetização transferindo aos estados e municípios a responsabilidade de executar as transferências de materiais didáticos e as formações continuadas para professores organizados de forma padronizada para todo o país, sem levar em consideração as especificidades regionais e as necessidades de cada território, onde a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão (Freitas, 2018).

Vale ressaltar que, diante dessa visão centrada na gestão da educação, no estado de Pernambuco o CNCA foi incorporado ao Programa estadual Criança Alfabetizada no seu gerenciamento, no qual a equipe local acumulou responsabilidades coordenando os dois programas atendendo públicos distintos, sendo o CNCA responsável pela formação continuada dos(as) professores(as) e acompanhamento dos estudantes de 5 anos da educação infantil e pelas turmas de recomposição do 3º, 4º e 5º anos, já o PCA ficou responsável pela formação, distribuição de material complementar e o acompanhamento dos(as) professores (as) do 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização.

Embora os programas estejam atendendo turmas distintas, os articuladores locais tiveram que acumular responsabilidades distintas uma vez que cada programa possui legislação própria, ao mesmo tempo a mesma finalidade. Neste acúmulo de funções não foram acumuladas bolsas de recebimento, o que levou os profissionais a maiores responsabilidades sem aumento de benefícios, prática típica do capitalismo ultraliberal, onde corta-se custos com pessoal e aumenta responsabilidades.

Cabe ressaltar que, do modo como o CNCA está estruturado, focando no aprender a aprender caminha para mais um programa que fracassa no seu de garantir melhorias na qualidade da educação e combater a segregação, por induzir a privatização da educação” (Freitas, 2018, p.103), ao defenderam a alfabetização na perspectiva de aprender a aprender, que não valoriza a alfabetização na sua totalidade, tal como, a importância da valorização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade no processo da alfabetização.

4.2 O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA): CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NORMATIVOS

O governo de Paulo Henrique Saraiva Câmara (2015-2018) e (2019-2022), deu continuidade a agenda neoliberal que foi sendo implantada no estado de Pernambuco desde a década de 1990, seguindo a lógica dos países capitalistas na busca por eficiência e eficácia no serviço público a partir da instalação da NGP com foco na GR, estando a serviço do desenvolvimento e manutenção do capital.

O estado de Pernambuco, está localizado na região nordeste do Brasil com uma expansão territorial de 98.067,877 km², tendo como capital a cidade do Recife. No âmbito educacional, o estado possui 26 (vinte e seis) escolas da rede federal, 1.059 (mil e cinquenta e nove) escolas da rede estadual, 4.770 (quatro mil setecentos e setenta) escolas somando as redes municipais e 2.161 (duas mil cento e sessenta e uma) escolas da rede particular, segundo dados do Censo escolar (2023) fornecidos pelo site do INEP/MEC. Em relação ao total de professores e estudantes matriculados, o estado possui os seguintes números.

Quadro 7- Total de professores por etapa no estado de Pernambuco

Etapa	Total de professores
Educação Infantil	12.651
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	18.634
Anos Finais do Ensino Fundamental	21.687
Ensino Médio	16.542

Fonte: <https://qedu.org.br/uf/26-pernambuco/censo-escolar>

Esses dados mostram como a rede de ensino em Pernambuco possui um número mediano de professores, distribuídos pelo estado nas redes públicas de ensino e que se observado o total de estudantes matriculados, fica evidente que poderia haver um pouco mais de professores. Na rede estadual, em novembro de 2024 foi realizada a convocação de mais 963 (novecentos e

sessenta e três) professores do último concurso realizado em 2022, totalizando 9.000 (nove mil) professores confirmando a falta desses profissionais na área da educação.

Quadro 8- Total de matrículas por etapa de ensino no estado de Pernambuco

Etapa	Total de matrículas em 2023
Creche	76.707
Pré-escola	155.936
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	477.064
Anos Finais do Ensino Fundamental	447.106
Ensino Médio	301.399
Educação de Jovens e Adultos	124.060
Educação Especial	64.922

Fonte: <https://qedu.org.br/uf/26-pernambuco/censo-escolar>

Desde o final dos anos de 1990 o estado tem ampliado seu total de estudantes matriculados nas redes públicas, através dos investimentos que os governos estaduais têm realizado a partir da captação de recursos junto aos organismos nacionais, internacionais e parcerias com o terceiro setor, o que teve contrapartidas como a elevação nos índices educacionais por meio da GR.

Antes do PCA o estado de Pernambuco havia instituído outro programa de formação continuada e acompanhamento que fomentava o desenvolvimento dos estudantes em alfabetização, o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS). Esse programa foi criado após os resultados de uma pesquisa sobre alfabetização patrocinada pelo Instituto Ayrton Senna, em 2002, concluindo que “45% dos alunos de toda rede pública de ensino fundamental das escolas estaduais e dos municípios do estado apresentavam distorção idade-série e, que, dentre estes, 40% não eram alfabetizados” (PERNAMBUCO, 2021, p.31).

O PAS teve início em agosto de 2003 como um projeto piloto intitulado de Projeto alfabetizar com sucesso, atendendo apenas as da 1ª série do ensino fundamental das escolas da

rede estadual de ensino, sendo ampliado em 2004 para atender as turmas da 2ª série. O programa estava previsto na Lei estadual nº 12.427/03. O Instituto Ayrton que financiou a pesquisa sobre a situação da alfabetização no estado foi um grande parceiro da implementação e execução do PAS nas escolas estaduais, além da UFPE através do CEEL.

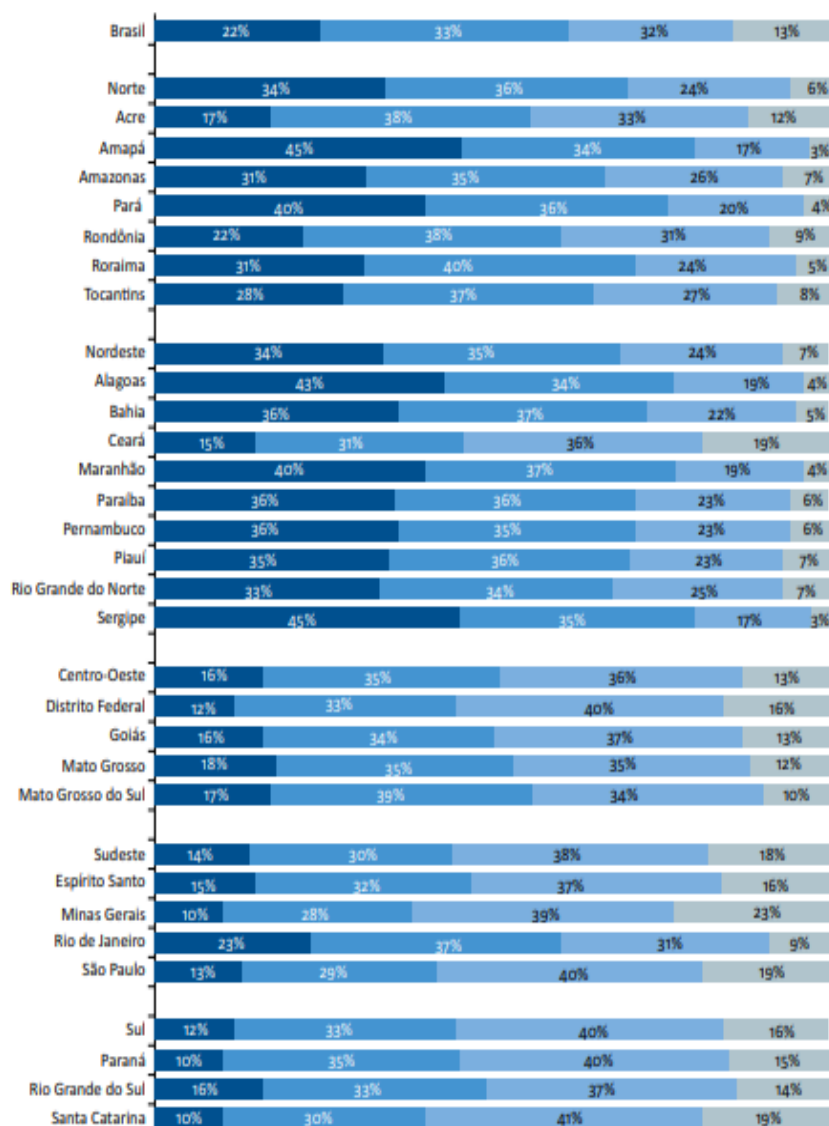
O programa estava estruturado a partir de dois eixos integradores sendo eles: Ciclo, Formação Continuada e Visita do Formador ao Professor. De acordo com Ribeiro (2015, p.27) o PAS começou a preparar os professores pernambucanos para o sistema de ciclo que estava sendo implantado, compreendendo o início do ensino fundamental como ciclos de alfabetização, naquele momento a 1ª e 2ª séries, que seria reorganizado a partir do ensino fundamental de nove em 2006, mas que sua discussão no meio educacional já estava acontecendo em 2003/2004.

Em 2004 o programa passou por uma auditoria do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco que fez algumas recomendações relacionadas a ele, pois de acordo com o Tribunal de contas “o PAS integrava um programa mais amplo que funciona como um programa “guarda-chuva”, pois abriga em sua estrutura programas autônomos, os quais deveriam ser articulados e com finalidades, produtos e metas específicos”. Essa concepção seguiu com a orientação de estender o programa para as redes municipais, o que levou a Secretaria Estadual de Educação a ampliar o programa a partir de 2005.

A partir de 2005, o PAS passa a ser organizado nos seguintes eixos: Político, Gerenciamento de Dados e Pedagógico, com a entrada do Instituto Ayrton Senna no cenário ele passou a ser mais gerencial, com instrumentos de coletas de dados como a ficha de acompanhamento mensal dos estudantes, na qual os professores preenchem o nível de evolução das crianças em leitura, escrita e produção de texto.

O programa foi extinto em 2018, após a aprovação da BNCC (2017) que reorganizou o ciclo de alfabetização para 02 anos e por não apresentar resultados satisfatórios nas avaliações externas constatado nos resultados do SAEB/ANA 2016, conforme gráfico abaixo.

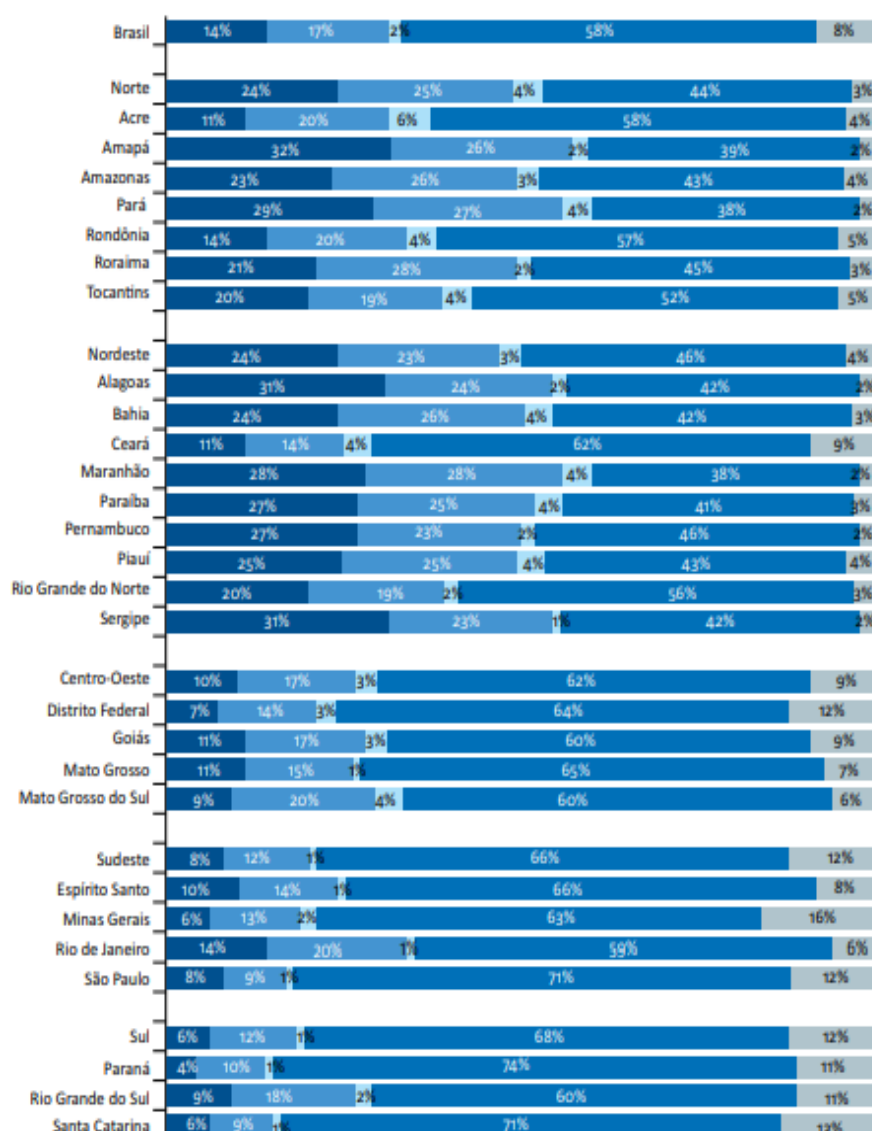
Gráfico 1- Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica



Fonte: Microdados do Saeb/ANA, 2016/Inep.

Quando observado o gráfico no que se refere ao percentual de estudantes nos níveis de leitura, Pernambuco estava com 36% dos estudantes no nível 01 e 35% no nível 02, 23% no nível 03 e 6% no nível 04. Em relação aos níveis iniciais 01 e 02 Pernambuco aparece com percentuais altos de estudantes que não compreendem textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas nele, principalmente no título ou na frase inicial. Já o percentual de estudantes nos níveis 03 e 04 que exigem uma compreensão leitora de textos mais complexos é muito baixo, se for comparar os níveis de desempenho apenas com os estados do nordeste, no caso do estado do Ceará, por exemplo, o percentual de estudantes aparecem com 15% no nível 01, 31% no nível 02, 36% no nível 03 e 19% no nível 04. O melhor resultado da região naquele ano, nos níveis 01 e 04. O mesmo ocorreu nos níveis de escrita, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita, por região geográfica e UF.



Fonte: Microdados do SAEB/ANA 2016/Inep.

Em relação aos níveis de escrita, o estado de Pernambuco obteve os seguintes resultados: 27% no nível 01, 23% no nível 02, 2% no nível 03, 46% no nível 04 e 2% no nível 05. Isso significa que 50% dos estudantes não conseguiam escrever palavras simples ou escreviam com dificuldade e apenas 2% estavam no nível desejável para o final do ciclo de alfabetização que era o 3º ano do ensino fundamental. Neste quesito o estado do Ceará também se destacou na região nordeste com 11% dos estudantes no nível 01, 14% no nível 02, 4% no nível 03, 62% no nível 04 e 9% no nível 05.

Diante do exposto, o estado de Pernambuco tomou o estado do Ceará, especialmente a cidade de Sobral, como referência de programa de alfabetização, criando o PCA em 20219.

Cabe ressaltar que aquele estado também influenciou a criação do programa nacional PNAIC combinando eixos estruturantes como Formação de professores e Acompanhamento pedagógico, organizando e sistematizando o programa com foco nos resultados.

O PCA também atende as orientações de legislações nacionais e estaduais que tratam do tema da alfabetização, sua instituição se deu pela Lei Estadual de nº 16.617 de 15 de julho de 2019, no governo Paulo Câmara, no âmbito da Secretaria estadual de educação, tendo como Secretário de Educação, Frederico da Costa Amâncio, formado em Administração. Desde o início o programa conseguiu firmar parcerias com os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios pernambucanos propondo para elevar o IDE e o IDEB do estado, investindo em práticas pedagógicas de alfabetização das crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental).

O PCA visa atender o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 na Meta 05, que trata da alfabetização das crianças no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e na Meta 07 que em linhas gerais trata da elevação do IDEB. Atende também o Plano Estadual de Educação, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, que trata no seu Art. 2º sobre a erradicação do analfabetismo no estado. Sua proposta de alfabetização está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e ao Currículo de Pernambuco. A participação dos municípios no programa se dá por meio de Termo de Adesão e Compromisso firmado entre municípios e o Governo do estado.

No estado de Pernambuco, 4.017 (quatro mil e dezessete) escolas são contempladas pelo PCA, atingindo 218.493 (duzentos e dezoito mil quatrocentos e noventa e três) estudantes, 4.107 (quatro mil cento e sete) gestores escolares e 8.555 (oito mil quinhentos e cinquenta e cinco) professores, de acordo com o

4.2.1 Caracterização do PCA

O PCA foi instituído inicialmente com o objetivo de promover a alfabetização em língua portuguesa, mas em 2023, no governo de Raquel Lyra (2023-2026), foi incluído no programa a formação continuada e o acompanhamento em matemática. O avanço do quantitativo de crianças alfabetizadas é medida a partir dos resultados anuais do SAEPE, combinando as provas de múltiplas escolhas e a avaliação de fluência dos estudantes do 2º ano no início e no final de cada ano letivo. O artigo 4º da lei de criação do PCA traz as ações do programa nos seguintes eixos:

- I- Formação de professores;
- II- Formação de gestores escolares;
- III- Oferta de Materiais Complementares para formação e Práticas Pedagógicas;
- IV- Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais;
- V- Premiação das Escolas com os Melhores Resultados;
- VI- Apoio para Melhoria das Escolas com Menores Resultados; e Fortalecimento da Gestão Escolar.

O artigo 4º da referida lei reforça a busca por melhoria nos resultados das avaliações dos municípios para cumprir a agenda da educação de “qualidade”, mas centrado no avanço em língua portuguesa e matemática, escamoteando outras problemáticas da educação pública, como a formação integral dos estudantes, infraestrutura das escolas, materiais didáticos-pedagógicos e a valorização dos profissionais.

O PCA prevê a concessão de bolsas de pesquisa e de extensão tecnológica, pagas em 10 parcelas de março a dezembro de cada ano, custeadas pelo Governo do Estado de Pernambuco, para atender os objetivos previstos no Programa. Cada rede municipal de ensino é responsável pela seleção dos candidatos a bolsas que terão atuação no âmbito de suas respectivas unidades. Segundo artigo 8º da Lei Estadual nº 16.617/19 “Os municípios que aderirem ao Programa Criança Alfabetizada poderão selecionar profissionais para recebimento das bolsas previstas nos itens III e IV do Anexo Único”.

As bolsas são de Extensão Tecnológica Nível III e Nível IV, respectivamente nos valores de R\$ 1.000,00 e R\$ 800,00, sendo a primeira destinada ao coordenador do PCA no município e a segunda para os dois formadores que cada município deve selecionar para uma jornada de 40 horas semanais, sendo um para Educação Infantil e outro para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. Com relação aos demais tipos de bolsas previstas no Programa (Bolsas de Pesquisa Nível I (R\$ 3.600,00) e Nível II (R\$ 2.500,00) e Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I (R\$ 6.000,00) e Nível II (R\$ 4.000,00).

Em relação aos sujeitos aptos a receberem as bolsas, a legislação do programa, nos parágrafos 1º e 2º diz que estão aptos a receberem as bolsas dos níveis I, II e III profissionais de nível médio ou superior, com proficiência técnica e/ ou científica, sendo servidores públicos, ou não. O que pode colocar em xeque a qualificação dos profissionais que participam de um programa de alfabetização, como já aconteceu com outros programas de alfabetização, deixando a critério dos municípios essa seleção.

Outra questão que chama a atenção nessa questão é o parágrafo 2º que trata das bolsas de nível IV para formadores. O referido parágrafo diz que a concessão das bolsas deve ser concedida prioritariamente aos servidores públicos estaduais ou municipais, mas é obrigatório

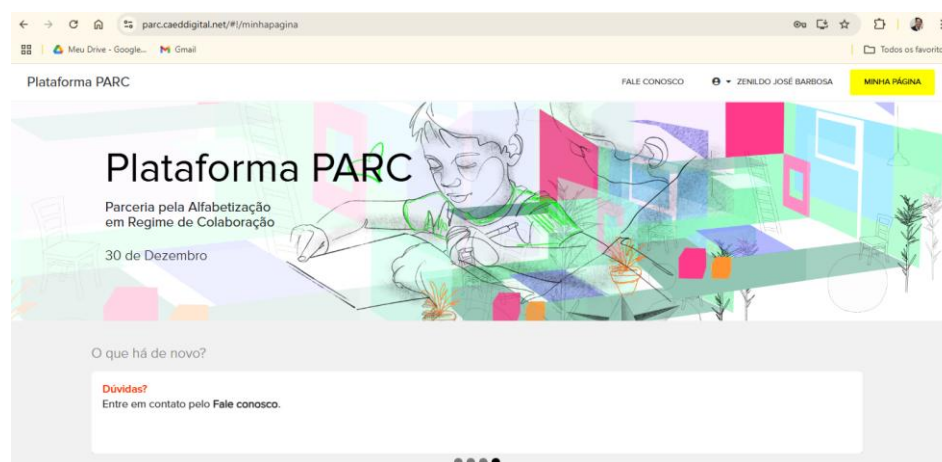
o que permite que as pessoas que não sejam servidores públicos possam atuar no programa, permitindo com que esses profissionais sejam efetivos da rede de ensino ou não, aumentando a rotatividade e o investimento do dinheiro público em todos os sentidos em profissionais que não possuem estabilidade na rede municipal ou estadual de ensino.

O esforço do PCA em torno da meritocracia coloca, até certo ponto, em risco a autonomia da escola e do professor(a), levando-os por um caminho no qual os resultados em uma disciplina se tornam mais importante que a oferta de uma educação integral, levando todo trabalho administrativo e pedagógico a ser pautado, apenas, em língua portuguesa apostilado e induzido a uma padronização que vai deixando de requerer professores mais preparados a lidar com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e menos participantes do processo pedagógico (Freitas, 2014).

O processo de avaliação em larga escala tem cumprido o papel de validar a execução do programa, o desempenho das turmas e de certo modo o trabalho do(a) professor(a) e da escola. Isso pode ser perigoso porque como a profissão docente não é valorizada no Brasil como deveria ser, ao invés de se criar instrumentos e meios para oferecer melhor condição de trabalho para quem está na ponta o que se oferece são instrumentos que podem culpabiliza-los pelo “fracasso” dos (as) estudantes.

Os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental são avaliados durante o ano letivo, através das avaliações de fluência de entrada e saída, tendo a leitura gravada e encaminhada para a Plataforma PARC (Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração) CAEd. Nessa plataforma é realizado um compilado de como os estudantes estão iniciando o ano letivo em leitura e como estão concluindo.

Imagem 9- Plataforma do PARC/CAEd



Fonte: Site da Plataforma do Parc/CAEd

Antes do momento da avaliação de leitura, o (a) gestor(a) da escola precisa fazer seu cadastro na Plataforma, dos professores aplicadores e dos estudantes das turmas do 2º ano, caso o estudante entre na turma depois da avaliação ele é inserido no momento final, porém não se consegue ter um perfil de entrada e saída desse estudante, o que também é motivo de críticas, pois a avaliação de fluência nesse modelo já recebe muitas críticas dos especialistas em alfabetização por medir o nível de leitura do estudante de acordo com a velocidade que o mesmo lê.

Essa leitura precisa ser realizada em um ambiente sem interferência sonora externa, a escola ou o professor precisa estar conectado à internet e o professor aplicador não pode ser o mesmo da turma, precisa ser outro, ou o(a) gestor(a) ou coordenador(a) da escola, o que também é um problema, uma vez que se precisa levar em consideração que em Pernambuco nem todas as escolas dispõem de internet com qualidade na velocidade. Segundo dados da Secretaria de Comunicação Social (SECOM)⁴² do governo federal, das 5.532 (cinco mil quinhentos e trinta e duas) escolas públicas, até 2023 ainda faltava 36% (trinta e seis por cento) receberem o “Programa Escola Conectada” e do total de escolas que já possuíam, 1.755 (mil setecentos e cinquenta e cinco) possuem velocidade moderada. Isso significa que para realizar uma avaliação de fluência que necessita de boa internet, o resultado pode ficar comprometido.

Segundo o levantamento da SECOM, Pernambuco ainda possui 06 (seis) escolas que não possuem energia elétrica, apenas acesso a energia elétrica fóssil, para essas unidades será disponibilizado energia elétrica de geradores fotovoltaico ou da rede pública, mas o processo de avaliação de fluência tem acontecido no estado duas vezes por ano desde 2019.

Para realizar essa avaliação o professor aplicador precisa instalar o aplicativo do Parc/Caed digital e realizar a leitura. Para saber o resultado é necessário que o(a) gestor(a) escolar acesse a Plataforma, na aba resultados e consulte como foi o desempenho dos estudantes, consequentemente o resultado do(o) professor(a). Aparentemente o discurso é de que esse modelo de avaliação tem o papel de contribuir com a prática pedagógica docente e investir na sua qualificação, porém na essência, o que tem acontecido é uma sobrecarga de responsabilidade colocada sobre esse profissional.

Esse processo faz parte da cultura da performatividade que está no cerne das reformas gerenciais da educação neoliberal. Segundo Ball (2005), essa cultura tem modificado o perfil profissional do docente uma vez que o mesmo passa a estar alocado num ambiente que muitas

⁴² Os resultados dessa pesquisa estão disponíveis em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/escolas-conectadas/pernambuco-recebe-internet-em-2-122-instituicoes-no-escolas-conectadas> acesso em 08 de janeiro de 2025.

vezes gera competição, sendo orientado por um conjunto de habilidades pré-estabelecidas que precisam ser trabalhadas, reduzindo seu papel ao de executor de atividades prontas. Nesse sentido Ball (2005, p.542) ressalta que:

Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém de efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação– “uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade.

Desse modo, é pertinente investigar como essa cultura que está presente no PCA tem impactado no fazer pedagógico na sala de aula e nos rumos do trabalho do(a) professor(a), bem como compreender também que alfabetização é essa que está sendo colocada em prática e porque a proposta dos Almanques Ilustrados se fecha na cultura de Pernambuco.

4.2.2 Materiais Complementares

O material Complementar do PCA está previsto na lei de criação do Programa, esse material a princípio foi produzido para compor outro programa o PNAIC, mas que com sua extinção, sua produção pelo CEEL/UFPE chegou ao conhecimento da Secretaria Estadual de Educação, comandada por Frederico Amâncio em 2019, que desejou adquirir o material com adaptações necessárias ao programa estadual e para isso designou uma equipe da Secretaria Estadual para contribuir com as adaptações nele (PERNAMBUCO, 2021, p.59). Esse material se caracteriza como material obrigatório da sala de aula, ele é complementar a aos outros recursos que os estudantes têm como o livro didático.

No item III do Art. 4º consta da oferta de Materiais Complementares para as Formações e Práticas Pedagógicas. Nesses materiais vem o Almanaque 1 para o 1º ano e o Almanaque 2 para o 2º ano do Ensino Fundamental. Para o(a) professor(a) vem o Manual do professor da Educação Infantil: Pré-escola (4 e 5 anos), Ano 1 e Ano 2. Conforme figuras abaixo:

Figura 10- Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 1



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Na pré-escola os estudantes não recebem o almanaque ilustrado para serem trabalhados na sala de aula, apenas o(a) professor(a) recebe esse manual que traz reflexões acerca da introdução da alfabetização e letramento nesta etapa da educação. O manual inicia informando que o objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar, mas que é importante a partir da ludicidade começar a inserir os estudantes no universo da leitura e escrita.

O caderno apresenta uma reflexão do significado de alfabetização, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) e defende que o ensino da língua não precisa ser meramente transmissivo e puramente cognitivo. Defende que o ambiente alfabetizador seja acolhedor e a aprendizagem significativa para a criança que precisa ser envolvida no processo sem deixá-lo de lado as aprendizagens específicas da educação infantil e o desenvolvimento global das crianças. Porém contraditoriamente, vários estados e municípios têm realizado a avaliação diagnóstica de entrada no 1º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática pelo CNCA ou por iniciativa estadual e municipal, o que tem levado diversos professores a darem um maior tempo a alfabetização e detrimento ao desenvolvimento global dos estudantes, isso pode ser um problema para a formação humana no percurso escolar e na sua vida adulta.

Figura 11- Manual do professor Ano 1



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

O manual do(a) professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental tem como principal objetivo apresentar sugestões de práticas de ensino que podem ser trabalhadas na sala de aula a partir do uso do almanaque do aluno. No 1º e 2º ano os estudantes recebem o almanaque para ser respondido na escola e/ou em casa.

O manual apresenta sugestões de integração curricular, na qual as áreas do conhecimento como geografia, matemática e arte podem ser integradas à língua portuguesa a partir dos textos apresentados nos almanaques. Nele também é colocado para o(a) professor(a) o perfil de aprendizagem de saída do estudante do 1º ano, de acordo com o Currículo de Pernambuco.

Análises introdutórias acerca do Sistema de Escrita Alfabética(SEA) baseada em Ferreiro (1985) e Moraes (2012) que defendem que a apropriação do SEA não se dá mediante um processo maturacional, mas, sim, mediante um processo que depende das experiências vivenciadas tanto dentro como fora dos muros da escola, a partir desse entendimento, os professores são convidados a desenvolverem atividades utilizando o almanaque de diversas maneiras e assim o manual do professor segue explicando como utilizar os textos e os jogos que vem no encarte dos almanaques dos estudantes

Figura 12- Manual do professor Ano 2



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

O manual 2 é destinado aos professores do 2º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo orientá-los quanto ao uso do almanaque com os estudantes bem como sua coletânea de textos. O documento também apresenta reflexões acerca da apropriação do SEA pelos estudantes e como o professor, na perspectiva do letramento, precisa compreendê-lo e desenvolver as práticas de ensino necessárias.

A partir dos argumentos de Morais (2012), baseados na psicogênese da língua escrita, o manual apresenta dois aspectos importantes no processo de aquisição do SEA pela criança, o primeiro se ao fato de que a criança não compreende o fonema como unidade isolada e, desse modo, o ensino através da repetição ou junção de sílabas de modo isolado não faz sentido para elas, por isso é importante que o SEA esteja inserido dentro de práticas que façam sentido ao estudante e o coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo aspecto está relacionado ao imediatismo, pois para Morais (2012), o processo de aprendizagem das crianças se dá mediante construção dos processos o que pode acontecer em momentos distintos para cada uma e não de modo linear como se acreditava na abordagem tradicional da educação focada no método fônico, por esse motivo é importante que os professores conheçam e façam uso do SEA nas atividades escolares.

O manual ainda traz os Direitos de aprendizagem que os estudantes do 2º ano tem com as habilidades que eles precisam desenvolver durante o ano letivo, no qual cada habilidade possui um nível de trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) e de apreensão dos(as) estudantes durante o ano letivo, sendo elas habilidades iniciadas (I), habilidades aprofundadas (A) e habilidades consolidadas (C) nos quatro eixos da língua portuguesa: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Conhecimento Linguístico: discursividade, textualidade e normatividade.

Desse modo, os docentes são preparados nas formações continuadas para que possam trabalhar as habilidades necessárias e os estudantes tenham êxito no final do 2º ano, especialmente nas avaliações externas, mas esse processo não pode depender apenas do professor e seu trabalho na sala de aula, todos os sujeitos da escola precisam estar envolvidos, família, gestão, coordenação e demais funcionários, bem como a escola precisa oferecer condições estruturais e pedagógicas para que o estudante se desenvolva e possa aprender a aprender.

Nos manuais ano 1 e ano 2 não foram encontradas discussões aprofundadas relacionadas ao ensino da matemática, talvez porque a mesma tenha sido inserida como disciplina prioritária do programa recentemente, em 2023. A matemática é apresentada nos manuais apenas como uma disciplina que pode ser integrada ao processo de alfabetização em língua portuguesa, mas ainda não traz as habilidades que precisam ser trabalhadas no 1º e 2º ano.

Um aspecto interessante com a inserção dos perfis de saída do estudante do 1º ou do 2º ano a partir quantidade de habilidades aprendidas de acordo com as nomenclaturas I, A ou C, remete a concepção da pedagogia tecnicista presente no currículo brasileiro atual e no modelo gerencialista da educação pública pela GR, onde a eficiência e a eficácia são mensuradas via avaliação, mas para isso é necessário ter parâmetros, segundo Saviani (2010, p.438) “o objetivo é maximizar a eficiência, isto é tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como na sua participação social”, tanto professores quanto estudantes.

Vale ressaltar que na pedagogia tecnicista o sujeito está sendo preparado principalmente para atender as demandas do mercado de trabalho, como a escola pública é locus da classe trabalhadora, esse sujeito está sendo preparado para oferecer mão de obra aos donos dos meios de produção, por isso, é importante refletir acerca dos programas que focam na aprendizagem de áreas de conhecimento específicas que vai reproduzir sujeitos com participação social já pré definida pelas classes dominantes, sendo a educação um espaço político ela precisa ser organizada de maneira contra hegemônica para a superação dessa lógica capitalista (Saviani, 2021).

Figura 13- Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 1



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

O almanaque Ano 1 destinado aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental apresenta atividades voltadas à alfabetização com textos de diversos gêneros contextualizadores sempre voltados à cultura, geografia ou história do estado de Pernambuco com atividades de caça-palavras, curiosidades, o que é o que é, desembaralho de letras, contagem de letras e sílabas e etc.

Figura 14- Texto do Almanaque Ano 1

BANCO DE NOTÍCIAS
VEJA QUE LEGAL! DESDE CRIANÇA, MESTRE ZÉ LOPES DESCOBRIU QUE ERA ARTISTA...




Mamulengo Teatro do Rio do Mestre Zé Lopes se apresenta no Parque Eutides Dourado
 Foto: Eric Gomes

O TEATRO DE GENTE PEQUENA
ADAPTAÇÃO DO TEXTO DE LUIZA FALCÃO

MESTRE ZÉ LOPES, 63 ANOS, SE DEDICA AOS BONECOS DESDE OS 10. PARA ELE, FAZER, CRIAR E INTERPRETAR BONECOS DE MAMULENGO NÃO É UM OFÍCIO, SÃO AS COISAS QUE DÃO SENTIDO À SUA VIDA. SE VOCÊ QUISER SABER O QUE É MAMULENGO, PODEMOS DIZER QUE É A ARTE DE REFLETIR A VIDA ATRAVÉS DO TEATRO DE OBJETOS.

O TEATRO DE MAMULENGO É UMA DAS TRADIÇÕES MAIS PECULIARES DA CULTURA NORDESTINA E, EM ESPECIAL, DE PERNAMBUCO. ELE SURTIU COM A INTENÇÃO DE DIVERTIR OS ADULTOS, DE FAZER PIADA ENTRE OS AMIGOS E "MALDIZER" OS INIMIGOS. MAS, TALVEZ POR ACHAREM GRÇA NOS BONECOS, AS CRIANÇAS TOMARAM PRA SI O DIREITO DE TAMBÉM SEREM ESPECTADORES, E ISSO FEZ TODA A DIFERENÇA.

OS BONECOS DO MESTRE ZÉ LOPES NÃO SÃO APENAS ESCULTURAS DE MADEIRA E PAPO; SÃO PERSONAGENS TIRADOS DA SOCIEDADE ONDE ELE E NÓS VIVEMOS. A QUITÉRIA MESMO, QUE SOBE AO PALCO COMO ESPOSA DO DELEGADO, É A TÍPICA MADAME DA CIDADE. APESAR DE A BONECA SER A MESMA HÁ 20 ANOS, SEU TEXTO MUDA SEMPRE, ASSIM COMO O DOS OUTROS PERSONAGENS, PARA ADAPTÁ-LOS À MODA, AO ESTILO E AO LINGUAGEM ATUAL.

PERGUNTADO SE DÁ PARA VIVER DO TEATRO, O MESTRE ZÉ LOPES É CATEGÓRICO: NÃO DÁ PRA FICAR RICO, MAS PRA SUSTENTAR A FAMÍLIA COM CONFORTO, ISSO DÁ. "COMECEI A FAZER BONECOS AOS 10 ANOS E LEVEI 2 PARA FAZER O PRIMEIRO. HOJE, COM EXPERIÊNCIA E AJUDA DA FAMÍLIA, FAÇO UM BONECO EM DOIS MESES".

Fonte: Almanaque Ano 1, p.27

Nem todos os textos que estão no almanaque trazem atividades para ser respondidas pelos estudantes, muitos irão depender da criatividade do professor e das orientações que constam no Manual do professor de como devem ser trabalhados como o texto acima.

O foco nos aspectos do estado de Pernambuco, segundo o PCA, é para que os estudantes conheçam mais sobre a cultura local e percebam o quanto os textos fazem sentido nas suas vidas, nem todos os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios estão representados no almanaque, mas a orientação do programa é explorar as culturas dos municípios mais próximos aos municípios

dos estudantes, o que pode também não ser interessante para o estudante, uma vez que ele vê outras cidades representadas menos a sua, embora pareça que a criança ainda não tem idade no 1º ano dos Anos Iniciais, para compreender isso, mas a curiosidade já está bem aguçada e seus esquemas mentais em desenvolvimento. Neste sentido, Vygotsky (1991, p.46) ressalta que “na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora as atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Desse modo, não se pode subestimar o nível e processo de aprendizagem que os estudantes se encontram.

Figura 15- Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 2



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

De um lado, o PCA tem priorizado alfabetizar em língua portuguesa e matemática com foco nos bons resultados das avaliações do SAEPE. Por outro lado, adotou um material didático que traz uma perspectiva de trabalho pedagógico, centrado no desenvolvimento integral do(a) estudante no qual a proposta do ensino da língua materna se integraria com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva de currículo integrado. Conforme consta no Manual do Professor Ano I, (2019, p. 25):

Articular as diversas áreas do conhecimento com sequências didáticas e projetos didáticos pressupõe um trabalho de abordagem interdisciplinar, na qual os diferentes componentes curriculares sejam contemplados de modo integrado, evitando-se a fragmentação no ensino dos conteúdos...

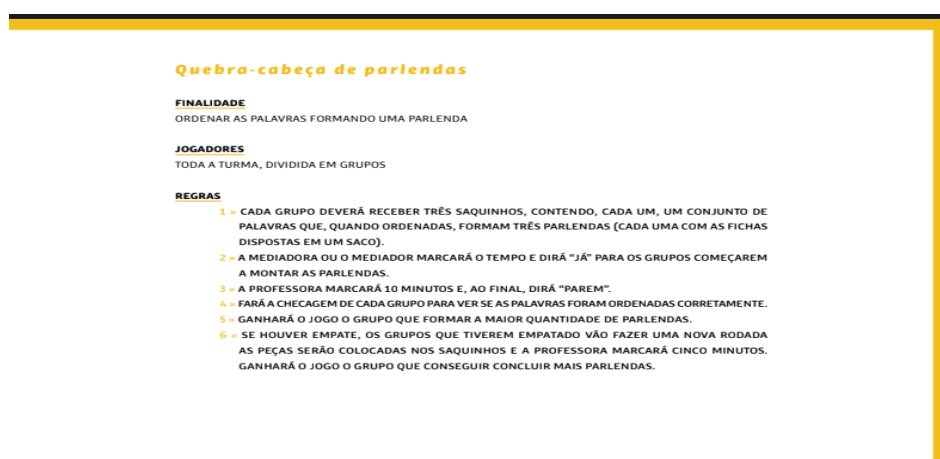
Nessa direção, o trabalho interdisciplinar possibilita que o professor não apenas selecione conteúdos que estejam articulados às diversas áreas de conhecimento, mas também escolha e defina que metodologia usará para organizar o trabalho pedagógico.

O Almanaque Ilustrado de Alfabetização Ano 2 tal qual o do Ano 1 apresenta atividades que podem auxiliar no processo de alfabetização, contextos variados sobre a cultura de

Pernambuco e dos seus municípios. Porém, é importante destacar que os estudantes que estão chegando da Educação Infantil precisarão ter certos conhecimentos da língua escrita para poder realizar determinadas atividades com ele e essa tem sido uma discussão entre os sujeitos que fazem parte do programa, de como está sendo desenvolvido o trabalho de alfabetização na educação infantil, pois os professores relatam dificuldades nas turmas do 1º e 2º o que tem aumentado a pressão sobre essa etapa da escolarização, incentivada, neste caso, pela forma como está organizada as atividades no almanaque.

Tanto o almanaque 01 quanto o 02 trazem nas páginas finais várias atividades para serem recortadas podendo, o(a) professor(a) construir junto com os estudantes jogos de alfabetização com ênfase na língua portuguesa, sendo eles dominó de palavras, caça palavras, jogos de trilha alfabética, baralho de letras, o alfabeto em letra maiúscula para recortar, conforme figura abaixo:

Figura 16- Quebra-cabeça de parlendas



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Cada jogo que o almanaque apresenta tem suas regras que precisam ser lidas pelo(a) professor(a), nesse por exemplo, as palavras para recorte vêm na página seguinte. Esse momento requer planejamento prévio para que a atividade seja bem desenvolvida na sala de aula. Desse modo, o docente precisa incluir no seu planejamento escolar o uso do almanaque de diversas formas para não correr o risco de ficar engavetado. A Secretaria Estadual de Educação distribui para os municípios os manuais dos(as) docentes e os almanaques dos estudantes no início de cada ano letivo.

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica constante nos manuais do professor do 1º e 2º ano e no almanaque não dialoga com os discursos ideológicos constantes nos documentos normativos da política, pois esses documentos trazem dispositivos focados no gerenciamento

dos resultados e isso tem implicado na autonomia do trabalho pedagógico. Os materiais didáticos apresentam uma perspectiva de alfabetização que se dá pela construção do conhecimento pelo(a) estudante e que não acontece de modo padronizado e no tempo “certo” estipulado pela política. Neste sentido, há contradição entre o tempo de aprendizagem dos estudantes e o tempo estipulado para apresentação dos resultados, no 2º ano. Outra contradição está na proposta do material de trabalhá-lo na perspectiva da interdisciplinaridade, quando as avaliações externas acontecem apenas em duas disciplinas.

4.2.3 Sujeitos do programa e a Formação Continuada para docentes: algumas reflexões

Para a execução do PCA diversos sujeitos são mobilizados a fim de que o programa chegue na escola e tenha aplicabilidade na sala de aula, no âmbito estadual existe a Secretaria Estadual de Educação, o Coordenador Regional os profissionais no espaço municipal, neste subitem será tratado especificamente acerca dos profissionais municipais e das formações continuadas. No caso das formações continuadas, as mesmas estão garantidas nas legislações educacionais, entre elas a LDB no seu art. 61, item II que trata da formação dos profissionais em educação em serviço.

Para atuação dos participantes municipais no programa (coordenador municipal e formadores do 1º e 2º ano de língua portuguesa e matemática) a Secretaria estadual de Educação elaborou para os municípios orientações acerca do processo de seleção, podendo os municípios incluírem questões relacionadas à realidade local, podendo fazer seleção por análise de currículo ou indicação dos participantes pela Secretaria de Educação, conforme consta no Edital 01/2019 da Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata. Como no âmbito local o programa possui dois perfis de profissionais que recebem bolsas de incentivo para a execução do programa, será tratada aqui especificamente acerca do Coordenador Municipal e dos Formadores dos professores que são os responsáveis pela organização da aplicação das formações continuadas do PCA.

O Coordenador Municipal é o profissional responsável pela interlocução entre a Secretaria estadual de educação e a Secretaria Municipal de educação de acordo com o Edital (SÃO LOURENÇO DA MATA, 01/2019, p.02) seu papel é:

- 3.1.1. Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do programa, ancorados pela perspectiva da alfabetização e letramento; indicadores de desempenho da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do EF; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ambas as etapas;
- 3.1.2. Elaborar plano de trabalho de sua atuação, articulado com as

- ações previstas pelo Programa;
- 3.1.3. Ser o elo de comunicação entre a Secretaria Estadual e a Secretaria Municipal de Educação e Esportes.
 - 3.1.4. Participar da elaboração do planejamento (conteúdos, estratégias e calendarização) das formações do programa, com foco na Educação Infantil e nos 1º e 2º Anos do EF, junto à coordenação e às equipes estadual e municipal;
 - 3.1.5. Planejar a formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares do programa, em seu município;
 - 3.1.6. Executar o monitoramento da formação continuada do Programa no município sob sua responsabilidade;
 - 3.1.7. Participar de todos os encontros formativos quando convocado pela Gerência Regional de Ensino (GRE) e a SEE (SEDE);
 - 3.1.8. Promover encontros sistemáticos com coordenadores pedagógicos das escolas do município, para viabilização da assistência técnica aos professores, envolvendo estudos, análise de casos e devolutivas do acompanhamento da prática docente, com foco na Educação Infantil e nos 1º e 2º anos do EF, no município;
 - 3.1.9. Promover atividades constantes de interação, comunicação e cooperação entre formadores, coordenadores pedagógicos e professores;
 - 3.1.10. Planejar ações voltadas para a participação das famílias nas escolas, fortalecendo a relação família-escola.
 - 3.1.11. Acompanhar o desenvolvimento do programa nas escolas da sua rede de ensino;
 - 3.1.12. Articular as ações do Programa em todos os eixos para sua plena aplicabilidade;
 - 3.1.13. Apoiar o programa nas questões operacionais para realização de formações e eventos em seu município ou fora dele, quando o seu município for partícipe;
 - 3.1.14. Orientar os coordenadores pedagógicos para a organização de registros de apoio à elaboração de relatórios mensais sobre as atividades do programa e mapeamento de boas práticas;
 - 3.1.15. Inserir dados condensados do acompanhamento mensal do município no Sistema de Acompanhamento do Programa;
 - 3.1.16. Condensar e analisar a inserção de dados no Sistema realizada pelos coordenadores pedagógicos;
 - 3.1.17. Coordenar o processo de disseminação e análise dos resultados das avaliações;
 - 3.1.18. Participar da elaboração do relatório anual e final do Programa.

Diante do exposto observa-se que muitas ações são atribuídas a coordenadora municipal, o que requer uma disponibilidade de 40 horas semanais de dedicação à execução do programa, o que tem de levá-lo a alguns dilemas como conciliar o trabalho no programa e em outra rede de ensino, o que representa uma sobrecarga de trabalho, pois se faz necessários estudos futuros sobre atuação desses profissionais num programa que tem como objetivo elevar o índice de alfabetização dos municípios.

O INEP, a partir do censo escolar tem mapeado entre outros aspectos da educação básica, a jornada de trabalho do docentes, porém nos levantamentos realizados para essa pesquisa nas Plataformas oficiais do instituto verificou-se o último levantamento que teve como correção de metodologia de pesquisa a Nota Técnica nº 039/2014 de 2014 revisado em 2016 que trata do

esforço docente para a execução do seu trabalho onde evidenciou-se que muitos docentes têm mais de um vínculo de trabalho, principalmente no ensino fundamental anos finais e ensino médio.

O(A) Coordenador(a) Municipal precisa organizar e planejar ações no município que dialoguem com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas. Ele também é o responsável por analisar e divulgar o resultado das avaliações internas e externas para toda a rede municipal, ele exerce para isso, ele precisa monitorar de perto o trabalho que está sendo desenvolvido pelos formadores.

Já os(as) formadores(as) municipais exercem o papel de multiplicadores do conhecimento aprendido nas formações continuadas trabalhadas pela Secretaria Estadual de Educação por meio das Gerências Regionais de Ensino (GRE's). Porém, os(as) formadores(as) também possuem outras atribuições no desempenho da sua função no município, (SÃO LOURENÇO DA MATA, 2019, p.02), sendo elas:

- Apropriar-se de todos os conteúdos que serão abordados nos encontros formativos, bem como, dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas;
- Realizar as formações locais com os professores e coordenadores pedagógicos dos 1º e 2º Anos do EF, conforme calendário estabelecido pelo coordenador municipal do Programa;
- Cumprir rigorosamente a agenda e a carga horária total proposta para as formações;
- Criar estratégias que promovam o acompanhamento do processo de formação, em sala de aula, junto aos Professores;
- Ser assíduo e pontual nos encontros de formação, bem como, organizar o material didático-pedagógico desses encontros e a observância do atendimento logístico;

As formações locais precisam ser repassadas rigorosamente tal qual foi adquirido na formação regional, o que tira do formador a possibilidade de fazer adaptações à realidade local, pois os conteúdos padronizados das formações serão averiguados nas salas de aulas dos(as) docentes, por esse motivo precisa ser seguido a rigor os meios de trabalho oferecido, (slides e materiais de apoio). Neste sentido, Dalila (2014), alerta para o enfoque profissional do(a) docente, pois o formador também é um(a) docente, não está engessado na “primazia do instrumental e da pedagogia bancária” nos moldes definidos por Paulo Freire, onde o objetivo é o repasse de conhecimentos sem reflexão para cumprir uma proposta de ensino e o estudante é um depósito de informações e conhecimento pré estabelecidos e padronizados.

O(a) formador(a) precisa dar conta também de acompanhar a execução do programa nas salas de aulas dos docentes. A presença do formador acompanhando as turmas pode ser vista e usada pelo(a) formador(a) como um momento de extensão do processo de ensino das formações e contribuir para o desenvolvimento do trabalho do(a) professor(as) no quesito alfabetização

ou pode ser apenas um momento de monitoramento e cobranças como parte do processo de responsabilização pelo desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, característico da GR.

O programa desde 2023 tem selecionado formadores específicos para Língua portuguesa e para matemática, ou seja, os docentes têm formações específicas com esses formadores e recebem as visitas de cada um deles que vai à sala de aula acompanhar as práticas de ensino inerentes a disciplina que “transmite” os conteúdos das formações.

A carga horária das formações para os docentes é distribuída de acordo com o total de formações previstas para cada ano, variando entre 4 e 8h cada formação, como as formações de matemática iniciaram em 2023, a maior referência de formações que existem desde de 2019 são em Língua portuguesa. Nessa pesquisa o foco foi nas formações nessa disciplina nas turmas do 1º e 2º ano de 2019 a 2024, conforme quadro a seguir:

Quadro 9- Quantidade de formações de 2019 a 2023

ANO	QUANTIDADE DE ENCONTROS	CARGA HORÁRIA TOTAL
2019	03	16h
2020	suspenso	Suspenso
2021	06	20h
2022	05	20h
2023	06	20h
2024	05	20h

Fonte:Secretaria Estadual de Educação

Em 2019, o programa teve início no segundo semestre, por isso, uma quantidade pequena de formações continuadas nos meses de agosto, outubro e dezembro. Nesses primeiros encontros foram tratados sobre o SEA e Apropriação da Fluência Leitora.

Em 2020, o programa foi suspenso pelo Decreto estadual da emergência sanitária da COVID 19 e os estudantes passaram a ter aulas remotas das disciplinas regulares o que não incluía o trabalho com o PCA, esse período foi crítico para o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Em 2021, o programa retornou com as formações de modo remoto (online). Nesse ano foram tratadas temáticas relacionadas ao uso do material complementar em mais de uma formação, do currículo de Pernambuco em língua portuguesa dividido em mais de uma formação e sobre as Práticas de Alfabetização baseadas no SEA.

Em 2022, a partir de abril, às formações voltaram de modo presencial e sendo trabalhadas temáticas sobre o Instrumental de Acompanhamento Pedagógico que são as fichas bimestrais preenchidas pelo(as) professores(as) sobre a evolução na leitura e na escrita dos estudantes, continuou a discussão sobre o Currículo de Pernambuco em Língua Portuguesa, foi discutida a organização do trabalho pedagógico e mais uma vez a fluência leitora. Nesse ano foi distribuído material complementar para 321.619 estudantes das redes municipais participantes do programa.

Em 2023, as formações continuaram a tratar da temática do Instrumental do Acompanhamento Pedagógico e do trabalho com Sequência Didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação para os Gestores escolares.

Em 2024 foram organizados encontros formativos que trataram das seguintes temáticas: Dimensões do ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental; Análise Linguística/Apropriação do sistema de escrita e sua relação com os eixos da leitura e produção textual e Jogos Didáticos no ensino de Língua Portuguesa.

As formações Continuadas, são importantes para o processo de aperfeiçoamento dos profissionais de uma determinada área de trabalho, no caso da educação, elas contribuem com a compreensão dos objetivos que as políticas educacionais trazem nas suas implementações. Os materiais das formações estaduais (slides, textos e etc) são disponibilizados para os formadores locais no drive organizado pela equipe estadual. Mensalmente os (as) formadores (as) locais fazem um relatório acerca das ações do PCA no município e encaminha para a equipe estadual, o (a) Coordenadora Municipal também faz seu relatório acerca das ações do PCA no município e encaminha também a pauta da formação dos formadores no mês que há formação para a equipe estadual âmbito do processo de monitoramento do desenvolvimento do programa no município.

No caso do PCA, a formação continuada de professores é a primeira dos sete eixos do programa, por tanto, precisa ter uma atenção especial. Embora as temáticas das formações com

as perspectivas da alfabetização, o programa em si apresenta contradições no que se refere a perspectiva de Avaliação de Fluência Leitora que segundo, Silva (2023, p. 91) “envolve, nos moldes propostos, a perspectiva associacionista/empirista de aprendizagem que concebe a escrita enquanto um “código” e constantes tentativa de intervenção do terceiro setor nos rumos do programa focando nos resultados, presente no Prêmio Escola Destaque.

A equipe pedagógica municipal integrante do PCA também são importantes para a concretização da política nos municípios, principalmente, a Coordenação Municipal e os(as) Formadores Locais seu papel tanto pode ser de produtor da cultura e dos interesses dominantes presentes nas políticas educacionais ou ser sujeitos transformadores das realidades buscando criticamente desvelar a essência ideológica das políticas para intervir no processos históricos superando modelos educacionais pautados nessas políticas que verdadeiramente não dá a classe trabalhadora a consciência do papel que está exercendo.

Neste sentido, Saviani (2021, p.69) ressalta que “o desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo com premissa para ação política ideológica eficaz envolve dois aspectos, sendo a educação escolar e a ação da massa organizada”. Por isso, é importante que o(a) educador(a) independente da função que esteja exercendo dentro dos setores da educação consiga compreender o papel que está exercendo e a importância dele para a transformação social da classe trabalhadora.

Desde 2019 o PCA ofertou formação continuada a 18.184 professores e impulsionou o processo de alfabetização de 1.047.614 crianças pernambucanas em 6.264 escolas públicas de 181 municípios e de Fernando de Noronha. O ano mais expressivo foi 2023, alcançando 141.418 estudantes da Educação Infantil e 165.875 estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, segundo os relatórios anuais da Secretaria de Educação e Esportes. Esses números indicam que o programa tem um alcance estadual de grande proporção, podendo sofrer alterações, na prática em cada localidade.

4.2.4 Visibilidades do PCA sob a lógica neoliberal: do Prêmio Escola Destaque ao Seminário de Práticas Inspiradoras:

Em 2022, houve a primeira edição do Prêmio Escola destaque previsto no art 7º da Lei 16.617 que instituiu o PCA. Em 2023, a Assembleia Legislativa de Pernambuco aprovou o Decreto nº 55.528, de 16 de outubro de 2023 que regulamentou a premiação detalhando os critérios para as escolas municipais receberem o bônus financeiro para as 50 melhores escolas no resultado do SAEPE e um apoio financeiro para as 50 piores escolas. O que tem ocasionado

numa corrida para alcançar as metas pelos municípios instituindo ou reformulando legislações locais, como a criação de BDE para as equipes das escolas que atingem as metas tanto no SAEPE/IDEPE quanto no SAEB, como é o caso da cidade do Recife⁴³.

O referido Decreto define os critérios para os resultados de alfabetização das turmas dos 2º anos das redes municipais, o que é acontece em grande evento com exposição das escolas premiadas a mídia local e a toda comunidade escolar do estado que recebem a premiação de R\$ 80.000 mil as escolas destaque e R\$ 40.000 mil as escolas com os resultados mais baixos que são chamadas de escolas apoiadas. Os critérios estão postos no art. 2º do Decreto a saber:

I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do SAEPE, pelo menos, 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;

II - ter obtido média, na escala decimal do SAEPE, situada no intervalo entre 8,50 (oito e meio) e 10,00 (dez), inclusive; e

III - ter, no mínimo, 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SAEPE.

§ 1º A média prevista no inciso II será calculada de acordo com fórmula descrita no Anexo Único.

§ 2º Em caso de empate, terá precedência a escola que atender aos critérios abaixo relacionados, na seguinte ordem:

I - ter o maior percentual de alunos no nível “desejável”, de acordo com a escala de alfabetização do SAEPE;

II - ter o menor percentual de alunos no nível “Elementar I”, de acordo com a escala de alfabetização do SAEPE;

III - ter o menor percentual de alunos no nível “Elementar II”, de acordo com a escala de alfabetização do SAEPE; e

IV - ter o maior percentual de alunos avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Os indicadores I e III do primeiro parágrafo deixam de fora da premiação as escolas com menos de 20% dos estudantes matriculados no 2º ano e as escolas com menos de 90% dos estudantes que realizaram a prova, esses dois critérios deixam clara que o processo de premiação é excludente, uma vez que não leva em consideração a aprendizagem de todos os alunos das redes municipais no 2º ano.

A regulação das instituições públicas pelo Estado por meio da GR tem contribuído para que os governos reorientam, até certa medida, o planejamento das políticas educacionais o que tem impactado nas relações dos sujeitos com essas políticas no ambiente local, no caso do Prêmio Destaque é elencado a partir dos índices ruins mecanismos de apoio às escolas tais índices, as chamadas escolas apoiadas são apadrinhadas pelas escolas ganhadoras dos prêmios para troquem experiências sobre o percurso realizado para chegarem ao êxito, num intercâmbio pedagógico, sendo outro aspecto da agenda neoliberal para educação transferindo para a

⁴³ O BDE é pago entre outubro e dezembro de cada, após a publicização dos resultados do SAEPE do ano anterior, em 2023 foram pagos 19 milhões a 22.298 profissionais da educação, conforme Decreto Municipal 37012 de 2023.

sociedade uma responsabilidade que é sua, sob o discurso de fortalecer os espaços de diálogo e negociação e o empoderamento da sociedade civil (Segatto e Abrucio, 2015).

As escolas premiadas que irão apoiar as escolas com menores índices são designadas pela Secretaria de Educação do estado, via portaria específica indicando as escolas sem necessariamente estarem localizados em municípios próximos uns aos outros, pois a cooperação técnico-pedagógica entre as escolas pode ser realizada à distância pelas plataformas digitais como o Google Meet, mas os municípios que se interessarem em enviar suas equipes uns aos outros precisa fazer com os recursos financeiros próprios, como parte da Cooperação Técnica e previsto em um dos eixos do programa que trata do engajamento dos municípios.

O Decreto nº 55.528, de 16 de outubro de 2023, nos artigos 7º e 8º tratam do repasse dos recursos financeiros do Escola Destaque. O artigo 7º trata do repasse às 50 escolas premiadas, recebendo 75% do prêmio na primeira parcela e 25% numa segunda parcela se a escola que ela estiver apoiando conseguir atingir a meta do SAEPE no ano seguinte. Já o artigo 8º trata do repasse da contribuição financeira às 50 escolas apoiadas, sendo 50% numa primeira parcela e 50% numa segunda parcela, se atingir a meta do SAEPE no ano seguinte ao baixo desempenho.

Esse mecanismo de premiação coloca as escolas numa posição de uma depender da outra para obter os recursos do prêmio, expondo ainda mais o “fracasso” da escola apoiada caso ela não consiga atingir a meta novamente podendo colocar os sujeitos das duas escolas numa situação desconfortável e de culpabilização, o que pode gerar conflitos. Ou seja, a premiação de R\$80.000 mil reais não está 100% garantida para a escola premiada, uma vez que ela fica responsável por contribuir com a elevação do IDEPE de uma outra escola, numa gritante política de injustiça e exclusão.

O desconforto provocado pela divulgação dos resultados do SAEPE e do SAEB em destaque as escolas que não atingem as metas estipuladas se tornaram maiores com a visibilidade dado aos resultados pelas Secretarias Municipais de Educação, através de mecanismos que são escamoteados sob o discurso da visibilidade dos indicadores de qualidade da escola à comunidade, há redes que orientam a criação do Painel dos Indicadores da Qualidade da Educação da escola o fixe na entrada para todos terem acesso, como na Rede Municipal do Paulista/PE.

Nesse painel consta taxa de aprovados, quantitativo de alunos, prestação de contas, entre outros, e indica a meta e a nota do IDEB e do SAEPE. Essa cultura tem legitimidade na Meta 7 do PNE 13.005/14, quando trata no item 7. 10 da divulgação dos resultados das avaliações externas a comunidade, porém o problema não está na divulgação à comunidade e sim na falta de reflexão do porque a escola chegou àquele resultado, pois do modo como os órgãos de

monitoramento querem o problema parece ser unicamente da escola e seus profissionais, rotulando e estigmatizando.

. Essa exposição dos resultados também tem gerado conflitos silenciosos entre unidades escolares e Secretarias de Educação na busca do perfil ideal do professor alfabetizador, sendo tema inclusive das formações continuadas, o que tem levado os sujeitos da escola a competirem ou se esquivarem das turmas de alfabetização, causando mudanças nas relações profissionais, seguindo a cultura da performatividade competitiva (Ball, 2005).

Outro mecanismo de bonificação criado na política do PCA, e esse com impacto maior na visibilidade do programa, porque vai direto para os cofres públicos dos municípios, foi o aumento do repasse do ICMS para os que conseguirem elevar seus índices no SAEPE/IDEPE., o artigo 8º da Lei Nº 16.616 de 15 de julho de 2019 que regulamentou uma lei anterior para incluir esse artigo traz os seguintes percentuais de repasses:

- 8.1. 8% (oito por cento), relativamente a 2021; (AC)
- 8.2. 10% (dez por cento), relativamente a 2022; (AC)
- 8.3. 12% (doze por cento), relativamente a 2023; (AC)
- 8.4. 14% (catorze por cento), relativamente a 2024; (AC)
- 8.5. 16% (dezesesseis por cento), relativamente a 2025; e (AC)
- 8.6. 18% (dezoito por cento), a partir de 2026. (AC)

Com mais esse mecanismo de bonificação a pressão sobre os resultados aumenta ao mesmo tempo traz outros sujeitos para assumirem o compromisso com a educação pública, de certo modo, pois os resultados também passam a significar mais recursos financeiros para serem investidos nas necessidades da educação municipal.

O prêmio Escola Destaque e a bonificação via ICMS não são as únicas práticas que se enquadram no atual modelo de gerir as instituições públicas priorizando os resultados, os números a serem atingidos, na perspectiva neoliberal. Os instrumentos de visibilidades das ações da escola no PCA também estão ligados às práticas de ensino, no caso as “melhores práticas” de ensino que são apresentadas nos Seminários municipais e estaduais no final de cada ano letivo, são os chamados Seminários de Práticas Inspiradoras, o qual até 2022 era chamado de Práticas Exitosas.

Esse tipo de disseminação das práticas de ensino produzidas pelos(os) docentes que atendem aos objetivos dos programas não surgiu com o PCA, na história recente da educação de Pernambuco, em 2019, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) divulgou uma análise realizada do Programa Educação Integrada⁴⁴ com o título *Programa Educação*

⁴⁴ O Programa Educação Integrada foi instituído pela Lei Estadual nº 16.090, de 30 de junho de 2017, sendo substituído, paulatinamente, a partir de 2019 pelo PCA.

Integrada: boas práticas para a alfabetização de cada menina e menino, nesse trabalho o Fundo divulgou as práticas de alfabetização consideradas boas e atingem o objetivo de alfabetizar os (as) estudantes, conforme preconiza o estudo (UNICEF, 2019, p.02):

A partir de mudanças simples e até mesmo com materiais já disponíveis nas escolas é possível tornar o ambiente escolar mais atrativo e garantir o direito de aprender de cada menina e menino. Reunir e disseminar exemplos dessa transformação é o objetivo deste registro de boas práticas na alfabetização de crianças.

O objetivo do disseminar exemplos de boas práticas de ensino é louvável, porém o que chama a atenção é que a visibilidade só é dada às práticas relacionadas às disciplinas que são consideradas na GR das escolas públicas o que reduz o trabalho docente a elas e as suas práticas na contramão da luta pelo saber sistematizado em todas as áreas de conhecimento que possa dar ao docente autonomia de trabalho e aos discentes a possibilidade de uma formação humana completa, omnilateral (Saviani, 2021).

O PCA utilizou como uma das suas ações a visibilidade das boas práticas, a exemplo do relatório publicado pelo UNICEF nos municípios e a “melhor” prática apresentada na rede municipal tem a chance de apresentar no Seminário estadual, essa não é uma regra em todos os municípios, mas é o que geralmente acontece, para os seminários a cada ano a Secretaria Estadual de Educação lança normas de orientação de como deve ser o processo.

5 O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA/PE: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES

Neste último capítulo será discutido sobre o Programa Criança Alfabetizada materializado dentro de duas escolas públicas do município de São Lourenço da Mata/PE, a partir das percepções de alguns sujeitos que fazem parte diretamente da execução do programa, como a Coordenadora Municipal, os gestores escolares, e as professoras do 2º ano do ensino fundamental.

Buscou-se contemplar os objetivos específicos da pesquisa, analisando os pontos de vista, as ideologias e contradições que disputam a consciência dos sujeitos e estiveram presentes nas entrevistas semiestruturadas realizadas. Para Saviani (2021, p.18), “a análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais nem pessoais”, ele pode a partir das relações sociais, compreender o lugar que está (classe social) e mudar seus posicionamentos para transformar a sociedade.

Desse modo, as entrevistas foram divididas em dois blocos de perguntas relacionadas aos dois últimos objetivos específicos da pesquisa. O quarto, como os sujeitos envolvidos (coordenadora municipal, gestores e professores) percebem o PCA e o quinto, investigar os impactos da Gestão por Resultados no desenvolvimento do trabalho pedagógico docente.

As pessoas que se envolveram diretamente com o PCA na Secretaria Municipal de Educação e na escola fizeram parte do nosso quadro de entrevistados. Elas colocavam em prática as orientações das reuniões, formações e dos textos normativos do programa, mas isso não significa que as ações aconteceram de modo estático, sem reflexões e modificações em relação ao programa. Houve críticas, reproduções de discursos e interpretações. Neste sentido, Rodrigues et al. (2014, p.08) ressalta que:

Os locais de execução das políticas são plurais e os agentes, enquanto leitores criativos e críticos, podem ser convencidos a executar a política ou podem reestruturá-la, reinterpretá-la, de acordo com as relações de poder existentes e suas idiossincrasias.

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se identificar no que foi dito, como os sujeitos compreendiam e executavam o programa, e como o PCA interferia diretamente nas práticas de ensino das docentes contribuindo com a limitação do trabalho pedagógico precarizando, reduzindo-o ao treinamento dos estudantes. Também buscou-se compreender como os sujeitos compreendiam a gestão por resultados.

Além dos objetivos específicos, previamente traçados nas entrevistas semiestruturadas, foi observado na análise das mesmas, contradições, ora negando as ideologias neoliberais que estão presentes nos textos normativos do PCA, ora apoiando, mesmo que refletindo sobre a política, ora apoiando totalmente, o que permitiu fazer algumas reflexões no final deste capítulo e nas considerações finais.

Em relação às escolas só foram identificadas aqui as modalidades que atendem, quantitativo de estudantes, mas não foi exposto seus nomes, nem os nomes dos participantes das entrevistas, as escolas foram identificadas pela letra A e B, embora houvesse autorização dos participantes para tal divulgação, preferiu-se resguardar seus nomes.

A análise dos dados permitiu compreender, acompanhar e registrar o processo de implementação do programa. O PCA foi instituído em 2019 acredita-se que, como a política de alfabetização tornou-se meta nas legislações internacionais, nacionais e locais, ela não se encerrará, porém, seu sucesso está ligado ao modo como é conduzida pelos governos, pois o que tem acontecido nas últimas décadas são disputas ideológicas e práticas que não tem contribuído à superação do analfabetismo nem a alfabetização na infância de todas as crianças como tem mostrado os resultados dos sistemas de avaliação.

5.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PCA NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA

O (a) leitor (a), será situado acerca do campo da pesquisa, localização geográfica e alguns dados relacionados à educação municipal, bem como o processo de implantação do PCA local e o motivo da escolha de duas escolas municipais como campo de investigação. É importante conhecer primeiro a localidade na qual foi realizada a investigação, ampliando os horizontes da compreensão do processo de execução da política.

A pesquisa foi realizada na cidade de São Lourenço da Mata, Pernambuco. A escolha desse município se deu pelo fato deste pesquisador que vos escreve exercer a função de Formador Local de professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no PCA desde 2019 até 2024, com exceção do ano de 2023, quando houve a necessidade de afastamento do programa por motivos pessoais. A cidade está localizada mais a oeste, a 23 km da capital pernambucana e pertence à região metropolitana do Recife. Seu território é de 264,48 km², tendo como municípios limítrofes ao Norte: Paudalho, Chã Grande e Camaragibe; ao Sul: Moreno, Jaboatão dos Guararapes e Recife.

Figura 17- Bandeira da cidade de São Lourenço da Mata/PE



Fonte: <https://www.google.com/saolourencodamata.pe.leg.br>

Sua bandeira traz as cores verde, branco e azul, onde o verde representa a mata atlântica presente na cidade o pau brasil, árvore que deu a cidade por muitos anos o título de capital nacional do pau brasil, por causa da reserva ecológica de tapacurá. O branco simboliza a paz, e o azul o rio Capibaribe que corta a cidade e desemboca no Recife, suas estrelas representam seus distritos e a cruz simboliza a fé católica em São Lourenço Mártir, padroeiro da cidade.

O patrimônio histórico municipal é muito rico, com usinas, igrejas e engenhos dos tempos coloniais, como a Igreja Matriz de São Lourenço Mártir, considerada uma das mais antigas do Brasil datada do ano de 1621, as usinas Capibaribe e Tiúma, alguns engenhos de cana-de-açúcar, o Bosque Pau-Brasil, a igreja de Matriz da Luz (segunda Igreja Católica mais antiga do Brasil) e a Barragem de Tapacurá.

A população de São Lourenço da Mata está estimada, segundo o IBGE/CIDADES até 2021, em 114.910 (Cento e quatorze mil, novecentos e dez) habitantes. A cidade é considerada pelo mesmo órgão de médio porte, de acordo com a densidade populacional. Sua população é constituída, segundo o último censo, por 40% da população vivendo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, ou seja, quase metade das pessoas da cidade vivem em condições de pobreza. O PIB municipal per capita é de apenas 5.891, sendo um dos piores da Região Metropolitana do Recife.

Em relação ao cenário educacional, a rede municipal de ensino possui até 2024, 44 escolas, sendo 02 creches, 04 escolas atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental, Anos Finais e EJA Fases III e IV, 04 escolas possuem apenas Educação Infantil e 35 escolas possuem as etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Educação

de Jovens e Adultos (EJA), 243 professores nos Anos Iniciais, 257 nos Anos Finais segundo dados do SAEB/INEP, 2023.

A Secretaria Municipal de Educação adotou em 2022 uma plataforma digital para gerenciar o planejamento pedagógico, as matrículas dos estudantes, o diário de classe e as notas das avaliações bimestrais da rede. De acordo com essa Plataforma o município⁴⁵ Possui até 2023, um total de 13. 315 estudantes, distribuídos nas modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Figura 18- Plataforma PLEMUS



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Nessa Plataforma encontra-se o I-Diário destinado para o/a Gestor(a) Escolar, Coordenador(a) Pedagógico e, Professoras e Professores e o i-Educar que é destinado para os funcionários da Secretaria Escolar: Gestor(a) Escolar, Secretário(a) Escolar e Auxiliares Administrativos. Em cada uma das ferramentas na plataforma PLEMUS existem especificidades com o objetivo de dar mais transparência, celeridade nas informações bem como a facilitação das trocas dessas informações, porém até o ano de 2023, pouco foi feito pela gestão municipal quanto às condições de trabalho para os(as) professores(as) utilizarem essas ferramentas.

Houve alguns encontros remotos para esclarecer dúvidas quanto à implantação da plataforma, em 2022, de acordo com o Site da Secretaria Municipal de Educação, aconteceram três treinamentos sobre a PLEMUS em geral, uma capacitação para coordenadores escolares, uma capacitação para professores da Educação Infantil, dois treinamentos para professores do

⁴⁵ Disponível em: <https://sites.google.com/view/seducslm/plemus> Acesso em 07 de junho de 2023.

Ensino Fundamental Anos Iniciais e dois treinamentos para professores do Ensino Fundamental Anos Finais.

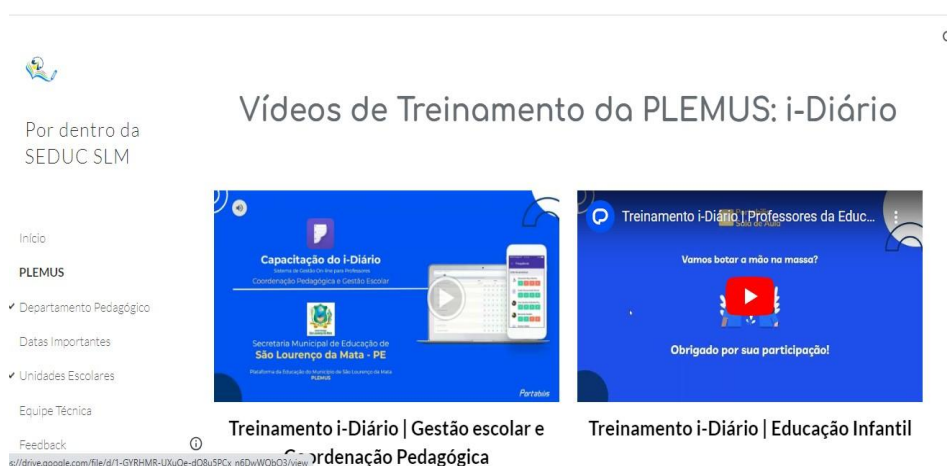
Figura 19- Treinamento remoto uso da PLEMUS



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O treinamento da Plataforma educacional possibilitou a inserção da rede municipal no mundo digital eliminando os diários de classe tradicional e a inserção dos dados dos estudantes numa estrutura digital que facilitou a comunicação das escolas com a secretaria de educação e os órgãos de controle externo e outras instâncias educacionais como o MEC.

Figura 20- Treinamento remoto: I-Diário

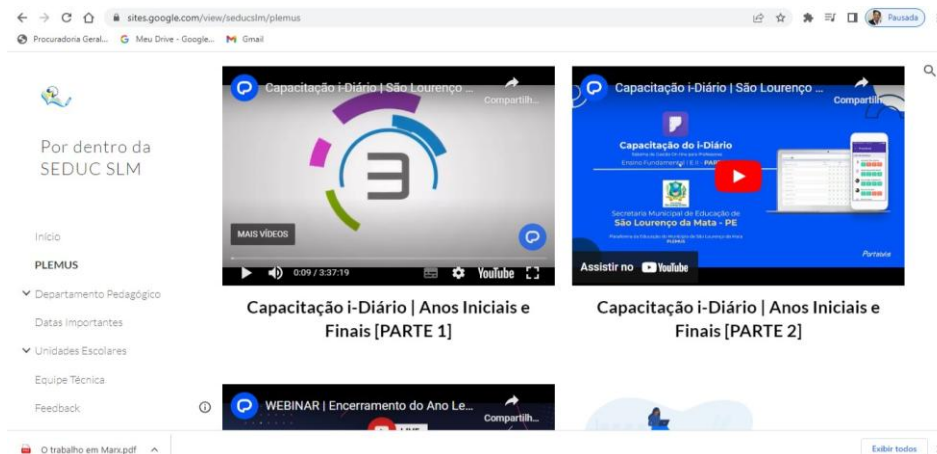


Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Nesse treinamento foi exemplificado para os coordenadores pedagógicos e professores como utilizar a plataforma inserindo o plano de aula, notas e frequência dos estudantes, bem

como outras necessidades educacionais, além de trazer o currículo de Pernambuco e as habilidades de cada disciplina.

Figura 21- Treinamento remoto: II



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Nesse último treinamento foram tiradas dúvidas e exemplificados a organização do planejamento em consonância com o currículo do Pernambuco para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, porém a inserção do sistema digital tem recebido algumas críticas dos docentes por existir alguns problemas para se resolver, no que se refere às condições de trabalho no espaço escolar e/ou em casa.

As escolas receberam computadores e internet, mas os(as) professores(as) não receberam tablets ou computadores pessoais nem internet individual. Para trabalhar em casa precisam utilizar os seus bens pessoais, isso tem gerado desconforto entre os docentes. Outra problemática é o direito às aulas atividades garantidas na lei do piso salarial, Lei 11.738/2008, que institui o direito ao tempo para planejar e organizar as atividades pedagógicas, sendo um terço do tempo do docente.

Aulas atividades ainda não foram implementadas para toda categoria, deixando os professores que possuem jornada de 150 hora aula em situação irregular e esse público corresponde a mais de cinquenta por cento (50%) dos (as) docentes da rede municipal de ensino, de acordo com o Sindicato dos professores, SINDUPROM⁴⁶ e estão ministrando aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, na sua maioria.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.sinduprom-pe.org.br/> acesso em 07 de junho de 2023.

Em relação aos resultados das avaliações externas, São Lourenço da Mata não atingiu as metas do IDEB para o Ensino Fundamental anos iniciais, atingindo 4,8 quando a meta era 5,2 e atingindo 4,3 quando a meta era 4,8 nos anos finais em 2023, segundo dados do IDEB/INEP, 2023, o que expõe algumas fragilidades que a rede municipal tem, incluindo o não cumprimento na totalidade das aulas atividades. O Ensino Fundamental Anos Finais nunca conseguiu atingir a meta desde quando começou a medição no município em 2007.

Essas notas não refletem o índice de aprovação da rede que é de 98,2% nos anos iniciais e 96,3% nos anos finais, em 2023, taxas de aprovação alta, notas tímidas, são contradições das avaliações em larga escala e seus índices de ranqueamento. Outro dado controverso que chama a atenção é a taxa de reprovação e abandono.

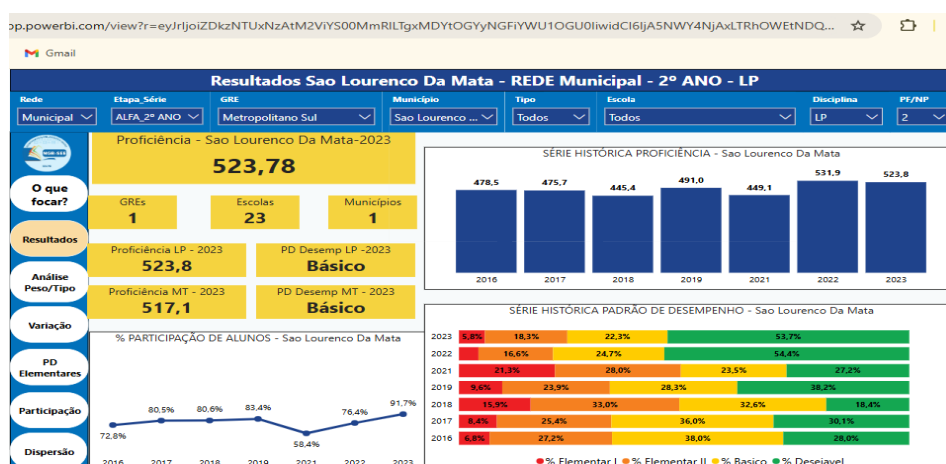
Figura 22- Taxas de rendimento por etapa escolar

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	1,4% sem dados	0,4% sem dados	98,2% sem dados
Anos finais	2,6% sem dados	1,1% sem dados	96,3% sem dados

Fonte: SAEB/INEP, 2023.

As taxas de reprovação em 2023 foram 1,4% e de abandono 0,4% muito baixas com alta taxa de aprovação nos anos iniciais, o que indica que o fato de não atingir foi por causa do baixo rendimento na resolução das questões da Prova Brasil aplicada pelo SAEB, o que necessita de maior atenção ao mesmo que tempo que indica que esse modelo de avaliação necessita de revisões uma vez que questões sócio econômica, questionário do professor e do gestor também são aplicados, mas não são levados em consideração no ato da composição da nota da escola ou do município, como infraestrutura e valorização profissional.

Figura 23- Nota do SAEPE do 2º ano



Fonte: SAEPE, 2023.

Analisando os resultados do SAEPE, 2023 especificamente de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, observa-se que em relação a 2022, o quantitativo de estudantes do 2º ano no nível desejável teve uma ligeira queda passando de 54,4% para 53,7%, o que teoricamente significa que os estudantes avançaram menos na leitura e escrita de um ano para o outro, mesmo obtendo uma participação recorde desde 2016 chegando a 91,7% de participação. Porém, existe a necessidade de uma análise mais profunda desses dados, uma vez que a aplicação da prova do SAEPE é dotada de falhas que deveriam ser melhoradas, como o rigor na escolha das pessoas que vão aplicar a prova, não há critérios quanto a experiência em aplicação ou formação acadêmica e deveria ser aplicada pelo(a) próprio(a) professor(a) dada a idade e experiência das crianças, entre outras problemáticas.

Em 2024, a Rede Municipal de Ensino possuía 50 turmas do 1º ano, totalizando 1.033 estudantes, 49 turmas do 2º ano, totalizando 1.073 estudantes e 07 turmas multisseriadas. Os estudantes das turmas multisseriadas estão contabilizados nas turmas regulares. O total de professores é de 176 somando todas as turmas do 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização, dados da Secretaria Municipal de Educação.

Há na cidade de São Lourenço da Mata, 09 escolas da Rede Estadual de Ensino que atendem ao Ensino Médio em tempo integral ou semi integral. Existem 25 escolas privadas cadastradas com CNPJ e 01 escola federal ligada à Universidade Federal Rural de Pernambuco, o que demonstra que a cidade possui muitos espaços que ofertam educação advindas de todos níveis, federal, estadual, municipal e da iniciativa privada, além de ter também uma escola pertencente ao Serviço Social do Comércio (SESC).

Em relação à implementação do PCA em São Lourenço da Mata, o mesmo teve início em agosto do mesmo ano da sua instituição. A Secretaria Municipal de Educação realizou processo

seletivo interno, de acordo com o Edital de Seleção 01/2019, seguindo as orientações da Secretaria Estadual de Educação, foi selecionado naquele ano uma coordenadora municipal, uma formadora da Educação Infantil (4 e 5 anos) e um formador do ciclo de alfabetização, língua portuguesa (1º e 2º ano). Para que isso ocorresse, o município assinou o termo de adesão ao programa firmando parceria e cooperação técnica com o Governo do Estado de Pernambuco.

Em 2019, São Lourenço da Mata havia 32 escolas fazendo parte do programa com 132 turmas do 1º e 2º ano. De 2019 a 2022 a composição da equipe técnica do PCA manteve a mesma contando com 3 profissionais, mas a partir de 2023 essa configuração foi alterada com a introdução da disciplina de matemática. Nessa ocasião, houve alteração na coordenação municipal sob indicação do Secretário Municipal de Educação, Genildo Machado e houve a indicação de mais um formador para o 1º e o 2º ano em matemática. A indicação, mediante análise de currículo *vitae* ou *lattes*, realizada pelo chefe do executivo é legal pois a legislação do programa, assim como outras legislações brasileiras são direcionadas pelos interesses políticos nas suas elaborações deixando muitas questões relacionadas à interpretação a cabo de quem as lê.

Ainda em 2023, a composição do programa passou a contar com a Coordenadora Municipal, uma Formadora da Educação Infantil e dois Formadores para o 1º e 2º, um de língua portuguesa e o outro de matemática. Cabe ressaltar que neste mesmo ano também iniciou o programa federal CNCA com proposta e estrutura semelhantes ao PCA, o que causou certa confusão no início, mas que foi sendo ajustado ao longo do ano e em 2024. O pesquisador que vos fala não esteve presente no programa em 2023 por motivos pessoais, retornando em 2024, na mesma função de Formador de professores.

Imagem 10- Formação na GRE METRO SUL, 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2024.

As formações continuadas na GRE METRO SUL acontecem sempre no auditório que a Gerência tem para esse tipo de evento, esses momentos formativos acontecem a cada dois meses. Nas formações, é trabalho o tema da formação municipal, sempre envolvendo reflexão sobre a prática, atividades em grupo e atividades lúdicas. No município, a formação acontece sempre após os formadores terem formação com a equipe regional.

Imagem 11- Formação do PCA no município



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2024.

Nas formações municipais é repassado o material que se recebe da formação regional. Em São Lourenço tem um problema referente a um local fixo para as formações, a rede municipal não dispõe desse local, por isso, a coordenação municipal precisa estar procurando locais para formação, entrando em contato com os locais disponíveis nas escolas estaduais e nos locais privados. As últimas formações aconteceram numa escola estadual. Outra ação do PCA no município é realizar visitas às turmas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das professoras nas turmas e realizar o monitoramento do programa.

Nos últimos anos esse formador que vos escreve, realizou mais de 100 visitas às turmas. Nessas visitas foram observados o desenvolvimento das aulas das professoras, houve conversas com a direção da escola, com a coordenação pedagógica e com os estudantes, sempre sobre o trabalho desenvolvido com o Almanaque Ilustrado, as práticas de alfabetização que estavam sendo desenvolvidas e como as crianças estavam avançando nas hipóteses da leitura e escrita de acordo com a psicogênese.

Exercendo o papel de Formador de professores, uma das atribuições foi dar orientação sobre o planejamento pedagógico voltado ao programa e preencher os relatórios. Esses relatórios eram discutidos com a equipe do PCA na Secretaria Municipal de Educação e encaminhados à GRE METRO SUL, isso mensalmente.

O trabalho desenvolvido pelas professoras era analisado a partir das respostas nas entrevistas, nas observações que se fazia durante as aulas, pois em diversos momentos houveram participação das aulas. Também era observado se na organização das salas estavam expostos os elementos que de acordo com o programa no município, favorecem a alfabetização. Em relação ao ambiente alfabetizador alguns elementos são observados na sala de aula como:

- Quadro de ajudantes e aniversariantes;
- Lista dos(as) estudantes da turma;
- Alfabeto maiúsculo e minúsculo;
- Quadro com sequência numérica;
- Lista de livros lidos;
- Cópias de textos diversos expostos na sala como: parlendas, cantigas, poesias, convites, cartas, bilhetes, gibis, receitas, etc
- Fotos e textos dos autores favoritos ou mais lidos;
- Mural com notícias lidas;
- Cantinho da leitura com livros, revistas, gibis e etc;
- Cantinho da Matemática;
- Lista dos nomes dos(as) alunos(as);
- Quadro silábico com os padrões simples;
- Quadro silábico com os padrões complexos (sílabas canônicas).

Esses elementos precisam estar expostos e com aspecto de uso pelos(as) estudantes para que testasse a veracidade de que foram trabalhados, mas existiam alguns problemas quanto a essa questão, pois diversos docentes criticavam dizendo que muitas vezes tinham que comprar materiais para confeccionar recursos pedagógicos.

Como na função de formador no programa houve participação de diversos processos, desde a formação continuada até a visita ao ambiente escolar, busca-se aprofundar na análise do trabalho desenvolvido pelos(as) docentes no programa, o que dizem sobre ele, quais as facilidades e quais dificuldades enfrentam na sala de aula e como se situam nesse processo. Mas foram ouvidos também a coordenadora municipal, as gestoras escolares e as coordenadoras pedagógicas, pois como elas estão em cargos comissionados exercendo função de poder podem dizer/revelar outros pontos de vista sobre o programa e o trabalho docente.

As escolas municipais do campo de pesquisa, fazem parte das 44 escolas que recebem o PCA. O discurso da educação de “qualidade” está presente na prática da Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata, alinhada à política da educação por resultados.

Foi escolhida a escola com maior nota no SAEPE em 2022 divulgado em 2023, localizada na zona rural da cidade. Essa escola esteve em 2019 entre as 50 piores escolas em alfabetização, segundo o Prêmio Escola Destaque, mas avançou e obteve nota 465, 99 em 2023 no SAEPE o que a colocou entre as “melhores” do estado. A outra escola escolhida está localizada na área urbana e obteve nota 464, 58 no SAEPE, esse resultado somado ao baixo desempenho dos estudantes na Avaliação de Fluência a colocou entre as 50 escolas que necessitam de apoio em desde 2023, ou seja, essa escola está entre as 50 escolas municipais do estado apoiadas para melhorar no índice de alfabetização.

A escola com maior índice no SAEPE será chamada de escola A e a escola com menor índice será chamada de escola B. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 4 aos 10 anos de idade com baixo número de crianças em distorção idade-série sendo 7,7% nas turmas do 3º ao 5º ano, com nenhuma taxa de abandono e evasão escolar, essa escola possui 65 alunos matriculados e 6 professores do quadro efetivo, é uma escola localizada no campo e possui gratificação de difícil acesso sobre o salário dos funcionários do quadro permanente (INEP, 2023).

A escola B funciona dois turnos também, manhã e tarde, atendendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 4 aos 10 anos de idade com índice médio de crianças em distorção idade-série sendo 12,5% do 1º ao 5º ano. Não há taxa de abandono nem evasão escolar, essa escola possui 192 alunos matriculados e 8 professores em regime de contrato temporário, é uma escola localizada na área urbana em um bairro carente (INEP, 2023).

Pode-se observar no campo da pesquisa, diferentes interpretações dos textos normativos e da execução do programa, entre elas, sobre a “melhoria” da educação. Minayo (2009), ressalta que o trabalho de campo consiste em levar à prática empírica a construção teórica elaborada na fase exploratória do projeto de pesquisa, com todas as indagações e reflexões críticas.

O foco da pesquisa foi no trabalho pedagógico docente desenvolvido nas turmas do 2º ano na disciplina de Língua Portuguesa por estar no PCA com maior ênfase, maior carga horária e obrigatoriedade, sendo colocadas no *Manual do Professor* e nos *Almanaques*, como a chave para a superação analfabetismo, desigualdade social e melhoria do rendimento escolar, corroborando com as orientações da OCDE.

Quadro 10- Relação dos(as) entrevistados (as), função, formação, turma que atuou em 2024

Função	Formação	Vínculo empregatício	Turma que leciona
Coordenador Municipal	Pedagoga	Efetiva	-
Gestor escola A	Pedagogo	Comissionado	-
Gestora escola B	Pedagoga	Comissionado	-
Professora escola A	Pedagogia	Efetiva	2º ano único
Professora escola B	Pedagogia	Contratada	2º ano A
Professora escola B	Pedagogia	Contratada	2º ano B

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos participantes

Vale destacar, um dado que não faz parte diretamente do objetivo da pesquisa, mas chama atenção é que a escola que atingiu a melhor nota no SAEPE possui o quadro de professores composto por 100% dos funcionários efetivos, o que garante o mínimo de rotatividade ou falta de professores ao longo dos anos.

5.2 O CONTEXTO ANALÍTICO: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Neste subcapítulo, pretende-se expor quais foram os sujeitos que participaram da pesquisa de campo, quais são esses profissionais, o que pensam do programa e como o desenvolvem nas práticas educativas. Compreender as práticas discursivas que envolvem o PCA, em relação ao que está posto nos textos normativos, como são percebidos pelos participantes do programa e como são colocados em prática no espaço escolar, permitiu compreender a maneira como os indivíduos se manifestam ante essa política o que evidenciou

diferentes formas de interpretações de acordo com as relações estabelecidas com o objeto e sua condição material histórica. Neste sentido, Marx e Engels (2007, p.11) ressaltam que “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” Por isso, que na análise das entrevistas observou-se que o entendimento de cada um se modificou em relação ao objeto, em alguns momentos e sob determinados assuntos de acordo com suas experiências e relações profissionais, política, ideológica com a função que exercia no programa e nos espaços educativos.

Neste trabalho de análise não foi utilizado uma teoria de análise do discurso específica, porém concorda-se com Norman Fairclough (2008) quando ele diz que a representação do discurso está ligada a forma como os enunciados vão aparecendo nos textos falados e escritos, trazendo neles a condição material que o interlocutor está sendo vivenciando. “O que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas” (Fairclough, 2008, p.153) inclusive as coisas não ditas e escritas, o silêncio, a recusa entre outros. E esses aspectos foram objetos de análise e interpretação deste subitem, tendo categorias, como ideologia, gerencialismo, formação continuada, avaliação, performatividade, trabalho que fundamentaram as interpretações.

As entrevistas foram referentes a como os sujeitos participantes do PCA compreendem o programa e se a GR traz impactos ao trabalho pedagógico docente na sala de aula. Compreende-se trabalho pedagógico, desde o planejamento das aulas às práticas de ensino desenvolvidas pelos(as) docentes para desenvolver os conteúdos escolares.

A entrevista com a Coordenadora Municipal do PCA está caracterizada pela sigla CM. As entrevistas com os gestores escolares estão caracterizadas pelas siglas G1 e G2, onde, o G1 atua na escola A e o G2 atua na escola B. As entrevistas com as professoras estão caracterizadas pelas siglas P1, P2, P3, sendo P1 a professora da escola A e P2 e P3 são professoras da escola B. Os coordenadores pedagógicos das escolas não foram entrevistados por entender que os outros sujeitos, neste momento, dariam conta do que estava sendo investigado, se reconhece a importância do profissional coordenador pedagógico na escola, optou-se por ouvir a CM e no caso da escola o(a) gestor(a) escolar que está à frente da escola e tem sido envolvido no programa, por causa da cobrança imediata que sofre para mostrar/evidenciar os resultados desejados pela gestão municipal. Os gestores escolares são prioridades no PCA como exposto no eixo II da Lei de criação do programa, que trata das formações específicas para eles e as professoras foram as principais figuras dessa investigação.

Para se chegar nesse momento Triviños (1987, p.173) afirma que a análise precisa se apoiar em três aspectos fundamentais: “a) Nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista; c) na experiência pessoal do investigador”. Desse modo, as análises permitiram, ao fim desta pesquisa, chegar a algumas conclusões que não estão acabadas dada a necessidade de aprofundamentos constantes no processo de criação, implementação e atuação das políticas públicas.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2025, devido dificuldades encontradas para realizá-las em 2024, sendo esse, ano de eleição municipal e como os ânimos ficam muito acirrados em São Lourenço da Mata, muitos profissionais contratados e comissionados não se sentem à vontade para participar de pesquisas que tenham alguma relação com o município.

5.2.1 Como os participantes compreendem o programa?

Nesta etapa da pesquisa, pretende-se analisar, a partir das respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas, como os participantes do programa compreendem o programa, seus instrumentos e outras questões relacionadas a ele. Na entrevista realizada com a CM teve algumas peculiaridades relacionadas ao desempenho da sua função, porém outros pontos foram iguais aos demais entrevistados com o objetivo de compreender como os sujeitos entendiam o PCA, o que entendiam por alfabetização e uma criança alfabetizada, os materiais complementares, processo de adesão ao programa, seus pontos positivos e negativos. Para facilitar a compreensão do(a) leitor(a) foi organizado primeiro as perguntas e respostas específicas para função dentro do programa. No caso das mesmas perguntas para todos os entrevistados transcrevemos as respostas uma abaixo da outra com suas respectivas identificações e em seguida as possíveis reflexões do pesquisador.

Durante a entrevista com a CM foi perguntado sobre sua função e qual papel era desempenhado por ela e a resposta foi a seguinte: “*Há dois anos... Articular todas as atividades referentes à alfabetização e formação dos professores*” (Entrevista CM.). A entrevistada não se prolongou na resposta.

O edital 01/2019 que trata do processo seletivo para participar do PCA de São Lourenço da Mata lista no 3.1, 18 atribuições do Coordenador Municipal, porém na entrevista a CM as resume como as “*atividades referentes à alfabetização e formação dos professores*” o que

evidencia que o excesso de atribuições sobrecarrega a profissional ao ponto de focar em pontos chaves do programa como a alfabetização e a formação continuada.

Nessa função o nível de exigência, sendo 18 atribuições, é grande aumentando a responsabilidade principalmente se o sujeito está fazendo parte de um programa que possui metas estabelecidas, nesse sentido, o tema da responsabilização repercute sobre esse sujeito que nessa lógica escolheu para estar ali e precisa dar resultado. Neste sentido, Dardot e Laval (2008, p.224) ressaltam que, “esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de “privatização” da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais”. Sendo assim, é possivelmente mais importante para a CM restringir seu foco para dar conta do serviço.

Para os gestores foi perguntado se havia critérios de adesão da escola ao programa e quantas turmas a escola possuía em 2024 que fazem parte do PCA. O G1 estava atuando na função na escola há dois anos e meio e a G2 há cinco anos. Referente aos critérios de adesão, os mesmos responderam: *“Como assim? si::: (o entrevistador repetiu a pergunta) “Todas as escolas do município fazem parte do programa”(G1). “A escola teve duas turmas, uma de primeiro e uma de segundo ano, com vinte alunos em cada (G1).*

“Não, ach::: que não há critérios pra adesão, a Secretaria pede as turmas” (G2). “A escola teve um primeiro e dois segundos, três turmas... uma turma numa faixa de trinta mas acabou ano letivo com vinte e sete e as outras duas turmas tinha dezessete e acabou o ano com dezessete (G2).

Os critérios para a escola fazer parte do PCA é ter turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, neste sentido, se o município faz a adesão automaticamente todas as escolas com essas turmas também fazem parte, o fato dos gestores não saberem responder com precisão pode caracterizar a necessidade maior clareza sobre o programa para esse público por parte da Secretaria Municipal.

Outro ponto que chama a atenção é o tamanho das turmas da escola B, G2, enquanto duas turmas tinham dezessete estudantes uma chegou a ter trinta, o que pode dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora, pois trabalhar o SEA e as outras disciplinas requer muito envolvimento com a turma em um atendimento quase que individualizado dado os níveis de aprendizagem de cada educando.

Foi perguntado aos gestores como estava a nota da escola relacionada ao resultado do SAEPE 2022, que foi divulgado em 2023, o gestor da escola A, respondeu: *“Foi uma boa escola, teve o maior índice de aprovação, a maior nota” (G1).* a gestora da escola B respondeu:

“SAEPE agente ta bem, mas assim eu acho que no ano de 2023 houve um equívoco naquela prova de fluência, na última prova porque foi no ano que a gente tinha... a gente gravava e aí o que aconteceu a gente gravava e a gente mesmo na escola depois enviava que é diferente do ano passado (2024) e do ano anterior (2023) que era a gente gravando e automaticamente já seguia. Eu não sei o que aconteceu e depois chegou como se a gente tivesse 61 alunos, a gente só tinha trinta ou trinta e dois aí a gente tinha sessenta e dois alunos, não tínhamos sessenta e dois alunos, tudo que sobe a quantidade de alunos e não tinha isso, a gente perdeu, mas assim não me conformo viu! não concordo porque houve engano nisso aí” (G2).

O gestor da escola A foi mais objetivo na sua resposta sobre a situação da escola, talvez porque o mesmo não estava na função no ano de 2022, então optou pela resposta curta já que a escola obteve 100% de participação na Avaliação de Fluência daquele ano. Já a gestora da escola B demonstrou indignação com o resultado da escola uma vez que houve mudanças no modo de gravar as leituras dos estudantes e encaminhar para o PARC/CAEd. Pelo o que se pode observar nessa segunda entrevista o alto número de estudantes que constam na plataforma da avaliação fez a nota da escola cair, uma vez que ela não tinha essa quantidade. Enquanto instrumento da GR a avaliação é utilizada como mecanismo de monitoramento, regulação e controle do desenvolvimento do PCA na escola o que aumenta a responsabilidade do gestor, talvez por isso, a necessidade da gestora deixar bem claro que não concordava com a nota.

Outra questão que também ficou evidente foi a falta de clareza de quem conduz o processo da Avaliação de Fluência no município com a gestora sobre o que aconteceu para que tivesse mais estudantes do que o normal matriculado na escola, pois essas avaliações abrem espaço para a interposição de recursos após a divulgação das notas. Sobre a avaliação, Lira & Marques (2019, p.24) ressaltam “que a escola fica sujeita à obrigação de alcançar resultados preestabelecidos e, assim, passa a se constituir como um sistema de produção voltado ao atendimento de metas...” e por isso, a preocupação com o cumprimento dessas metas aumentam, pois o foco passa ser a produtividade no ciclo de alfabetização, no caso do PCA, outras questões como a função socializadora da escola de integração social, ficam em segundo plano.

Às docentes foi perguntado sobre o tempo de experiência na turma de alfabetização e a forma que chegaram as turmas do ciclo de alfabetização, se por seleção, indicação, ou já estavam na turma ou se não houve nenhum tipo de movimentação. A P1 lotada na escola A respondeu: “Atuou na turma de alfabetização nessa escola há doze anos. Eu não era dessa

turma, recebi o convite pra ficar com essa turma e aí fui ficando, fiquei acho que uns cinco anos” (P1).

“Atuou nesta escola há um ano. Então né, na verdade é::: eu não sei porque eu peguei primeiro ano, ano passado e aí tive diversas dificuldades em trabalhar com as crianças foi minha primeira turma de alfabetização também que eu peguei pra lidar então eu não tenho assim como dizer, ahh se eu não acompanhei o nível deles, foi o primeiro ano que eu tô trabalhando” (P2).

No quesito critérios para as professoras estarem nas turmas de alfabetização, nenhuma das entrevistadas deixou claro se houve, no caso da P1 acredita-se que o tempo de experiência no ciclo pode ter sido o fator que pesou. Já no caso da P2 a mesma deixou claro que era novata no ciclo e que teve algumas dificuldades na turma do primeiro ano, talvez, por esse motivo tenha sido colocada em outra turma no caso, no segundo ano. P3 corroborou com o entendimento de que não foi colocado para elas o porquê delas estarem assumindo turmas do ciclo de alfabetização: *“Atuo nessa escola há dois anos”. Fui colocada na turma” (P3).*

Os critérios de indicação para um(a) docente para determinada turma deveria ficar claro no término ou início de um ano letivo para que ele(a) possa ter o direito à recusa ou não, dependendo de como cada profissional se relaciona com as turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente se essas turmas fazem parte de programas ou projetos ou se apenas são turmas que exigem um certo nível de empenho.

Um programa educacional que não foi criado pelo município chega com textos normativos e textos de fundamentação teórica, na maioria das vezes prontos. Quando esses documentos chegam prontos, muitas vezes, são organizadas reuniões regionais e locais para propagá-los, com o PCA isso aconteceu na GRE METRO SUL, tendo reuniões iniciais para Coordenadores Municipais e Formadores Locais. No âmbito foram organizadas reuniões para divulgação do programa com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, desse modo, foi elaborado a pergunta acerca da compreensão do programa e cada entrevistado deu seu ponto de vista acerca dele: *“Um programa que visa alfabetizar as crianças na idade e pra isso, formação com os professores para dar esse suporte e acompanhamento nas dificuldades do professor e do aluno nas turmas de alfabetização” (CM.).*

“Um programa bastante gratificante, um programa onde as crianças desenvolvem suas habilidades em sala de aula, isso requer também um trabalho junto com o professor” (Entrevista G1).

“Olhe eu acho importante porque assim, tem as formações é:: os professores, leva os professores a trabalhar de maneira diferenciada com mais dinâmica, mas a parte:: não é só o giz, o quadro, copiar, ele dá uma certa abrangência, eu acho muito interessante” (G2).

“Interessante, eu acho importante, a gente ter um foco ele dá um norte, né, pra chegar ao objetivo. (P1).

“Então né, entendo que ele é muito importante pra nossa:: assim né, atuar no dia a dia, ele é muito interessante a gente consegue ter acesso a muita coisa, é:: eu aprendi muito o ano passado, né, foi a primeira vez assim aprendendo alfabetizar crianças, então pra mim foi maravilhoso”(P2).

“Como um programa que auxilia nessa questão da alfabetização para que tenha bons resultados, resultados positivos de alfabetização na rede como um todo” (P3).

Nessa questão os entrevistados compreendem o PCA como um programa de alfabetização e que dá um foco ao trabalho das professoras para se obter o “*resultado positivo*” para se chegar a meta de alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade. Para tanto é ofertado pelo programa a “*formação para professores*” e o acompanhamento das dificuldades das docentes em interpretar o programa na sala de aula e bem como as dificuldades dos estudantes em aprender o que preconiza o programa. Essa visão de normalização do monitoramento e da regulação deixa as políticas mais bonitas numa pseudoconcreticidade ao mesmo tempo que expõe a necessidade de uma visão mais crítica acerca das “benesses” impostas pela classe dominante, pois como ser histórico-social o homem produz as relações e as instituições sociais e sobre essa base, as ideias e concepções de mundo, o que dá a todos o direito de refletir sobre as instituições e suas políticas (Kosic, 1978).

Como o foco aparente do programa é a alfabetização e isso consta como objetivo nos textos normativos, orientando as temáticas das formações continuadas e materiais complementares distribuídos, tendo como um dos instrumentos de regulação o monitoramento através das avaliações, foi perguntado a CM e as professoras o que elas compreendem por alfabetização: “*É o letramento... É... você professor, aluno... Ter assim a dimensão do que você pode fazer através da leitura, através de::... de conhecimento do mundo através da leitura e da prática*”(CM).

“É um processo difícil porém gratificante porque:: o objetivo maior é fazer o aluno ou levar o aluno a entender o que está lendo” (P1).

“Alfabetização é o indivíduo se apropriar do sistema de escrita e leitura” (P2).

Para as entrevistadas acima a alfabetização envolve a apropriação do sistema de leitura e escrita, a CM coloca esse processo na perspectiva do letramento, é ampliar a compreensão de

mundo. A P1 reconhece que não é fácil alfabetizar, pois não envolve apenas decifrar códigos é compreender o que está sendo lido, para a P1 diz respeito ao domínio do SEA e da leitura, ela só não ampliou seu conceito. O *Manual do professor do professor Ano 2* (Pernambuco, 2019, p.11), define a alfabetização como o momento em que “a criança “reconstrói em sua mente os aspectos conceituais da escrita alfabética, de modo a dominar as suas propriedades e memorizar as relações letra-som, o que gera habilidades de leitura e escrita”, neste sentido quanto mais a criança vai gerando as habilidades vai tendo autonomia e se alfabetização. No campo conceitual, esse processo está relacionado à psicogênese da língua escrita, tema que consta no Manual e não apareceu na interpretação das entrevistadas.

A P3 apresentou sua concepção de alfabetização e um relato de como foi difícil pra ela está inserida no processo de alfabetizar uma turma:

“Vai muito além de ler, eu acho que a criança que consegue se tornar alfabetizada é um mundo de descobertas pra ela né, é maravilhoso. Eu acho que a alfabetização é muito importante, durante o ano que eu trabalhei eu puxava de um por um, mesmo numa turma numerosa e eu sabia das cobranças para alfabetizar, eu exerci até onde eu pude assim, veja eu peguei uma turma de trinta e um alunos e ainda consegui deixar alfabetizadas umas dezessete então pra mim foi um desafio e eu sei que é muito importante” (P3).

A P3 concorda com a P1, acerca de como é difícil alfabetizar e vai além expondo que um desafio, pois existem as cobranças para que a turma esteja alfabetizada, porém outras questões também chamam a atenção, primeiro é a inexperience com turma de alfabetização, segundo é a falta de condição de trabalho ao se permitir que uma turma de alfabetização que tem cobranças e um processo complexo tenha mais de 25 alunos, no Brasil ainda não existe uma Lei Federal que estipule o limite de estudantes por turmas de alfabetização, há projetos de leis que tramitam no Congresso Nacional o mais recente é o PL 4731/12 do Senador Humberto Costa (PT) que limita em 25 alunos por sala, considerando a capacidade instalada das salas de aula. Estados e municípios normatizam essa capacidade enquanto não é aprovada uma lei nacional.

No desafio assumido pela P3, a mesma conseguiu atingir os parâmetros de alfabetização com pouco mais de 50% da turma, o que demonstra um alívio da P3 por ter conseguido, isso significa resultado diante da falta de experiência e da turma numerosa isso parece “um tipo diferente de esquizofrenia vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e desempenho” (Ball, 2002, p.11).

Como o Manual do Professor traz a perspectiva de alfabetização e os perfis de saída de um estudante do segundo ano, segundo os “Direitos de Aprendizagens” alcançados constantes nos manuais, houve outra pergunta sobre alfabetização. Foi perguntado a CM e as docentes sobre quando era que uma criança estava alfabetizada para elas: *“quando ela reconhece as letras, todo processo de leitura e escrita”* (CM).

A P1 não respondeu essa pergunta, as outras docentes responderam da seguinte maneira: *“Eu acredito quando ela lê e compreende, né?”* (P2).

“Quando ela consegue compreender o sistema de escrita e o sistema de leitura e consegue ler com certa fluência entendendo os textos” (P3).

Tanto na pergunta anterior quanto nessa, a CM demonstrou que reconhece a abordagem teórica que o PCA apresenta, na perspectiva do letramento, compreendendo que o processo de alfabetização se dá na prática, na percepção ampliada do que a aquisição da leitura pode proporcionar ao estudante, *“ler o mundo”*. A P2 relaciona a alfabetização ao domínio da leitura e a P3 ao domínio do SEA da leitura.

O interessante é que nenhuma das entrevistadas relacionam a alfabetização também a questão do domínio da matemática, mesmo as perguntas relacionadas não tendo tratado de uma disciplina específica. O que pode ter acontecido é a relação da alfabetização apenas com disciplina da língua portuguesa ou pode ter sido pelo pouco tempo de formação em alfabetização matemática que o programa tenha.

Na Lei nº 16.617/2019, consta em um dos sete eixos a confecção do material complementar que é disponibilizado para docentes e estudantes, por esse motivo foi perguntado sobre esses materiais e segundo elas existem: *“o almanaque que por sinal é muito bom para alunos e professores e o manual do almanaque da criança alfabetizada”* (CM).

“O livro né, não utilizo com frequência, mas durante a semana eu acho que trabalho dois dias, algumas semanas até mais, aproveito muito o suporte que ele tem atrás como jogos, é:::...tangram que eles gostam muito daí eu aproveito pra contar história, né, do tangram, porque a história do tangram aquelas peças e assim também tem muito subsídio pra alfabetizar, é jogos é::: que eles podem recortar, eles mesmo montam os joguinhos deles aí eu coloco nos envelopes, em outro horário, né. Um dia eles montam, outro dia eu já distribuo pra eles em dupla, em grupo... brincar com aquele joguinho, explicar pra eles, é::: ajuda muito (P1).

“É::: acho que um dos que eu usei foi aquele do:::... que também acho que é dele, o livro que falava sobre culturas, como é nome daquele::: almanaque! pronto utilizei bastante o almanaque, tinha muita coisa legal, ano passado eu utilizava geralmente na sexta-feira pra fazer atividades, né, tinha muita coisa cultural, muitas coisas que

as crianças não sabiam, sobre gírias, sobre... isso era muito interessante, trabalhei muito, toda sexta-feira” (P2).

A CM respondeu sobre esses dois materiais, “*Manual do Professor* e “*Almanaque dos estudantes*”, mas poderia ter acrescentado, o *drive* com o material trabalho nas formações com os textos temáticos, as sugestões de leitura, as sugestões de atividades que podem ser trabalhadas na sala de aula. Talvez a não lembrança tenha sido pelo acúmulo de atividades, pois a mesma também coordena o CNCA e realiza outras atividades na Secretaria de Educação.

A P1 demonstrou interesse pelo Almanaque dos estudantes, principalmente nos encartes que vem os jogos de alfabetização, ele citou um jogo matemático como exemplo, ela reserva dias na semana para trabalhar com o material. A mesma não citou o Manual do Professor.

A P2 que tinha o Almanaque e que trabalhava com ele nas sextas-feiras aproveitando os textos que ele traz sobre as culturas de Pernambuco. A P3 respondeu essa pergunta da seguinte maneira: “*Livros, a gente tem o currículo de Pernambuco, né, o currículo de Pernambuco não a::: o almanaque, né, os livros didáticos. Utilizo o almanaque nas aulas normalmente, os jogos que tem no almanaque também são utilizados, uso uma vez por semana*” (P3).

Tanto a P3 quanto as demais professoras demonstraram conhecer o Almanaque, apenas a CM citou o Manual dos professores, quanto aos materiais fornecidos nas formações, ninguém relacionou como materiais disponibilizados pelo programa, apenas o relacionado diretamente a materialização das práticas de ensino na sala de aula.

Quanto ao uso, as professoras demonstraram utilizá-lo regularmente, mesmo que uma vez por semana, neste quesito, Lira e Marques (2019, p.22) ressaltam que “a tônica consiste na mobilização de instrumentos de gestão pautados pelo controle e intensificação das atividades dos profissionais do magistério de maneira a atender às projeções conferidas nos produtos dos sistemas de avaliação”, como um dos mecanismos de controle da GR é o uso dos materiais instrucionais fazem parte do monitoramento do desenvolvimento do programa na sala de aula, mesmo os estudantes tendo o livro didático e todo o acervo de paradidáticos fornecidos pelo MEC e outros materiais que a escola pode adquirir com o PDDE, o programa adota um material específico, sendo mais um produto para o(a) docente dar conta intensificando seu trabalho pedagógico.

Quanto às possíveis contribuições do PCA ao processo de alfabetização dos estudantes, foi perguntado a CM se ele contribuía com a rede municipal de ensino e aos gestores e docentes foi perguntado se ele contribui com a alfabetização na escola, segundo eles:

“Sim. É um suporte a mais pra nossa rede e pros nossos professores porque o programa forma os professores para trabalhar o currículo de Pernambuco através desse programa Criança Alfabetizada e ele dá um subsídio maior pra que a gente possa conseguir” (CM).

“Bastante, porque é muito proveitoso, porque na medida que o professor senta com os alunos e vai fazer um trabalho relacionado, direcionado pra eles pra que possa ter o avanço na aprendizagem, isso é muito rico e muito importante” (G1).

“Sim, porque a gente as formações, o interessante são as formações, os professores vão pras formações quando voltam das formações, eles voltam com outro olhar com outra dinâmica e assim vai, eu acho interessante sim” (G2).

Para a CM o programa contribui com a alfabetização porque ele tem um foco, o currículo de Pernambuco que é trabalho nas formações continuadas, formando os professores, ele tem sido essencial pois tem dado um “*subsídio maior*” ao processo de alfabetização.

O G1 também reconhece que o programa tem contribuído com o processo de alfabetização da sua escola porque ele propõe um trabalho “*direcionado*” para ter “*avanço na aprendizagem*”. A G2 centrou e atribuiu as contribuições ao processo de alfabetização do PCA às formações continuadas, pois quando os professores “*voltam das formações, eles voltam com outro olhar com outra dinâmica*”, ou seja, seguindo as orientações do programa.

As palavras e frases destacadas acima possuem pesos nos contextos nas quais foram ditas, o que demonstra que esses sujeitos acreditam no potencial alfabetizador do PCA principalmente por meio das formações continuadas.

A entrevistada P1 não respondeu essa questão, mas a P2 e a P3 responderam assim:

“Com certeza, porque::: assim, é::: ele traz muita coisa do dia a dia que eles têm esse contato com várias coisas sobre a cultura deles mesmos, né e eu achei muito importante pra contribuição disso aí” (P2).

“Sim, porque ele traz recursos, ele tem as formações que contribuem pra::: pra prática” (P3).

A P2 atribui a contribuição do PCA ao processo de alfabetização apenas a utilização do Almanaque na sala de aula, A P2 cita genericamente os recursos e as formações como meios para alfabetizar, todas reconhecem o programa como importante para a aquisição da leitura e escrita dos estudantes.

Foi perguntado a CM como se deu o processo de seleção dela e dos formadores para atuarem no programa municipal:

“O meu processo foi indicação da Secretaria Municipal de Educação e de alguns formadores, mas no início o programa foi através de seleção”.

Nos anos de 2019 a 2022, o PCA era composto pela Coordenadora Municipal e formadores locais que foram selecionados em seleção interna, constante no Edital 001/2019 da Secretaria Municipal de Educação, porém, no ano de 2023 com a inserção das formações de matemática e com a chegada do CNCA, o Secretário Municipal de Educação, no uso das suas atribuições, trocou a Coordenadora Municipal, indicando a atual Coordenadora e trouxe mais um formador para o PCA, seguindo os critérios da Lei 16.617/2019 que não estabelece apenas um modelo de inserção no programa, nem apenas funcionários do quadro efetivo na sua execução, o que é um erro, pois funcionários temporários podem ser desligados a qualquer momento por interesse próprio ou do município, pois nos espaços que lidam com a construção e implementação de políticas públicas se constituem como espaços de disputas de poder e ideologias dos diferentes sujeitos que atuam e por isso, é mais fácil dos discursos e práticas dominantes relegarem os grupos de menor força. Outro ponto também é que com as mudanças de governos, geralmente, mudam-se os sujeitos que atuam nas políticas em vigência, aquelas poucas que não são descontinuadas, pois no caso dos municípios as políticas estaduais e nacionais continuam existindo.

As políticas públicas quando chegam no contexto local passam por modificações inerentes a culturas, costumes, posicionamentos ideológicos dos sujeitos que ali estão. No caso da escola, enquanto organismo vivo, programas e projetos podem ser vivenciados ou vistos de modo particular por cada indivíduo que participa deles, levando em consideração outras lógicas, (Oliveira, 2015). Neste sentido, foi perguntado a todos os entrevistados quais eram os pontos positivos e negativos que eles enxergavam no programa. Primeiro segue as respostas relacionadas aos pontos positivos:

“Eu acho assim, que é o::: os conteúdos trabalhados nas formações de professores, são conteúdos pertinentes que realmente é:: é o que a gente necessita enquanto professor alfabetizador e esse suporte que ele dá na formação dos professores” (CM).

“Sim, o primeiro ponto é que::: a professora tem um horário específico para ficar com aluno, ela às vezes fica o dia todo, pela manhã e a tarde é um tipo de reforço, por iniciativa da escola junto com a professora” (G1).

“Olhe! pontos positivos as:::..... formações continuadas, tá certo, outro ponto positivo, eu acho que também assim as..... professoras vêm, vão pras formações aí lá é dado a elas ideias e quando elas voltam elas tem que repassar, lá elas tem que prestar contas, prestar conta é uma palavra muito feia ((risos)) ...assim elas têm que prestar do que foi feito”(G2).

As formações continuadas são vistas como ponto positivo do programa, tanto para a CM quanto para a G2, porque as temáticas tratadas nas formações são suportes para o trabalho das

docentes. A G2 reconhece que existe uma cobrança pela aplicação daquilo que é trabalhado, pois as professoras precisam “*prestar contas*” quando voltam para formação, dar o *feedback* de uma atividade discutida no encontro formativo.

O G1 relaciona de positivo o reforço que a professora dá no contraturno, o que pode ser reflexo da responsabilidade colocada sobre seus ombros pelos resultados que precisa entregar, principalmente porque sua turma já esteve entre as 50 “piores” no SAEPE, em 2019, e entre as 50 “melhores” em 2023.

Como o programa dá visibilidade aos resultados, aumenta o clima de cobrança e autocobrança nas turmas do 2º ano, essas cobranças na GR na maioria das vezes não são diretas e explícitas, pois como instala a cultura da performatividade competitiva, muda as relações sociais ao ponto do chefe não precisa mais cobrar apenas apoiar para que haja produção, como afirma Dardot e Laval (2019, p.338) quando dizem que “o chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em autocoerção e auto culpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece”. Já que na perspectiva neoliberal o mérito pelas conquistas é individualizado e a autoreponsabilização é mote da regulação. Cabe ressaltar que a professora não recebe salário a mais pelo reforço no contra turno, a mesma complementa sua carga.

“O livro né, o suporte que ele tem, que ele traz e::: eu acho que é isso, eles se identificam muito com ele” (P1).

“O lúdico, tem muitas atividades de caça palavras, de::: isso aí eles amavam ficar procurando lá, é:: sobre desenhos também, muita coisa boa” (P2).

“Pontos positivos são as formações, acho que as formações são bem práticas e a gente sai de lá com um norte melhor e os materiais” (P3).

Para as três professoras o Almanaque é um ponto positivo do programa porque contribui com o desenvolvimento das atividades na sala de aula e para a P3, as formações também são positivas, numa análise geral, esses dois elementos despontam como centrais para a execução do programa na escola.

E quais seriam os pontos negativos?

“A falta de um material inclusivo, eu acho que esse é um ponto principal porque nós temos vários níveis de aprendizagem e eu acho que ainda o programa peca nesse ponto”(CM).

“Um ponto, até agora não” (G1).

“Eu acho que deveria ser mais acompanhado, um melhor acompanhamento” (G2).

“Eu não diria negativo, eu diria que assim é:: a demanda por que tem outras atividades, mas assim às vezes dá pra conciliar, uma atividade, um assunto que eu to dando, um conteúdo com atividades que vem no livro” (P1).

“Então né, é:: acho que não, pra mim tenho que falar não” (P2).

“Não consigo lembrar” (P3).

Em relação aos pontos negativos, a CM levantou um ponto interessante, tanto o Manual do professor, quanto os encontros formativos e o Almanaque não estão postos na perspectiva da inclusão, foram organizados para o estudante típico, aquele que vai ser contabilizado na hora das avaliações externas, principalmente na avaliação de Fluência Leitora.

A G2 sente falta de maior acompanhamento da CM e do formador *in loco*, porém a quantidade de pessoas a disposição do programa frente a quantidade de turmas que o município, além de outras atribuições pode ser o motivo da falta de maior acompanhamento, ao mesmo tempo essa falta de mais acompanhamento pode reduzir a sensação de estar sendo “vigiado”.

A P2 e P3 não conseguiram se lembrar de algum ponto negativo no PCA, já a P1 colocou como algo que a incomoda é o fato de ter que conciliar a aplicabilidade do programa com os conteúdos regulares do 2º ano das demais disciplinas, embora seja um programa de Língua portuguesa e matemática, existem os livros didáticos dessas disciplinas que muitas vezes não dialoga diretamente, levando o(a) professor(a) a “*conciliar*” uma atividade com a outra, existem também os projetos escolares e outras demandas da escola que não fazem parte do programa e na perspectiva da GR é preciso seguir.

Neste sentido, Dardot e Laval (2008, p.2020) ressaltam que “obedecer aos procedimentos formais e às ordens hierárquicas vindas de cima, os assalariados foram levados a curvar-se às exigências de prazo e qualidade impostas pelo “cliente”, alçado a fonte exclusiva de restrições inelutáveis. Neste caso, os clientes são os estudantes e as condições têm sido impostas pelo Estado através da GR que tem normalizado a imposição sem “impor” e tem dado ao trabalho pedagógico a “missão” de garantir sucesso ao programa que, mesmo trazendo no seu manual do professor orientação para práticas de ensino interdisciplinares e integradoras, na prática “cobra” estipula metas específicas que não contemplam o trabalho completo com os conteúdos curriculares, isso leva os (as) docentes a “encaixar” os assuntos do PCA com as atividades regulares.

5.2.2 Quais são os possíveis impactos da gestão por resultados no desenvolvimento do trabalho educativo?

Nesta etapa do trabalho, pretende-se analisar as questões respondidas nas entrevistas sobre os possíveis impactos que a GR tem trazido à escola, especificamente às práticas de ensino desenvolvidas pelas docentes nas salas de aulas com os estudantes, e se esses docentes estão tendo autonomia no desenvolvimento dos seus trabalhos como preconiza a CF no artigo 206, item II que garante ao docente “liberdade de ensinar” essa garantia se repete na LDB 9.394/96 no seu art.15, sendo esses docentes incumbidos de cumprir a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino que nas escolas públicas estão atrelados também ao organizador curricular municipal ou estadual. No caso de São Lourenço da Mata, não há implantado o Sistema Municipal de Ensino, desse modo, a rede municipal segue as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação.

Nessa segunda parte da entrevista, as perguntas foram direcionadas para cada participante de acordo com a função exercida no programa, sendo assim foi iniciada com a CM sobre como era visto por ela o trabalho que os formadores locais vinham desempenhando no PCA:

“Eu gosto bastante, ainda ontem na minha fala aqui, eu falei o Secretário de Educação disse tu é muito::: é muito:::... já chega elogiando..... porque a gente tem formadores de primeira, pessoas que realmente enxergam alfabetização como um processo sério e que eles fazem o trabalho deles da melhor forma possível na medida que eles conseguem, então eu gosto bastante da equipe de formadores que nós temos” (CM).

Organizar formações continuadas em São Lourenço da Mata, tem sido um desafio constante ao longo dos anos, pois a rede municipal de ensino não dispõe de infraestrutura adequada para receber os profissionais da educação para momentos de encontros formativos, reuniões e outras atividades, o que compromete a qualidade do serviço ofertado.

Os encontros formativos foram realizados, até 2024, em espaços cedidos pela rede estadual de ensino, pela rede privada de ensino ou em espaços de outras Secretarias municipais, na biblioteca de escola municipal sem espaço adequado para esse tipo de atividade, diante do exposto o trabalho foi realizado dentro das condições que se tinha.

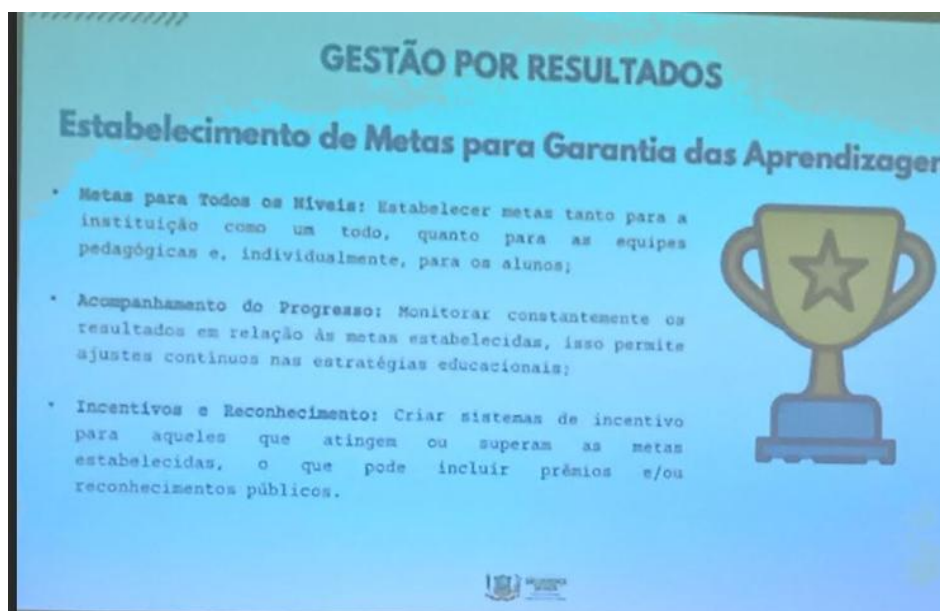
Em seguida foi perguntado a ela como acontecia o acompanhamento da aplicabilidade do programa nas escolas municipais: *“Através das visitas dos formadores, de formulários de níveis pra saber o nível que o aluno tá, então a gente faz esse processo de visitas, mas eu acho que a gente precisa melhorar bastante e que a gente através dos anos a gente tá melhorando” (CM).*

A CM reconhece que as visitas são insuficientes para esse tipo de programa, nesses moldes, que requer um monitoramento constante. Nas visitas o formador preenche formulários sobre os níveis de evolução da leitura e da escrita das crianças, quantificando esses avanços para poder sinalizar a CM quando uma turma não está dando resultado ao mesmo tempo que auxilia o(a) professor(a) a buscar outras atividades que contribuam para que os estudantes avancem.

A próxima pergunta foi direcionada a todos os participantes, pois se trata do foco desta pesquisa. Procurou-se saber o que eles entendiam por GR, uma vez que esse modelo gerencial está presente no PCA, ditando seu rumo e deformando seu objetivo principal que é alfabetizar as crianças até o final do 2º ano.

A Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata, seguindo o fluxo do governo estadual e das legislações nacionais adotou a GR como modelo de gestão municipal da educação, embora que até 2024, os resultados não foram os esperados. Discussões sobre a GR foram realizadas nos encontros com professores, nas reuniões com gestores e coordenadores como aconteceu no final de janeiro de 2025, nos preparativos da volta do ano letivo nas reuniões colegiadas como proposta para a superação da meta do IDEB para este nas avaliações do SAEB.

Imagem 12- Reunião com gestores em janeiro 2025



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Alguns mecanismos da GR foram postos nessa reunião, o principal foi o monitoramento da evolução dos estudantes e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem com o

objetivo de elevar os índices e garantir a alfabetização das crianças e adolescentes, bem como o desenvolvimento dos conteúdos constantes no organizador curricular de Pernambuco. Abriu-se um parêntese para dizer que GR está atuando na educação municipal para além do PCA com o intuito de levar o leitor a entender porque a pergunta sobre a GR foi tão direta aos participantes da pesquisa, porque ela já é vivenciada e amplamente discutida.

Na mesma pergunta sobre a GR, foi perguntado aos gestores se eles acreditavam que o PCA era organizado sob sua lógica. Para a CM e as professoras a pergunta foi apenas se ela compreendia o que era GR, porque no que se refere a relação entre PCA e GR, procurou-se saber o que aqueles que estão distantes do espaço que elabora, implementa e monitora as políticas, pensam:

“É a gestão focada no resultado, a gente aqui em São Lourenço, a gente fala em aprendizagem significativa então a gente tenta ao máximo fazer com o que, essa gestão de resultados seja também uma aprendizagem significativa que pro aluno seja significado... Tenha uma gestão numa aprendizagem não só em busca de resultados” (CM).

“Gestão por resultados no meu ponto de vista é aquele que você::: atende aos seus trabalhos, as suas necessidades junto com a seduc e se tem uma resposta imediata. Acredito que o PCA traz a gestão por resultados porque ele engloba a todos, engloba a gestão é::: coordenador pedagógico e o professor tudo isso faz um incentivo que possa melhorar cada vez mais o nosso trabalho no dia a dia” (G1).

“Eu entendo que gestão por resultado é que você tem... é cobrado a você... tem que alcançar os índices do saeb do saepe da prova de fluência. A sua gestão não é só vista como era antigamente você tem que ter resultados, tem que ter resultados. Eu acredito que sim, o PCA traz a política de gestão por resultados porque ele vai lhe dando, vai dando formação, vai dando as coisas e ele também vai cobrando de você que você alcance as metas” (G2).

“Gestão por resultados é manter um foco uma linha de pensamento e assim eu acredito que não é só pensar que quer resultado é fazer pra ver o resultado, mas assim, não é só... eu quero pensar no resultado.. é você ir aos poucos, né, e chegar ao resultado, quando você menos espera, chegou” (P1).

“Mais ou menos, eu sei que existem cobranças, né, de ambas as partes” (P2).

“Não:::... mais ou menos!” (P3).

A CM relaciona GR com aprendizagem significativa, pois a mesma sabendo o qual é danoso à educação é um modelo que foque apenas na etapa final do processo de ensino-aprendizagem, para ela que *“tenha uma gestão numa aprendizagem não só em busca de resultados”*., uma gestão que permita aos estudantes aprender aquilo que faça sentido e não apenas o que faz parte de metas. No caso da aprendizagem significativa exposta pela CM, não

se pode afirmar em qual perspectiva teórica a mesma se apoia pois ela não deu detalhes sobre essa aprendizagem.

Para o G1 GR significa atender às exigências da Secretaria de Educação e o PCA traz essa política porque existem cobranças vindas da “*SEDUC*” relacionadas e ele e, portanto, todos na escola são responsáveis em dar conta dessas cobranças, o mesmo vê com bons olhos, pois todos estão juntos para melhorar o dia a dia da escola, ou seja, a escola e seus sujeitos são os responsáveis, cada um no seu papel de melhorar a escola, enquanto o órgão de Estado monitora e regula.

A G2 é pontual na sua concepção de GR, ela entende que perpassa pela cobrança por resultados, reconhece que a forma de gerir a escola pública nos tempos atuais é diferente de décadas atrás, pois essa cobrança tem sido escancarada. Para a mesma o PCA tem esse modelo de gestão porque ele “*vai dando formação, vai dando as coisas e ele também vai cobrando de você que alcance as metas*”, Para Oliveira et al. (2017, p.718), “essa autonomia limitada guarda relação com a responsabilização e autorresponsabilização dos (as) diretores (as), que se sentem cobrados tanto pela gestão dos recursos, quanto pelos resultados acadêmicos dos alunos”, ou seja, os gestores escolares também veem sua autonomia na escola limitada pelas cobranças específicas tanto da Secretaria quanto dos programas que chegam à escola.

Para a P1 a GR significa ter o foco em algo, mas ela deixa claro que “*não é só... eu quero pensar no resultado.. é você ir aos poucos, né, e chegar ao resultado, quando você menos espera, chegou*”. Para ela, cuidar do caminho que leva ao resultado de algo que se tem o foco é o mais importante. A P2 explicou dizendo que é algo que existem cobranças de ambos os lados, mas ela não explicou quais lados, porém ela tem consciência que existem exigências. A P3 não soube explicar o que seria.

Para concluir a entrevista com a CM foi perguntado se de algum modo o trabalho docente era limitado pelas premissas do PCA no que se refere a um currículo específico que precisa ser trabalhado na sala de aula:

“Eu acredito que sim, em certo ponto, se for a visão do programa é isso, mas a gente tenta muito junto com os formadores vê o que o PCA pede mais que o professor também tenha a sua autonomia pra fazer o que prega o currículo, mas não só ficar isolado no programa, no que diz o programa”. (CM).

A CM reconhece que se for cumprir rigorosamente as metodologias do programa, o(a) professor(a) fica sem alternativa para desenvolver outras práticas com as áreas de conhecimento que não são contempladas por ele, ou que pelo menos não são cobradas por ele e que há uma

certa resistência ao cumprimento fidedigno do programa para que o(a) professor(a) possa ter alguma autonomia no seu trabalho.

O trabalho da coordenação pedagógica junto ao professor é de suma importância no chão da escola, uma vez que seu papel compreende a articulação das demandas pedagógicas com o planejamento das práticas de ensino, neste sentido foi perguntado aos gestores como eles entendiam o papel do(a) coordenador(a) e também dos professores em relação a aplicabilidade do PCA na sala de aula: *“A coordenadora pedagógica dá o apoio, dá o incentivo e a professora tem um ótimo desempenho em sala de aula com os alunos”* (G1).

“Tem melhorado né, porque depois do ocorrido de 2023, quando chegou 2024 aí a gente começou a bater... a ir atrás e ver o que é que está acontecendo, tá melhorando” (G2).

Como a GR tem sido organizada racionalmente em cima dos dados das metas estipuladas para determinado setor, nesse caso, a escola, foi perguntado aos gestores quais eram as ações da mesma quando uma turma do 2º ano não atingia a meta estipulada pelo PCA: *“Parar, sentar junto com o coordenador pedagógico e o professor vê onde a gente pode melhorar, quais são os desafios para que a gente possa ter um avanço já que não atingiu a meta. Que desafios a gente pode conseguir para que possa melhorar”* (G1).

“Olhe a gente teve no ano de 2023... também o ano de 2023 foi um ano muito atípico, mesmo eu discordando do resultado, foi um ano atípico, a gente ficou sem professor uma parte do segundo semestre, a gente ficou sem a professora do segundo ano onde a gente::: foi complicado. O ano passado a gente teve professoras, salas divididas com menos alunos, foco principal naquilo foi muito bom e esse ano novamente a gente já sentou já escolheu o professor que tem.... que a gente acha que tem um... que se alinha mais com isso, né, que tenha mais uma cara de segundo ano, porque cara de professor de segundo ano é cara de alfabetizador que cuida que... A minha professora do segundo ano do ano passado, por exemplo, todo aluno tinha um caderninho, caderninho com palavrinhas, aí o aluno que tava mais adiantado era outro tipo de palavras era frases, outros já era... assim::: conforme::: e foi embora” (G2).

Embora o G1 não tenha tido resultados abaixo do estipulado, ele já tem traçado um plano de ação para buscar resolver o “problema” caso isso aconteça, que é juntar à equipe e analisar os dados/fatos para enfrentar os desafios do baixo rendimento com o intuito de *“melhorar”*.

A G2 já passou pela situação de baixo rendimento com a escola B e desabafa sobre as dificuldades enfrentadas com a falta de professor, turmas numerosas e pelo que deu a entender faltou professor com o perfil de alfabetizador, pois ela diz que este ano *“já sentou, já escolheu o professor que tem.... ...que tenha mais uma cara de segundo ano, porque cara de professor de segundo ano é cara de alfabetizador”*, a entrevistada tem se organizado com sua equipe para

enfrentar os desafios da alfabetização, superar os traumas e alcançar o desejável. Para Ball (2002, p.08),” o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência)”, onde a questão da qualidade do trabalho docente passa pelo “perfil”, se tem o perfil alfabetizador serve para ensinar, o que coloca em xeque a profissão docente polivalente em detrimento do especialista em alfabetização.

Como a Lei 16.617 traz mecanismos de premiação e visibilidade dos melhores resultados, também foi perguntado aos gestores quais eram as ações realizadas pela escola quando a turma do segundo ano atingia a meta nas avaliações:

“Sim, a gente tem um trabalho voltado para os alunos no nosso dia a dia que é trabalho em sala de aula, apresentação do que foi feito e criado por eles, todos os dias. Jogos, brincar, jogar e aprender todo esse trabalho realizado em sala de aula e que possa melhorar cada vez mais, atividades extra classe fora da escola que é importante e enriquece cada aluno muito” (G1).

“Aí a gente premia, a gente dá prêmio, a gente faz brincadeira, a gente faz brincadeira é::: brindes diferenciados, a professora em si. ela é totalmente.... já é uma pessoa que quando recebe, aí, oh! a gente vai conseguir isso, se a gente conseguir... aí traz uma lembrancinha, brinde, incentiva” (G2).

Tanto para G1 quanto para G2, existe a premiação na escola, quando os resultados são satisfatórios nas atividades propostas. Esses prêmios são meios para incentivar os estudantes a se concentrarem nas tarefas propostas e conseguirem avançar. O que chamou a atenção é que nesses dois casos apenas os alunos são incentivados e premiados, não houve relatos de premiações ou incentivos para as docentes.

Nesta etapa da pesquisa foram realizadas perguntas específicas às professoras que pudessem permitir ao investigador compreender como o PCA é vivenciado nas salas de aula para que desse modo pudesse perceber os possíveis impactos que esse programa tem trazido às práticas de ensino por causa da sua organização sob a lógica da GR. Foi perguntado se as formações continuadas do PCA contribuem para a prática de ensino, se o planejamento pedagógico contempla as ações do programa e como é desenvolvido o trabalho pedagógico na classe.

“Sim, sim, contribui (P1)”. “O planejamento contempla, as vezes eu pego conteúdo e aí como eu olho o livro, então eu faço a ponte, conteúdo que eu tô dando com algumas atividades, com a leitura, com algum jogo que tem no livro” (P1). “Eu trabalho muito em grupo, dupla, aproveito leituras dele, eu faço a leitura diária, sempre tem leitura na sala, então assim eu procuro uma leitura ali naquele dia e aí a

gente lê, cada um com seu livro e a gente vai discutindo palavras que é diferente que não é, costumeiras do dia a dia, palavras novas (P1).

“Demais, aprendi muito mesmo nas formações, meu primeiro ano foi excelente (P2)”.

“Meu Planejamento contempla, eu sempre procuro inserir, né” (P2). Então, né, é::: como eu felei procuro sempre, na sexta-feira, né, fazer atividades com eles e::: não sei ((risos)) pula essa pergunta ((risos))” (P2).

“As formações contribuem” (P3). “Sim meu planejamento contempla, dentro da::: que a gente recebe aquele o::: o ano passado a gente recebeu a::: organizador, né, com o currículo de Pernambuco e::: nele veio umas indicações pra poder trabalhar no planejamento” só não dá tempo de trabalhar todos os componentes do currículo, priorizo português e matemática (P3).

Em relação às formações continuadas, as três professoras disseram que os encontros contribuíram com suas práticas de ensino na sala de aula. Quanto ao planejamento pedagógico as três professoras disseram que contempla o PCA, elas estão sempre fazendo ajustes para atender as demandas do programa. No que se refere aos encontros formativos específicos como os do PCA, Ball (2005, p.548) os classifica como treinamentos nos quais, “o professor é “reconstruído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas”, por isso, o docente vai tentando encaixar o que aprendeu no seu planejamento das aulas.

Sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a P1 reiterou que usa os jogos de alfabetização e leitura dos textos que constam no Almanaque. A P2 não detalhou quais eram as atividades trabalhadas, porém em perguntas anteriores ela relatou que trabalha com os textos sobre culturas com leitura, ela elege a sexta-feira para realizá-las. Para a P3 existe uma dificuldade em trabalhar todos os componentes curriculares, ela contempla os Direitos de Aprendizagens que tem no PCA e como não consegue dar conta de todos os componentes ela prioriza português e matemática.

Quais são as facilidades que o professor tem ao trabalhar com o programa na sala de aula, o que ele oferece que facilita o desenvolvimento pedagógico e quais são as possíveis dificuldades que se tem para colocá-lo em prática:

“Sim ele facilita, ele traz textos que é bem do convívio das crianças, às vezes uma palavra, uma imagem”(P1). “As dificuldades são com alguns textos que::: como os alunos muitos chegam, né com dificuldade, apesar de que no início eu não trabalho logo o livro, geralmente começo a trabalhar o livro do meio do ano pra lá porque muitos alunos chega se alfabetizando, né, naquele início então tem alguns textos que realmente ficam difíceis pra eles acompanharem a não ser que eu faça a leitura” (P1).

Para a P1, a facilidade que o programa traz ao desenvolvimento do trabalho está relacionada ao Almanaque e seus variados textos, mas essa facilidade também é uma dificuldade, pois muitos estudantes não chegam no segundo ano alfabetizados e ela dá preferência a alfabetização sem o uso do livro, essas respostas corroboram com a concepção da P3 que disse, *“porque ele já tem mais ou menos um caminho pra gente seguir isso facilita”* (P3). *Muitas vezes o aluno não consegue pegar aquilo, tipo teve algumas coisas no almanaque que o aluno não conseguiu pegar, então assim, às vezes o aluno não consegue alcançar”* (P3). A P2 não respondeu essa questão.

Em relação ao monitoramento sobre a evolução das turmas nas disciplinas contempladas, foi perguntado se as professoras recebiam visitas na sala de aula, tanto de sujeitos da escola quanto de sujeitos externos vindos das secretarias de educação municipal ou estadual e se há o preenchimento de fichas ou relatórios de acompanhamento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e o que elas pensam sobre esse preenchimento: *“Sim, recebo (P1).” “Sim preencho, eu acho bom pra gente professor que às vezes a gente acha que o aluno tá numa fase aí tipo já tá em outra, então esse acompanhamento ajuda porque você vai tá sempre vendo ali a evolução do aluno”* (P1).

“Sim recebo visitas” (P2). *“Sobre os relatórios, eu acho excelente”* (P2).

“Sim recebo” (P3). *“Sim, acho que é bom os relatórios, porque aí quando a gente não chega a determinado momento do ano, não consegue alcançar e a gente tem essa ficha, o coordenador, outras pessoas da escola podem nos auxiliar”* (P3).

As professoras recebem visitas e preenchem relatórios, as três acreditam que essas ações são benéficas ao desenvolvimento do trabalho que auxilia na compreensão do nível que suas turmas estão nas disciplinas do programa.

Na política neoliberal o que menos importa é a valorização do coletivo de profissionais em detrimento da valorização por mérito individual com bônus e premiações, neste sentido, foi perguntado as profissionais se elas sabiam o que significa valorização profissional e se elas se sentiam valorizadas: *“Sim, sei”* (P1). *“Em parte:: ((risos))”* *“Eu acho que prof::... realizada, eu me sinto realizada, mas valorizada eu acho que faltam algumas coisas para completar essa valorização”* (P1).

“Sim. sei o que é valorização ((risos))” (P2). *“Me sinto valorizada, porque a gente sempre::: tipo que a gente vai um trabalho diferente, o pessoal sempre elogia, sempre né, principalmente o pessoal da gestão, sempre parabeniza e tal, então nos mostra assim incentivo, né, pra que a gente continue o trabalho”* (P2).

“Sei, a valorização profissional é você::: no caso, as outras pessoas valorizar o professor e outros profissionais” (P3). *“Em algumas situações sim me sinto*

valorizada, aqui na escola principalmente assim a gestão contribui muito pra isso, eles valorizam muito a gente, hoje mesmo com essa reunião a gente se sentiu bem acolhido e:::: com::::: é acolhido mesmo! pra que tenha um ano letivo positivo” (P3).

As três profissionais responderam que sabiam o que era valorização profissional, mas suas respostas se limitaram um tipo de valorização, que é o reconhecimento da força de trabalho dedicada à realização do ato de ensinar, embora que com ressalvas, a P1 se sente parcialmente valorizada, ela se sente realizada com o que faz, mas acredita que falta algo mais. A P2 se sente valorizada, incentivada e aplaudida pela gestão escolar por entregar resultados, a P3 tem pensamento parecido com a P2 e isso lhe faz sentir acolhida. Porém de acordo com as metas 17 e 18 do PNE a valorização profissional vai além do acolhimento, respeito e incentivo, ela trata da evolução salarial do professor, da garantia do Plano de Cargos e Carreiras docentes, da qualificação profissional em cursos de pós graduação entre outros aspectos.

Neste sentido, não se pode perder de vistas enquanto trabalhador que esses aspectos são importantes à manutenção da profissão docente que tem sido sucateada atualmente pelas políticas estaduais e municipais de retirada de direitos dessa classe, terceirizando a escola, alterando para menos direitos os Planos de Cargos e Carreiras e não dando aumento salarial na carreira docente, sob o discurso neoliberal de enxugar a máquina pública e desburocratizar o serviço público para em troca oferecer bonificações por produtividade.

Por último foi perguntado às professoras se trabalhar com foco em duas disciplinas, língua portuguesa e matemática, limita o desenvolvimento do trabalho delas na sala de aula com estudantes e segundo elas:

“Não limita, eu que dentro da sala de aula você tem muitas::::... muitas oportunidades de proporcionar pro aluno um leque de oportunidades pra que ele desenvolva, não me sinto pressionada a ter que dar resultados, até porque eu nem aceito pressão, eu acho que tanto o professor quanto o aluno eles têm que trabalhar se sentindo bem, né, e quando pressiona eu acho que você não fica bem” (P1).

Para a P1 manter o foco em duas disciplinas não tem limitado o desenvolvimento do seu trabalho e ela não aceita pressão para dar resultados. A P2 disse que: *“Não, eu achei excelente essa questão da gente focar, né, a gente falar sobre as outras disciplinas mas focar em língua portuguesa e matemática foi excelente, então pra mim foi maravilhoso” (P2).*

“Sim, de certa forma sim porque muitas vezes a gente foca só naquilo e deixa de lado de trabalhar outras questões também necessárias pra criança, mas aí também por outro lado se a criança não é alfabetizada ainda ela não vai conseguir alcançar outras disciplinas” (P3).

Para a P2 é assertivo focar em duas disciplinas e *“falar sobre as outras disciplinas”*, já a P3 acredita que focar em duas disciplinas limita o seu, ela reconhece que existem outras questões que precisam ser trabalhadas com os estudantes, mas que manter o foco em algo específico pode atrapalhar. Segundo, Oliveira (2015, p.641): “Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números”, o que não parece ser um problema para alguns colegas de profissão, mas que precisam sair do mundo da pseudo praticidade e refletir sobre a essência do projeto de educação que está nas entrelinhas de determinadas políticas públicas.

O PCA enquanto política indutora da gestão por resultados tem cumprido seu papel, embora haja resistências quanto a operacionalização do programa que visa focar em duas disciplinas. Ele está sob a lógica neoliberal, amparado por legislações que garantem premiações para as “melhores” escolas e “expõe” as piores escolas criando uma relação de disputa e constrangimentos aumentando a responsabilidade de garantir o “sucesso” entre escolas apoiadas e escolas que apoiam melhoria produtiva do ensino para que seja elevada a nota no SAEPE.

Embora indutora da GR o programa apresenta contradições nos seus textos normativos, enquanto a legislação privilegia e incentiva o avanço em duas disciplinas escolares o material complementar de apoio na sala de aula para professores e estudantes orientam práticas de ensino que envolvam todas as disciplinas escolares.

O material complementar não apresenta uma proposta baseada na educação inclusiva, o que o coloca como excludente em consonância com as legislações do programa, uma vez que o foco é nos estudantes que conseguem se apropriar das habilidades necessárias para se obter bons resultados nas avaliações, inclusive os modelos de avaliações se apresentam deficitários para avaliar os estudantes inclusos e os “normais”, como é o caso da avaliação de fluência.

As avaliações em larga escala são utilizadas como ferramentas de regulação do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nele como a Coordenadora Municipal, formadores locais, gestores, coordenadores e professores, o que tem sido normalizado por alguns e criticado por outros, principalmente pela falta de transparência quanto aos resultados.

A cultura da performatividade está instalada no programa e tem refletido no chão, modificando as relações entre os sujeitos que estão na escola, levando os gestores, coordenadores a pensar em premiações locais e outras ações que podem gerar desconforto nas turmas não avaliadas pelo SAEPE.

O compromisso docente nas turmas do segundo ano tem sido organizado em torno da alfabetização e das orientações dadas nas formações e os resultados das avaliações em larga escala têm ditado a reorganização das turmas com professores com perfis alfabetizadores para se alcançar êxitos.

Esse modelo de gestão tem transformado o trabalho pedagógico docente focando no desenvolvimento cognitivo dos estudantes com ênfase em português e matemática, embora muitos profissionais não tenham consciência disso, talvez por falta de reflexão crítica acerca das práticas.

Desse modo, em contraposição ao avanço da GR na educação promovida pelas reformas do Estado, destaca-se a necessidade de se adotar pedagogias contra hegemônicas, como é o caso da PHC. Embora essa pesquisa não tenha se debruçado a fundo acerca das pedagogias neoprodutivistas que dão sustentação aos programas e às práticas educativas neoliberais, é urgente refletir acerca de novos caminhos e estratégias para a superação das abordagens postas que tem contribuído à limitação do significado de qualidade da educação, do trabalho docente e consequentemente a formação humana dos estudantes.

Sugere-se revisão do material complementar do programa e das legislações que induzem a uma corrida pela melhor nota, a partir da proposta pedagógica da PHC que concebe a educação como meio transformador da sociedade ao contribuir com reflexão dos educadores e educandos acerca do modo como a sociedade está estruturada, buscando saídas para uma realidade que se contraponha ao capitalismo e sua produção de desigualdades sociais e miserabilidades.

Quanto às formações continuadas, sugere-se que sejam organizadas para todas as áreas de conhecimento e contemple também a educação especial, tendo como ponto de partida a realidade local, com reflexões críticas sobre as práticas de ensino e oficinas que permitam o (a) docente compreender a intencionalidade de cada atividade com o foco no desenvolvimento do educando.

A aprendizagem sobre pressão não surte resultado tem que haver afetividade, desse modo, defende-se políticas e programas de alfabetização que tenham compromisso com a recuperação e valorização dos conteúdos de todas as disciplinas, da diretividade do trabalho pedagógico com autonomia docente, da intencionalidade, da sistematização do trabalho dos professores alfabetizadores centrados no processo como educadores e não treinadores, numa perspectiva crítica da elaboração das momentos avaliativos que deem conta de entregar a escola um perfil global do desenvolvimento dos discentes e a efetivação do saber que se nas práticas sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a política do Programa Criança Alfabetizada em São Lourenço da Mata/PE, sendo este o objetivo específico para compreender como sua implementação tem impactado o trabalho pedagógico docente no chão da escola uma vez que esse programa traz na sua legislação a presença da gestão dos resultados sob uma agenda de ataques neoliberais articulados nos países capitalistas contra a classe trabalhadora da educação que atinge a valorização profissional, a privatização da escola pública e o controle das práticas pedagógicas. Para tanto foi realizado também um levantamento histórico acerca do surgimento do neoliberalismo, a partir do Estado capitalista e suas reformas.

A problematização que originou esta pesquisa, esteve relacionada à necessidade de compreender quais são as ideologias que estão escritas de modo explícito e implícito nos documentos legais que formularam o PCA e se o compromisso pedagógico do(a) professor(a) estava sendo limitado, a partir do monitoramento e/ou das orientações curriculares na sala de aula ao ponto de trabalhar no estudante e não com o estudante os conteúdos escolares. A partir dessa problematização, foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais que constituíram as categorias teóricas: Política Pública, Nova Gestão Pública, Políticas de alfabetização e Trabalho pedagógico docente. Para traçar o caminho da pesquisa e construir o corpus, foram elencados os objetivos específicos.

Os objetivos específicos foram traçados para que se chegasse ao concreto pensado. Desse modo, foi importante analisar o contexto histórico do surgimento do Estado Capitalista neoliberal, a NGP e a GR, bem como compreender o surgimento das avaliações em larga escala e seus índices que mensuram o desempenho educacional. Apontar os fundamentos políticos, históricos e sociais que deram origem ao PCA, além de compreender como os sujeitos envolvidos (coordenador municipal, gestores e professores) percebem o programa e por último investigar os impactos da GR no desenvolvimento do trabalho pedagógico docente.

Percebeu-se que Estado capitalista e seu modelo econômico liberal baseada na Keynesianismo passou por crises, dando origem ao modelo neoliberal, diminuindo ainda mais seu tamanho e modo de lidar com a sociedade e as políticas públicas, passando de promotor do bem estar social para regulador das relações sociais e econômicas, orientadas pelas convenções e pelos consensos internacionais influenciadas pelos empresários globais, economistas e organismos internacionais, o que gerou modelos de reformas nacionais baseados na Nova Gestão Pública transferidas do modo de gerir empresas para o serviço público. Esse modelo de

gestão tem como principal objetivo diminuir os custos com o serviço público dando-lhe mais celeridade e desburocratização numa gestão que desse mais resultados, porém esses argumentos se encontram no “mundo da pseudoconcreticidade que é um claro-escuro de verdade e engano” (Kosic, 1978, p.14), pois o que se tem visto é um processo de desqualificação, desvalorização e desmonte do serviço público.

No âmbito das reformas na educação, as avaliações em larga escala despontaram como instrumentos primordiais da Gestão por Resultados com mecanismos que contribuem para o monitoramento e regulação das ações nos espaços locais modificando as relações sociais e a função da escola no seio da sociedade, descaracterizando seu papel político de contribuir com a justiça social, podendo inverter as “ordens” impostas pelo sistema capitalista.

Neste sentido, a análise das políticas educacionais permitiu compreender que as políticas públicas são emanadas do Estado de caráter universal, elaboradas mediante disputas ideológicas para atender os interesses de diversos grupos da sociedade e portanto, possuem intencionalidades que muitas vezes não estão explícitas nos seus documentos oficiais, mas que vão tomando forma na sua aplicabilidade. Porém, outras já são construídas trazendo no seu bojo como pretende atuar e os resultados que querem obter, mas nas práticas locais podem encontrar resistências e ressignificações.

Neste trabalho, analisar o PCA levou a compreender como esse programa está a serviço, na sua essência, dos interesses hegemônicos de formação da classe trabalhadora para continuar reproduzindo-a com competências e habilidades básicas para a manutenção do trabalho. Chegasse a essa conclusão sobre o Programa uma vez que seu foco está apenas no treinamento das habilidades necessárias ao mundo trabalho na língua materna e na matemática para os estudantes que não possuem necessidades especiais de acompanhamento pedagógico, esses estudantes ficam alheios ao processo.

Diante das análises das entrevistas chegasse às conclusões de que o PCA para seus participantes é visto como algo bom porque de algum modo oferece um direcionamento no processo de alfabetização, embora alguns reconheçam que existe uma relação de cobranças pela obtenção dos resultados.

Acerca do processo avaliativo, existem questionamentos quanto a execução do processo, análise dos dados e divulgação. Os resultados são utilizados como meio de regulação do trabalho desenvolvido na escola, levando os participantes a reorientarem as práticas de ensino e a organização das salas de aula.

Alguns participantes têm consciência de que o modo de conceber a escola tem se modificado, em parte por causa da GR, o que tem motivado maior ênfase no reforço escolar e

nos incentivos para que os estudantes estejam motivados a aprender as habilidades orientadas no Manual do Professor para as turmas do 2º ano e alimentando a cultura da performatividade competitiva as vezes de forma velada, às vezes de forma explícita.

As professoras ainda não conseguem compreender o processo de valorização profissional para além do reconhecimento interno pelo trabalho pedagógico desenvolvido o que demonstra a necessidade da apropriação do que significa a luta pela manutenção dos direitos conquistados pela classe docente, essa falta de consciência crítica é mais evidente nos profissionais temporários, embora a professora efetiva que se sente valorizada em parte, não tenha se aprofundado na temática a mesma reconhece que muita coisa precisa melhorar.

O trabalho educativo desenvolvido em sala de aula a partir do planejamento pedagógico tem sido pressionado pela adesão/inserção daquilo que preconiza o programa, sendo motivo de resistência de alguns professores que não abrem mãos de trabalhar os conteúdos de todas as áreas de conhecimento daquela série/ano, sendo motivo de indagação quanto a ênfase no desenvolvimento do trabalho em português e matemática deixando em segundo plano o trabalho com as demais disciplinas o que limita o trabalho com o organizador curricular, demonstrando preocupação com a formação dos estudantes.

Nesta tese não se acredita que uma política direcionada apenas à melhoria da aprendizagem de duas disciplinas específicas, seja o melhor caminho para a construção de uma educação pública com qualidade social, neste sentido busca-se alternativas pedagógicas que possam contribuir com a reformulação da política e das relações sociais na escola que é a Pedagogia Histórico-Crítica, o que é um desafio numa luta contra os pensamentos hegemônicos que se instalaram na educação a partir da NGP.

Para Saviani, (2021, p.229) “o desafio enfrentado por qualquer concepção crítica da educação que pretenda constituir-se numa pedagogia reside em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos”. Devolver à escola e ao(a) professor(a) a autonomia de trabalhar alinhada a um currículo que contemple a complexidade da formação do ser humano em todas dimensões, tendo a consciência de que a educação é meio de transformar as realidades sociais, torna-se imprescindível. Mas reconhece-se que essa devolução não acontecerá de forma passiva em mundo social tomado pelos interesses neoliberais, para tanto se faz necessário que os profissionais da educação compreendam a importância da sua função nesse jogo de interesses e disputas, se fortaleçam e se unam em torno do propósito de não se deixar sucumbir por causa dos interesses de uma minoria detentora do poder político e econômico.

Buscar práticas pedagógicas interdisciplinares e integradas, que explorem a problematização crítica dos temas relevantes à sociedade, com rigor metodológico e múltiplas possibilidades de ensinar, são caminhos para que o (a) estudante consiga compreender os conteúdos ensinados e suas finalidades. Investir na infraestrutura e na manutenção de pessoal das escolas públicas é importante e dever das instituições mantenedoras, pois não se pode deixar as salas de aula sem professor, sem merenda de qualidade, sem estratégias de acesso e permanência de todos os estudantes com qualidade, nem os prédios sem condições de estrutura física e pedagógica, pois esses espaços totalmente equipados contribuem para garantir o desenvolvimento do trabalho educativo. A valorização financeira dos (as) professores (as), também são caminhos para a construção da educação com qualidade social.

Este estudo poderá ser retomado futuramente por outros pesquisadores ou pelo mesmo, contribuindo assim com o mundo acadêmico e a sociedade, principalmente no âmbito da alfabetização no que se refere aos perigos das implementações de políticas educacionais que estão a serviço dos interesses de quem deseja manter a base da sociedade como está, na perspectiva capitalista de exploradores e explorados, escamoteando-as como “salvadoras” das classes populares e assertivas na resolução de problemas específicos e complexos como é o caso da alfabetização.

Desse modo, pretende-se posteriormente publicizar os resultados dessa pesquisa no meio educacional na cidade de São Lourenço da Mata como mais um instrumento de reflexão acerca de como a profissão docente tem sido precarizada e limitada em todos os aspectos, desde a valorização salarial ao trabalho pedagógico, uma vez que esse movimento, influenciado também pelos empresários da educação tem acontecido simultaneamente em diversos lugares do território nacional nas diferentes instâncias da administração pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. – Brasília, UNESCO, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei de nº 4731/12 que limita o número máximo de alunos por turma. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/396117-proposta-fixa-numero-maximo-de-alunos-por-turma> acesso em 01 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 039/2014. **Indicador de esforço docente**. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das leis trabalhistas (CLT)**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria de nº 142 de 22 de fevereiro de 2018. **Programa Mais Alfabetização**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. **FUNDEB**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 06 de 20 de abril de 2021 que trata das responsabilidades de cada participante do programa Tempo de Aprender**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 17 de 22 de outubro de 2021 que trata dos valores repassados pelo FNDE**. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556 de 12 de julho de 2023. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.774 de 01 de setembro de 2023. **Dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa)**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes de ensino fundamental no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 12.191 de 20 de setembro de 2024, institui o **Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, 2024.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Lei nº 22.006 4 de junho de 2024. **Programa Parceiro da Escola**. Curitiba, 2024.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação/2000- 2009**. Recife, 2001.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Ata da reunião plenária** do dia 5 de abril de 2005 e aprovada na reunião plenária do dia 12 de abril de 2005. Recife, 2005.

PERNAMBUCO. Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013. **Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual**. Recife: ALEPE, 2013. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=39336&complemento=0&ano=2013&tipo=&url=> acesso em 18 de julho de 2023.

PERNAMBUCO. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação/ 2015-2025**. Recife, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Manual do Professor Ano 1 e 2**. Recife: A Secretaria, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/programacriancaalfabetizadape/materiais-pedag%C3%B3gicos/material-complementar> acesso em 10 de janeiro de 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. **Almanaque Ilustrado de Alfabetização: ano 1 e ano 2 Manual do Professor**. Recife: A Secretaria, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/programacriancaalfabetizadape/materiais-pedag%C3%B3gicos/material-complementar> acesso em 10 de janeiro de 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. Lei nº 16.617 de 15 de julho de 2019. **Programa Criança Alfabetizada**. Recife, 2019.

PERNAMBUCO. Lei nº 16.616, de 15 de julho de 2019. **Modifica a Lei no 10.489, de 2 de outubro de 1990, relativamente a redefinições de critérios de distribuição de parte do ICMS que cabe aos Municípios.** Recife, 2019.

PERNAMBUCO. Decreto nº 48.830 de 18 de março de 2020. **Medidas de enfrentamento a COVID 2019.** Recife, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2811343281/decreto-48830-20-pe> acesso em 20 de novembro de 2024.

PERNAMBUCO. Decreto nº 49.445, de 16 de setembro de 2020. **Regulamento do Prêmio Escola Destaque, o apoio por meio de contribuições financeiras e a concessão de bolsas de pesquisa e de extensão, integrantes do Programa Criança Alfabetizada.** Recife, 2020. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=49445&complemento=0&ano=2020&tipo=&url=> acesso em 22 de janeiro de 2025.

PERNAMBUCO. Tribunal de Contas do Estado. **Avaliação das Ações do Programa Criança Alfabetizada do Estado de Pernambuco.** Recife, 2021. Disponível em: <https://www.tcepe.tc.br/internet/docs/anop/7178/relatconsolidadoaoprogramacriancaalfabetizada.pdf> acesso em 10 de setembro de 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. **Relatório Anual de Indicadores/PCA.** Recife, 2022. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/relatorio-anual-de-indicadores-2022-vfinal.pdf> acesso em 10 de janeiro de 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes. **Relatório Anual de Indicadores/PCA.** Recife, 2023. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/RELATORIO-ANUAL-DE-INDICADORES-2023-vfinal.pdf> acesso em 10 de janeiro de 2025.

SÃO LOURENÇO DA MATA. Secretaria Municipal de Educação. **Editais 01/2019 de Seleção dos participantes local do Programa Criança Alfabetizada.** São Lourenço da Mata, 2019.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBPAE: Porto Alegre**, v.33, n.3, p.593-626, set/dez, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297> acesso em 30 de julho de 2023.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). **ANDES-SN se manifesta contra o processo de privatização do ensino público estadual em SP.** Publicado em 01 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-se-manifesta-contrao-processo-de-privatizacao-do-ensino-publico-estadual-em-sp1> acesso em 10 de dezembro de 2024.

Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). **Posicionamento da associação brasileira de alfabetização sobre o programa de formação continuada de alfabetizadores/as baseado na ciência da SEALF/MEC.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos> acesso em 26 de setembro de 2024.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. acesso em 16 de julho de 2023.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

BARBOSA, Zenildo José. **O Programa Novo Mais Educação e o Currículo: um estudo de caso numa escola municipal do Paulista/PE**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, 2019.

BARREYROS, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgJkC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf&lang=pt> acesso em 05 de setembro de 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.101-132, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005> Acesso em 06 de janeiro de 2022.

BOITO Jr., Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: CAETANO, Gerardo (Coord). **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en La história reciente de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 271-296.

CAMARGO, Ediógenes Paes de. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético –revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-21, 2018. Disponível em: DOI:10.5212/retepe.v.3.007 Acesso em 09 de dezembro de 2024.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública Metas para a Educação/2007/2010: Análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco**. Dissertação de mestrado. João Pessoa: Repositório da UFPB, 2011.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. A. **Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DIAS, Daniele Aparecida Silva. **Contribuições para a capacitação da equipe de campo do CAED na aplicação das avaliações externas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2017. Acesso em 09 de dezembro de 2024. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/DANIELE-APARECIDA-SILVA-DIAS_REVISADO.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**. v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490/28266> acesso em 04 de abril de 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2008.

FEITOSA, Maria da Penha; CRUZ, Rosana Evangelista da. O trabalho docente no contexto da reprodução ampliada do capitalismo. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.9, p.14110-14118, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.9-016.

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. **Universidade e Sociedade**, ano XVII, n.41, p. 9-19, jan. 2008. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/41> acesso em 06 de julho de 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt> Acesso em 05 de julho de 2023.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 de julho de 2023.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FILHO, Roberto Stuckert. Experiência de Sobral, no CE, inspira programa de alfabetização nacional: Programa Alfabetização na Idade Certa foi implantado no Ceará em 2007. Cidade de Sobral alcançou meta do Ideb estabelecida para 2021. **G1: Sobral**, 08 de novembro de 2012, Seção: notícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/11/experiencia-de-sobral-no-ce-inspira-programa-de-alfabetizacao-nacional.html> acesso em 06 de setembro de 2024.

GAMBOA, S.S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. vol 3, n. 3, p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735> acesso em 13 de novembro de 2023.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere. Volume III**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, DAVID. **A condição humana pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e Neoliberalismo. **Cadernos de Pesquisas: Pensamento Educacional**. Curitiba: v.13 n.35, p.38-63 set/dez. 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=LDf6KksAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em 02 de junho de 2023.

HOBBS, Thomas; TUCK, Richard (org.). **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas: ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em 10 de julho de 2024.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LICHAND, Guilherme; PERPETUO, Maria E; SILVA, Mavigson; KLOTZ, Lucas. **POLICY REVIEW: Medindo competência de leitura**. California, EUA: Universidade de Stanford, 2019. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Medindo%20compet%C3%82ncia%20de%20leitura.pdf> acesso em 24 de setembro de 2024.

LIRA, Jailton de Souza. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo de Teotônio Vilela (2007 a 2015)**. Tese de Doutorado do Centro de Educação da UFPB: João Pessoa, 2016.

LIRA, Ildo Salvino de; MARQUES, Luciana Rosa. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In SANTOS, Ana Lúcia Felix; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa. **Políticas**

educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. UFPE, 2019.

LOUREIRO, Braulio Roberto de Castro; RIBEIRO, Danielle Cristine. Política social neoliberal: expressão da necessária relação estado/capital em tempos de crise estrutural do capital. **Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, p. 292-308, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9661> Acesso em 18 de abril de 2023.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico-dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.2, n.2, p.105-114, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/428> Acesso 12 de abril de 2023.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **Manifesto Comunista**. 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica a economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1 O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARTINEZ, Elias David Morales, OLIVEIRA, Thays Felipe de. Políticas neoliberais na América Latina: uma análise comparativa dos casos no Brasil e Chile. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, ISSN 2236-4811, Vol. 7 (1), 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228832235.pdf> Acesso em 02 de julho de 2023.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2009.

MIRANDA, João Elter Borges. O ultraliberalismo enquanto categoria conceitual. **Lavra palavra**. 02 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2020/12/02/o-ultraliberalismo-enquanto-categoria-conceitual/> Acesso em 16 de junho de 2024.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. CUNHA, Célio da; Sousa, José vieira de; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL). Disponível em> <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf> Acesso em 14 de junho de 2024.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. **Planos de carreira e salários do Magistério Público Estadual – 2022**. Disponível em <https://www.profissaodocente.org.br/post/c%C3%B3pia-de-c%C3%B3pia-de-estudo-carreira> Acesso em 09 de julho de 2024.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Retratos da Escola**. Brasília. v.08, n.15, p.281-292.jul/dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/442> Acesso em 16 de março de 2023.

NASCIMENTO, Thatiany. **Saeb: Avaliação nacional para alunos da educação básica deixará de focar apenas no nível cognitivo**. Diário do Nordeste, 26 de Abril de 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/saeb-avaliacao-nacional-para-alunos-da-educacao-basica-deixara-de-focar-apenas-no-nivel-cognitivo-1.3505368> acesso em 18 de maio de 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v.26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933> acesso em 28 de setembro de 2024.

OCDE. **The State of Global Education 18 Months into the Pandemic**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en> Acesso em 09 de julho de 2024.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/zenil/OneDrive/Documentos/Materiais%20Grupo%20de%20Estudo%20da%20UFPA/Material%20do%20doutorado/POLITICA%20EDUCACIONAL%20DALILA.pdf> acesso em 25 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v.8.n.15. p447-461. Jul/dez, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452/583>. Acesso em 15 de novembro de 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ.Soc.**

Campinas. v.36, nº132, p.625-646, jul/set, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre Willian Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**. Goiânia. v.33, n.3, p.707-726, set/dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acesso em 02 de julho de 2023.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo Fundamentos da teoria da resposta ao item -TRI **Aval. psicol.** v.2 n.2 Porto Alegre dez. 2003 Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200002 Acesso 10 de agosto de 2024.

PEREIRA, J.M.M. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X015029006> acesso em 07 de março de 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 11 de abril de 2024.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nGzLpfZ3XpXFVcWbhTQkFBB/abstract/?lang=pt> acesso em 10 de abril de 2023.

POPPER, KARL. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

PRADO, Karina Durau do; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, e20641, p. 1-19, 2022 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe> acesso em 10 de setembro de 2024.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RIBEIRO, Claudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso- Programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de condado**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.148. 2015.

RODRIGUES, Cibele Maria de Lima. O plano de ações articuladas (par) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do currículo**. João Pessoa. v.6, n.2, p.292-306, maio a agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/17151/9770> Acesso 18 de fevereiro de 2022.

SALLENAVE, Eduardo Federizzi. **Implementação do Programa Criança Alfabetizada (PCA): efeitos sobre o trabalho docente na rede municipal de Panelas-PE**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2022.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 de janeiro de 2018.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “todos pela educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24422/1/texto%20completo.pdf> acesso em 02 de fevereiro de 2024.

SILVA, Risocleide Aparecida Maria da. **Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, CAA, PósGraduação em Educação Contemporânea, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54878/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Risocleide%20Aparecida%20Maria%20da%20Silva.pdf> acesso em 02 de novembro de 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Pespectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/zenil/OneDrive/Documentos/jbalster,+M%C3%83%C2%B4nica+e+Claudia.pdf> acesso em 07 de fevereiro de 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUSA, Luís Carlos Marques. Entre outorga e construção: o movimento da autonomia escolar no cenário educacional de Pernambuco. GT: Estado e Política Educacional. Ipojuca: **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/> acesso em 05 de julho de 2203.

SOUSA, Clerislânia de Albuquerque; BENEVIDES, Marinina Gruska. **A acumulação flexível e os impactos nos trabalhadores**. Anais do VI Seminário CETROS/ UECE em agosto de 2018. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51174-27062018-152601.pdf Acesso em 08 de julho de 2024.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Tribunal de Contas do estado do Paraná. **Decisão monocrática sobre o Projeto Parceiro da Escola de 14 de novembro de 2024**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www1.tce.pr.gov.br/noticias/tce-pr-suspende-novas-contratacoes-do-programa-parceiro-da-escola-da-seed/11850/N> Acesso em dezembro de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento. Nações Unidas, Nova York, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177795_por acesso em 04 de janeiro de 2025.

UNICEF. **Programa Educação Integrada: boas práticas para a alfabetização de cada menina e menino**. Recife, 2019. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/5496/file/Programa_Educacao_Integrada_boas_praticas_para_a_alfabetizacao_de_cada_criancaenina%20e%20menino.pdf acesso em 30 de janeiro de 2025.

VASSALLO, Luiz; GODOY, Marcelo. **MP amplia investigação contra líder do MBL por suspeita de lavagem de dinheiro**. Uol. 13 de março de 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/03/13/mp-amplia-investigacao-contralider-do-mbl-por-suspeita-de-lavagem-de-dinheiro.htm?cmpid>

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA MUNICIPAL

Entrevistador: Zenildo José Barbosa

Idade: 43 anos **Sexo:** Masculino

Data da Entrevista: _____ **Hora:** _____

Município: São Lourenço da Mata **Rede de Ensino:** Municipal

Nome do Entrevistado: _____

Caracterizando o Sujeito da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

01. Nome: Sexo () Masculino () Feminino
02. Idade.
03. Qual é o seu maior nível de Escolarização?
04. Qual foi seu curso de graduação
05. Onde você mora?
06. Qual seu vínculo com a rede, se efetivo, comissionado ou contratado
07. Há quanto tempo está atuando como coordenador municipal do PCA?

COMO OS SUJEITOS COMPREENDEM O PROGRAMA

08. Qual é a função do(a) coordenador(a) municipal do PCA?
09. Como você compreende esse programa?
10. Para você, o que é alfabetização?
11. Quando é que uma criança está alfabetizada?
12. Quais são os materiais disponibilizados pelo Programa?
13. Na sua concepção, o PCA tem contribuído para o processo de alfabetização na rede? Porquê?
14. Como foram selecionados você e os formadores?
15. Você pode citar pontos positivos que enxerga no Programa?
16. Você pode citar pontos negativos que enxerga no Programa?

OS IMPACTOS DA GESTÃO POR RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

17. Como você tem visto o trabalho desenvolvido pelos(as) formadores(as) do PCA?
18. O que acha das Formações Continuidas estaduais e municipais?
19. Como tem sido o acompanhamento nas escolas?
20. O que você compreende por Gestão por Resultados?
21. Você acha que de algum modo, o PCA limita o trabalho do (a) professor (a)?

A- MODELO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES

Entrevistador: Zenildo José Barbosa

Idade: 43 anos **Sexo:** Masculino

Data da Entrevista: _____ **Hora:** _____

Município: São Lourenço da Mata **Rede de Ensino:** Municipal

Nome do Entrevistado: _____

Caracterizando o Sujeito da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

01. Nome: Sexo () Masculino () Feminino
02. Idade.
03. Onde você mora?
04. Qual é o seu maior nível de Escolarização?
05. Qual foi seu curso de graduação?
06. Qual seu vínculo com a rede, se efetivo, comissionado ou contratado
07. Há quanto tempo está nessa escola?

COMO OS SUJEITOS COMPREENDEM O PROGRAMA

08. Existem critérios para adesão da escola no PCA?
09. Quantas turmas do ciclo de alfabetização a escola tem em 2024? E quantos estudantes em há em cada turma
10. Como você compreende esse programa?
11. Na sua concepção, o PCA tem contribuído para o processo de alfabetização nessa escola? Porquê?
12. Você pode citar pontos positivos que enxerga no Programa?
13. Você pode citar pontos negativos que enxerga no Programa?
14. Qual é a situação da escola em relação ao SAEPE/IDEPE?

OS IMPACTOS DA GESTÃO POR RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

15. Como você tem visto o trabalho desenvolvido pelo Coordenador pedagógico e pelos(as) professores(as) em relação ao PCA na escola?
16. Você acredita que o PCA contribui com o processo de alfabetização? Porque?
17. O que você entende por Gestão por Resultados? Para você o PCA traz essa política? Porque?
18. Quais são as ações realizadas pela escola em relação aos (as) professores(as) do 2º ano que não atingem as metas nas avaliações externas?
19. Quais ações são realizadas pela escola em relação as turmas do 2º ano que atingem as metas nas avaliações externas?

B - MODELO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Entrevistador: Zenildo José Barbosa

Idade: 43 anos **Sexo:** Masculino

Data da Entrevista: _____ **Hora:** _____

Município: São Lourenço da Mata **Rede de Ensino:** Municipal

Nome do Entrevistado: _____

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

22. Nome: Sexo () Masculino () Feminino
23. Idade.
24. Qual é o seu maior nível de Escolarização?
25. Qual foi seu curso de graduação
26. Onde você mora?
27. Qual seu vínculo com a rede, se efetivo, comissionado ou contratado
28. Há quanto tempo está atuando como professor(a) no ciclo de alfabetização nesta escola?

COMO OS SUJEITOS COMPREENDEM O PROGRAMA

29. Como você chegou numa turma contemplada pelo PCA?
30. Como você compreende esse programa?
31. Para você, o que é alfabetização?
32. Quando é que uma criança está alfabetizada?
33. Quais são os materiais disponibilizados pelo Programa? Você utiliza? Se sim, como? Se não, porquê?
34. Na sua concepção, o PCA tem contribuído para o processo de alfabetização na sua turma? Porquê?
35. Você pode citar pontos positivos que enxerga no Programa?
36. Você pode citar pontos negativos que enxerga no Programa?

OS IMPACTOS DA GESTÃO POR RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

37. As formações continuadas contribuem de alguma forma com o seu trabalho pedagógico?
38. Seu planejamento pedagógico contempla as ações do PCA? Se sim, como? Se não, porquê?
39. Como você desenvolve seu trabalho pedagógico em relação ao PCA na sala de aula?
40. Você consegue trabalhar todos os componentes curriculares?
41. Quais são as facilidades que você encontra ao trabalhar com o PCA na sala de aula?
42. Quais são as dificuldades que você encontra ao trabalhar com o PCA na sala de aula?
43. Você recebe visitas internas ou externas para saber sobre o nível de aprendizagem da sua turma?
44. Você preenche fichas de acompanhamento da evolução em alfabetização da sua turma? O que você pensa disso?
45. Você compreende o que significa gestão por resultados?
46. Você sabe o que é valorização profissional?
47. Você se sente valorizado(a) profissionalmente? Porque?

48. Você acha que de algum modo, trabalhar para dar resultados em duas disciplinas, língua portuguesa e matemática, pode limitar o seu trabalho com os estudantes?

ANEXOS

ANEXO I - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
1-Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	elas... (as atividades) aconteceram no espaço
2-Indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	após alguns meses foi disponibilizado uma sala (...)
3-Qualquer pausa	...	
4-Prolongamento de vogal	:: (médio)	Não tão :: diferente quanto o mais
5-Citações	“ ”	

OBSERVAÇÕES⁴⁷

1. Nomes de obras e nomes estrangeiros aparecem em itálicos;
2. As maiúsculas são utilizadas também em siglas e em iniciais de nomes próprios;
3. Conforme regra estabelecida pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo (NURC/SP) nenhum inquérito deve ser identificado. Por esta razão, todos os nomes próprios (de pessoa) que aparecem nos inquéritos, que possam revelar a identidade dos informantes são substituídos por suas iniciais;
4. Os números aparecem por extenso;
5. Sinais de pausa típicos de escrita (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final), bem como o ponto de exclamação não são utilizados na transcrição

⁴⁷ Preti 1999

ANEXO II - Edital de seleção do PCA 2019

23/07/2019

Município de São Lourenço da Mata

ESTADO DE PERNAMBUCO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EDITAL 001/2019 PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

EDITAL 001/2019
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

SELEÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DE CADASTRO PARA COORDENADOR E FORMADOR MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

O município de São Lourenço da Mata, por meio da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL, no uso de suas atribuições, torna pública a seleção para cadastro de profissionais para atuarem como Coordenador Municipal do Programa Criança Alfabetizada, áreas de Educação Infantil e Alfabetização – Pré-escola, 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental (EF); e Formador Municipal do Programa Criança Alfabetizada – área de Alfabetização, 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental (EF), com o intuito de desenvolver ações referentes ao programa, no âmbito da rede municipal, conforme estabelecido neste edital e demais legislações.

Os candidatos selecionados farão parte do cadastro para Bolsistas para COORDENADOR e FORMADOR do Programa Criança Alfabetizada, da Secretaria da Educação do Município de São Lourenço da Mata, e poderão ser convocados (as) para o desenvolvimento e execução das atividades do referido Programa, conforme as necessidades previstas.

1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

1.1. O PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, em parceria com as redes municipais de educação, que tem o objetivo de garantir a alfabetização de todos os estudantes da rede pública com até sete anos de idade. O programa envolve formação para estudantes, professores e coordenadores, distribuição de material didático complementar, premiações e aumento na destinação de recursos para todos os municípios pernambucanos. O programa estabelece como finalidade primordial o apoio técnico, financeiro e pedagógico aos municípios, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), especificamente 1º e 2º Anos do EF, proporcionando a melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo a equidade no ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública de educação, por meio de um conjunto de ações definidas e organizadas pelo Programa.

2. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

2.1. COORDENADOR MUNICIPAL DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

Profissionais do magistério, com formação superior em Licenciatura em Pedagogia ou áreas afins, com conhecimento sobre Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos municipais, com lotação, preferencialmente, na rede municipal e com experiência em gestão pública ou de projetos comprovada.

2.2 FORMADOR MUNICIPAL DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA - Ciclo de Alfabetização (1º e 2º Anos do EF)

Profissionais do magistério, com formação superior em Licenciatura em Pedagogia ou áreas afins, com conhecimento sobre as concepções de Alfabetização e Letramento, presentes na BNCC e no Currículo de Pernambuco. Com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos municipais, com lotação, preferencialmente, na rede municipal e com experiência em formação comprovada.

ANEXO III - REGULAMENTO DO SEMINÁRIO DAS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 2024



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO REGULAMENTO *Seminário de Boas Práticas Pedagógicas 2024*

Introdução

Todos os dias nossas escolas municipais desenvolvem projetos e experiências ricas em aprendizagem e diversidade para nossos mais de 13800 (treze mil e oitocentos) alunos, porém essas práticas ficam restritas às escolas, não sendo divulgadas e valorizadas como deveriam.

Pensando nisso, a secretaria municipal de educação elaborou esse projeto que tem como objetivo reconhecer, divulgar e promover a disseminação de resultados das práticas educacionais desenvolvidas no ambiente escolar que contribuíram para melhoria da qualidade do processo de aprendizagem da escola e valorizar os professores, educadores e gestores que contribuem para o ensino público cada vez melhor.

Objetivo Geral

O projeto tem como objetivo geral valorizar e divulgar as boas práticas educativas que ocorrem nas escolas da rede pública municipal.

Objetivos Específicos

- Valorizar por meio de divulgação que desenvolvem ou desenvolveram boas práticas escolares;
- Divulgar junto às escolas as práticas que podemos ser disseminadas/replicadas;
- Incentivar professores/coordenadores/gestores a desenvolverem práticas de ensino e aprendizagem que contribuam para o avanço qualitativo da educação no município;
- Apoiar o desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras que atendam à diversidade cultural e à inclusão educacional;
- Estimular o desenvolvimento da gestão democrática e formação continuada nas unidades escolares, tendo como foco a melhoria do processo de aprendizagem;

Quem pode participar?

Professor(a), coordenador(a) pedagógico, adjunto(a) e gestor(a) está convidado a escrever seu projeto nas Experiências Exitosas 2024

Quais etapas participam?

Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos

Por onde faço a inscrição?

Você acessa o link: <https://forms.gle/J4o4he5tYiYAFdBVA> e faz a sua inscrição

Como posso apresentar?

Seu trabalho pode ser por meio de *slides (powerpoint)*, *pdf* e/ou outro(s) recurso(s)

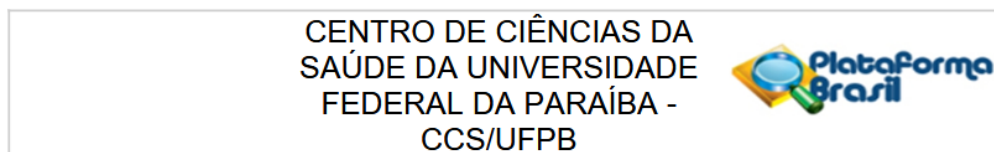
Há modelo de material que posso adotar para a apresentação?

Sim, você pode utilizar o modelo de *slides (powerpoint)* que configuramos disponível neste link: [Seminário de Boas Práticas Pedagógicas 2024](#)

Qual data acontecerá as Experiências Exitosas?

Dia 13 de novembro de 2024

ANEXO IV: Parecer do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 7.454.623

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Certidao_de_Anuencia_PPGE_Zenildo_Jose_Barbosa__assinada.pdf	03/02/2025 20:40:34	ZENILDO JOSE BARBOSA	Aceito
--	--	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 20 de Março de 2025

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**